



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO**  
**CAMPUS SALGUEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**FERNANDO RODRIGUES DA SILVA**

**O A-COM-TECER DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES**  
**BACHARÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**SALGUEIRO**

**2021**

**FERNANDO RODRIGUES DA SILVA**

**O A-COM-TECER DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES  
BACHARÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salgueiro do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes

Salgueiro

2021

P 324f Silva, Fernando Rodrigues da.

O a-com-tecer da formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano escolar da educação profissional e tecnológica/ Fernando Rodrigues da Silva. - Salgueiro, 2021.

120p.

Dissertação (pós-graduação) – Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Salgueiro, 2021.

Orientador: Erbs Cintra de Souza Gomes

1. Ficha Catalográfica. 2. Método de Estudo. 3. Trabalhos Científicos. I. João de Paula. II. Título

CDD 000.0

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**FERNANDO RODRIGUES DA SILVA**

**O A-COM-TECER DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES  
BACHARÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de junho de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes, ProfEPT/IFSertão-PE  
Orientador

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha, ProfEPT/IFSertão-PE

---

Profª. Dra. Zélia Maria Ramos Xavier, Faculdade de Petrolina

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**FERNANDO RODRIGUES DA SILVA**

**O A-COM-TECER DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES  
BACHARÉIS NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de junho de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes, ProfEPT/IFSertão-PE  
Orientador

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha, ProfEPT/IFSertão-PE

---

Profª. Dra. Zélia Maria Ramos Xavier, Faculdade de Petrolina

A Deus, fonte de inteligência infinita, Pai bondoso e amável,  
dedico este trabalho que marca o final de um percurso  
formativo recheado de experiências únicas.  
A meus pais e irmãos, grandes incentivadores, fiéis  
companheiros em qualquer situação.  
A minha esposa, pela paciência e compreensão nos momentos  
difíceis e pelos conselhos e a força que me deu  
para não desistir.

## AGRADECIMENTOS

Desafio. Assim defino essa etapa de formação profissional que finda com a conclusão desta dissertação. Não teria outro termo para melhor definir este período, sobretudo por demonstrar força e dedicação ao projeto ao tempo em que tive que conciliar o tempo de estudo com os cuidados da família, com o trabalho, e ainda vivenciar o nascimento de minha querida filha, Mariana, um presente de Deus em meio a forte turbulência provocada pelo período pandêmico que atravessou a execução do projeto de mestrado. Enfim, era necessário continuar a caminhada. Concluo esse ciclo com muitas razões para agradecer àqueles que contribuíram para tornar esse momento possível:

A Deus, pela sua infinita bondade e zelo pelos caminhos da minha vida, por ser presença viva e fortaleza nos momentos de hesitação.

Aos meus pais, Antônio e Maria, fonte de inspiração diária, apoio incondicional nos meus projetos, meus professores pelo exemplo de retidão e perseverança.

Aos meus irmãos, parceiros de histórias e de lutas em busca de um lugar ao sol. A nossa fortaleza está na união e harmonia fraterna.

A minha esposa Joseane, pelo apoio, amor e compreensão, nos momentos de dificuldade se porta sempre ao meu lado, suportando a dor da ausência e saudade nas tantas idas e vindas em função do trabalho em outra cidade. O companheirismo e a dedicação foram imprescindíveis para esta conquista.

A minha filha, Mariana, meu ponto de equilíbrio e lembrança da bondade de Deus em minha vida. O seu sorriso, minha pequena, restaura minhas forças e me torna pronto para qualquer batalha, pois é por ti que encontro forças diárias para o meu caminhar.

Ao Instituto Federal do Piauí, pelo apoio institucional, imprescindível para a realização deste trabalho, especialmente, aos diretores do Campus São João do Piauí, Jopson Carlos Borges de Moraes e Rita Freitas. Muito obrigado pelo apoio de sempre.

Aos professores Erbs Cintra, Francisco das Chagas Souza, Jeferson Luís Marinho de Carvalho e Laura Maria Andrade de Sousa, por compartilharem conhecimentos, pela dedicação, empenho e inestimável contribuição na realização deste sonho.

Aos amigos e colegas de trabalho do IFPI, campus São João do Piauí, cuja participação na pesquisa e apoio foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

“Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”.

(Dermeval Saviani, 2007).

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, tem como objetivo geral analisar a formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano escolar da Educação profissional e Tecnológica. Para tanto, se utiliza das contribuições teórico-metodológicas da pesquisa quantitativa, qualitativa, de caráter descritivo, exploratório e de campo. A produção de dados ocorre por meio de procedimentos como observação do cotidiano escolar, análise de documentos e questionários eletrônicos, que subsidiam a construção e as análises do texto final, bem como a criação do produto educacional. Os sujeitos da pesquisa são professores bacharéis que atuam no ensino médio integrado dos cursos de administração e Agricultura no IFPI, campus São João do Piauí. O referencial teórico central da pesquisa assenta-se na produção de Fonseca (1986), Souza e Rodrigues (2017), que teorizam sobre a história do ensino industrial e da educação profissional, assim como Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012), que tratam da formação integrada no ensino médio integrada; baseia-se, ainda, em Machado (2006) que delinea a discussão sobre a perspectiva histórica e desafios atuais da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, seguida por Moura (2008), Sousa e Moura (2019) e Carvalho (2018), a última tratando com propriedade sobre o acontecer da formação em exercício de professores. Por fim, aproveitamos a contribuições de Tardif (2014) quanto aos saberes docentes e formação profissional. Nos resultados e discussões da pesquisa apresenta-se situação de ausência de espaços formativos e de políticas consolidada de formação docente específicas para a EPT. A pesquisa apresenta ainda um Guia teórico-metodológico de formação docente em EPT, construído como produto educacional em que são apontadas articulações teóricas do histórico da educação profissional, as especificidades do ensino médio integrado e a discussão própria da formação docente em EPT. Além disso, por meio de abordagem prática, se apresenta subsídios para a realização de encontros formativos com os docentes que atuam em instituições ofertantes do ensino médio integrado, com a utilização, inclusive de plataformas virtuais, como o Google Meet.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Professores bacharéis. Ensino Médio Integrado. Formação em Exercício de Professores.

## **ABSTRACT**

This research, developed within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education – PROFEPT, of the Instituto Federal do Sertão Pernambucano, has as general objective to analyze the in-service training of bachelor teachers in the daily school of Professional and Technological Education. Therefore, it uses the theoretical and methodological contributions of quantitative, qualitative, descriptive, exploratory and field research. Data production occurs through procedures such as observation of daily school life, analysis of documents and electronic questionnaires, which support the construction and analysis of the final text, as well as the creation of the educational product. The research subjects are graduate professors who work in the integrated high school of the Administration and Agriculture courses at the IFPI, São João do Piauí campus. The central theoretical framework of the research is based on the production of Fonseca (1986), Souza and Rodrigues (2017), who theorize about the history of industrial and professional education, as well as Ciavatta, Frigotto and Ramos (2012), who deal with of integrated training in integrated secondary education; it is also based on Machado (2006) that outlines the discussion on the historical perspective and current challenges of teacher education for Professional and Technological Education, followed by Moura (2008), Sousa and Moura (2019) and Carvalho (2018 ), the latter dealing properly with the happening of in-service teacher training. Finally, we take advantage of the contributions of Tardif (2014) regarding teaching knowledge and professional training. The results and discussions of the research present a situation of lack of training spaces and consolidated policies for specific teacher training for EPT. The research also presents a theoretical-methodological guide for teacher training in EPT, built as an educational product in which theoretical articulations of the history of professional education, the specifics of integrated secondary education and the discussion of teacher training in EPT are pointed out. In addition, through a practical approach, subsidies are presented for the realization of formative meetings with teachers who work in institutions offering integrated secondary education, with the use, including virtual platforms, such as Google Meet.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Bachelor teachers. Integrated High School. Training in Practice for Teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da educação brasileira com a LDB de 1961.....	31
Figura 2 – Organização da EPT no Brasil.....	35
Figura 3 – Dimensões fundamentais da concepção de ensino integrado.....	36
Figura 4 – Cartaz de treinamento para professores com bolsas da CBAI.....	43
Figura 5 – Etapas da Pesquisa.....	53
Figura 6 – Mapa do Piauí com indicação da cidade de São João do Piauí.....	57
Figura 7 – Distribuição das unidades do IFPI.....	59
Figura 8 - Etapas de organização do curso de formação em exercício de professores.....	72
Figura 9 – Temas dos encontros formativos e datas de realização.....	73
Figura 10 – Registro de momento de apresentação e discussão dos temas.....	75
Figura 11 - Aspectos do questionário avaliativo dos encontros formativos.....	77
Figura 12 - Capa do produto educacional.....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de professores licenciados/bacharéis no campus.....	63
Gráfico 2 – Relação percentual de gênero dos docentes.....	64
Gráfico 3 - Faixa etária.....	64
Gráfico 4 - Formação acadêmica cursada em instituição de EPT.....	65
Gráfico 5 - Tempo de vinculação à Rede Federal de Educação.....	66
Gráfico 6 - Tempo atuação docente.....	67
Gráfico 7 - Nível de formação profissional (pós-graduação) atual.....	67
Gráfico 8 - Área de formação na pós-graduação.....	69
Gráfico 9 - Conhecimento das políticas de formação docente da Instituição.....	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa documental.....	56
Tabela 2 - Informações básicas dos encontros formativos.....	74
Tabela 3 - Avaliação do encontro formativo: Histórico da EPT.....	78
Tabela 4 - Avaliação do encontro formativo: Especificidades do Ensino Médio Integrado.....	79
Tabela 5 - Avaliação do encontro formativo: Formação Docente em EPT.....	79
Tabela 6 - Dados do Produto Educacional.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CENAFOR	Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FACED/UFBA	Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia
FEP	Formação em Exercício de Professores
FIC	Formação Inicial e Continuada
FOCO-IAS	Formação Continuada do Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJU	Regime Jurídico Único
SGP	Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoas
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UTC	Universidade Tecnológica Federal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>26</b>
2.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	26
2.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	34
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	41
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
3.1 ETAPAS DA PESQUISA .....	53
3.2 LOCAL DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....	57
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>62</b>
<b>5 DOS ENCONTROS FORMATIVOS À ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>72</b>
5.1 RESULTADOS AVALIATIVOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	77
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>99</b>
<b>APÊNDICE E – CONVITE AOS DOCENTES PARA O CURSO DE FORMAÇÃO</b> ..	<b>104</b>
<b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS NO FORMATO GOOGLE FORMS</b> .....	<b>105</b>



## APRESENTAÇÃO

O trabalho que passamos a relatar busca investigar a formação docente no contexto da Educação profissional e Tecnológica no Brasil, temática que tem despertado a atenção e o interesse dos estudiosos da EPT nos últimos anos. Especificamente em relação à pessoa do pesquisador, podemos afirmar que a experiência de cursar o ensino fundamental maior e ensino médio em escolas que ofertavam educação profissional seguramente exerceu uma grande influência na escolha da temática da pesquisa.

A educação profissional apareceu desde logo na minha formação escolar básica. Nascido em uma comunidade rural e filho de trabalhadores rurais, logo cedo tive que me deslocar para a cidade mais próxima, Colônia do Gurguéia – PI, para continuar os estudos no ensino fundamental de 5ª série à 8ª série (6º ao 9º ano), pois na comunidade em que residia não havia oferta do nível de ensino pretendido. E assim ingressei, por meio de exame classificatório, na primeira das três escolas técnicas em que estudei.

Dessa forma, em 1989 iniciei os estudos em uma escola agrícola, que funcionava em dois turnos, sendo o da manhã dedicado ao estudo das matérias de formação geral; e a tarde, dedicado à parte profissional, de formação de técnicas agropecuárias e, como se percebe, o ensino era constituído por dois blocos distintos, sem uma necessária integração.

Concluída essa etapa do Ensino Fundamental maior, cursei o nível médio em Administração na Escola Técnica Estadual Calixto Lobo, na cidade de Floriano – PI. Essa segunda experiência em um curso técnico de nível médio despertou-me para a intencionalidade veiculada no currículo das escolas técnicas da época – a formação de parcela da população para realizar um ofício no mundo do trabalho.

No ano de 1995 eu havia concluído o curso técnico em Administração e cursei, em sequência, o aperfeiçoamento para docência, dando início às primeiras experiências docentes numa escola estadual da zona rural do município de Colônia do Gurguéia - PI, como “professor bolsista”, lecionando nas disciplinas de História, Geografia e Língua Inglesa no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Eram momentos de grande inquietação e muito aprendizado diante de uma formação limitada, pelo fato de, muitas vezes, ter que “ensinar” o que não sabia, o que gerava a busca incessante do domínio de saberes docentes relacionados às estratégias metodológicas, conhecimentos específicos das disciplinas, entre outros, mas, ao final, tudo se resumiu a um “ofício sem saberes” (NUNES, 2001). Nesse momento, comecei a despertar para a necessidade de formação docente específica.

No ano de 2001, quando eu já havia me tornado professor efetivo da rede estadual, passei a atuar em uma escola na zona rural do município de Colônia do Gurguéia – Piauí, assumindo as mais diversas disciplinas, em virtude de não haver professores dessas áreas lotados na escola. Nos anos seguintes, dando seguimento a minha formação, busquei a graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Durante o intervalo de 2006 a 2010, fixei residência na cidade de Floriano, em virtude de aprovação no curso de Direito na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, o que me levou a cursar a graduação sem abandonar o exercício da docência.

O curso de Direito me trouxe um necessário confronto entre a formação humanística, estudada com afinco no curso de pedagogia, e a formação tradicional, a educação bancária, que no olhar atento de Paulo Freire (1996) constitui-se em um modelo de educação que parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber, criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando.

Nessa trajetória, atuei em favor da classe docente, como diretor de comunicação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Piauí (SINTE-PI), na Diretoria Regional do município de Floriano, entre os anos de 2007 e 2009. No ano seguinte, até o ano de 2014, trabalhei diretamente com formação de professores, na 10ª Gerência Regional de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, em Floriano - PI, acompanhando o rendimento dos alunos através dos programas Gestão Nota 10 e da formação docente através do FOCO-IAS – Formação Continuada do Instituto Ayrton Senna.

A experiência de atuar diretamente nas questões de dificuldades de aprendizagem dos alunos e na formação de professores das escolas de nível médio regular trouxe, em seu bojo, reflexões sobre as dificuldades da carreira, mormente no que diz respeito à desvalorização do professor, deficiência da política de formação, baixos salários, infraestrutura precária das escolas e tantas outras questões que só fortaleciam as ditas “mazelas educacionais”, identificadas por Nóvoa (1999, p. 22).

Essa confluência de fatores me fez buscar outro espaço de atuação docente e foi assim que em 2014, iniciei o desafio da docência na educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, campus São João do Piauí. De início, embora tivesse experiência prática de docência anterior, houve a necessidade de readequar a forma de atuação docente para os novos sujeitos, além de novas abordagens em sala de aula. Nesse período inicial, eram comuns os relatos de dificuldades de atuação docente na EPT que partiam dos colegas que ingressaram no mesmo período, mas, foram sendo solvidas, em

grande medida, com o avançar da prática e a acumulação de experiência na atuação em sala de aula.

Essas dificuldades iniciais, a meu ver, guardam relação também com a operacionalização das finalidades dos Institutos Federais, que buscam “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior”; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, entre outros (PDI, 2020). Além disso, os Institutos Federais devem “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (PDI, 2020).

As finalidades institucionais dos Institutos Federais, além de servir de reforço da necessidade e complexidade, depõem a favor da urgência de se discutir a formação docente em EPT, que necessariamente passa pela possibilidade de a instituição oferecer política consolidada de formação docente e da formação em exercício dos docentes que atuam na EPT, que é o objeto da pesquisa no âmbito da formação docente.

Acrescentamos a esses motivadores do estudo, o fato de haver carência de pesquisas dedicadas à discussão e análise da temática de formação docente especialmente focada nos professores que atuam na educação profissional e tecnológica no cenário educacional brasileiro, o que é revelador da necessidade de ampliação das discussões teóricas e, principalmente, trabalhos acadêmicos empíricos referentes ao tema (VIEIRA, 2018).

O levantamento das produções acadêmicas em âmbito nacional, feito nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionados os trabalhos publicados no período de 2014 a 2019 e escritos em língua portuguesa, encontrou 12 (doze) publicações que gravitam em torno da temática desta dissertação, contudo, apenas 07 (sete) desses trabalhos foram considerados mais relevantes para os propósitos da pesquisa.

Assim, foram utilizadas as seguintes produções acadêmicas: Carvalho & Souza (2014): Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Um Diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia; Campos (2015): Os Saberes Docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica; Silva & Souza (2017): Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior; Maldaner (2017): A Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate; Fonseca (2017): Formação e

Saberes Docentes na Educação Profissional: um relato de experiência; Sousa & Moura (2018): A Especificidade da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Perspectivas, e Silveira et al (2020): Formação Continuada de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.

O referencial teórico da pesquisa foi construído com embasamento em autores como Fonseca (1986), Nóvoa (1999), Freire (2003), Saviani (2007), Machado (2008), Moura (2008), Pistrak (2009), Ciavatta (2012), Ramos (2014), Tardif (2014), Araújo e Frigotto (2015), Souza e Rodrigues (2017), Carvalho e Moreira (2018), Sousa e Moura (2019), dentre outros.

Destaca-se que a pesquisa apresenta diferenciais em relação às pesquisas identificadas no levantamento bibliográfico, pois estuda a formação em exercício dos docentes bacharéis que atuam no EMI, no seu processo de formação e a construção de um produto educacional (e-book sobre a formação docente em exercício na EPT) elaborado a partir das respostas colhidas em questionário e entrevista, e dos resultados de encontros formativos dirigidos aos docentes, com os propósitos de ampliar o conhecimento do docente sobre a história da educação profissional e dos Institutos Federais, vocacionados a atender as classes desfavorecidas da sociedade, ampliar as possibilidades de formação docente e, conseqüentemente, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.

Outro importante diferencial é o próprio campo de coleta de dados, um Instituto Federal localizado na cidade de São João do Piauí (PI), lócus de estudo ainda não investigado.

Por essas razões, a investigação tem natureza de pesquisa aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos porventura observados no que se refere à formação docente em EPT. Como pesquisa aplicada que anseia colaborar para a solução de problemas práticos, a investigação se enquadra em pesquisa aplicada do tipo intervenção pedagógica, pois buscou promover momentos de formação pedagógica do grupo de educadores participantes dos encontros formativos, por meio de tarefas planejadas, seguindo o referencial proposto.

Portanto, no desenvolvimento do percurso metodológico da investigação, inicialmente, procedeu-se ao levantamento das produções acadêmicas em âmbito nacional, para em seguida fazer o tratamento dos dados obtidos na pesquisa documental. Após essa primeira fase, partiu-se para a pesquisa propriamente dita, com a aplicação aos docentes de questionário eletrônico elaborado por meio do Google Form. O resultado dos dados colhidos na pesquisa serviram de norte seguro para a elaboração do produto educacional.

No que se refere ao produto educacional, foi produzido um e-book, apresentado no formato de um guia teórico-metodológico, como subsídio para discussões sobre a formação docente e para realização de encontros formativos na educação profissional e tecnológica (APÊNDICE A). O e-book foi organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro se apresenta o histórico da Educação Profissional no Brasil; em seguida, se discute sobre o Ensino Médio Integrado da EPT, para, logo a frente, se debruçar sobre a formação de professores para a EPT. Por fim, dedicou-se uma parte do trabalho para apresentar um relato da dinâmica de organização e execução dos encontros formativos e um último capítulo contendo a bibliografia selecionada que embasou as discussões dos temas anteriores.

O texto da dissertação está organizado da seguinte forma: Introdução, que é a parte do trabalho onde se apresenta a justificativa para a pesquisa da temática em apreço, bem como da relevância do estudo para a EPT como para o meio acadêmico em geral. Além disso, contém também a definição do problema, além dos objetivos da pesquisa de Formação docente em EPT;

Após a introdução, o primeiro capítulo traz o título “Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica: entre desafios e possibilidades”, onde se discute o histórico da Educação Profissional e Tecnológica, as especificidades do Ensino Médio Integrado e a formação docente em EPT, aponta a urgência, complexidade e possibilidades da temática de formação docente.

No segundo capítulo tratamos do “Percurso metodológico da pesquisa”, em que se descreve o desenvolvimento da pesquisa além da relação necessária com a construção do produto educacional.

O terceiro capítulo foi reservado para a “Análise dos dados da pesquisa”, onde foram apresentadas as análises dos dados produzidos, por meio de interpretação e discussão, além da relação dialógica estabelecida entre os resultados e o embasamento teórico que serviu de sustentação da pesquisa.

O quarto capítulo destacou o processo de elaboração do produto educacional, que se deu após a promoção de encontros formativos com os docentes participantes, sempre se observando todos os aspectos teóricos-metodológicos privilegiados na pesquisa.

Por fim, o estudo da formação docente tem grande importância para as instituições que ofertam educação profissional, tanto pela maneira como a formação docente em EPT historicamente vem sendo tratada pela política estatal de educação, quanto pelo caráter de urgência nessa discussão, em virtude de um crescente número de docentes que ingressam nos Institutos Federais sem a formação pedagógica; ademais, há uma enorme complexidade de

operacionalização da integração da educação geral com a educação profissional. Portanto, espera-se que os achados da pesquisa possam contribuir, positivamente, para apontar caminhos possíveis de formação docente em EPT, principalmente aos que estão em exercício, e conseqüentemente, contribua com a melhoria da qualidade de educação ofertada pelos Institutos Federais de Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar a formação em exercício de professores que atuam no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. O título do trabalho, para além da originalidade, é bastante sugestivo e nos impõe uma explicação inicial, posto que construído por meio da junção da formação em exercício de professores (FEP) com a teorização da chamada “Pedagogia do A-com-tecer”.

Assim, esclarecemos que a “Pedagogia do A-com-tecer” é uma teorização cunhada por Maria Inez Carvalho, a partir das discussões “Fepeanas” - vocábulo que se refere a grupo de estudos na formação em exercício de professores. A autora explica que o termo aparece em duas grafias – a-com-tecer e a-con-tecer. Nasce com a grafia de acordo com a regra gramatical, N antes de T e, posteriormente, por questão semântica, é alterado com a substituição de N pra M. (CARVALHO; MOREIRA. 2018, p. 45).

Como nos relata a autora, o termo Pedagogia do A-com-tecer foi cunhado a partir dos estudos da teoria das possibilidades/atualizações, defendida por Serpa (2011), de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Partindo dessa ideia serpiana, Carvalho e Moreira (2018, p.46) explicam que

[...] as teorias são criadas a partir de movimentos dialógicos com a natureza da coisa e, ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam, a partir de seus pontos de vista, as configurações dos mundos, o que, por sua vez, propiciará novos processos que farão surgir novas teorias, em um constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo. E, neste movimento, sim; a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão é possível.

Surge, assim, o enlace entre a formação em exercício de professores e a teorização da pedagogia do a-com-tecer, pois ao tempo em que se analisa como a formação em exercício dos professores da educação profissional vem sendo tratada, também se busca possibilidades de formação que emergem/atualizam-se no constante movimento do mundo, especificamente no mundo da educação e trabalho, que moldam a concepção da educação profissional no país.

Essa estreita vinculação existente entre as categorias de trabalho e educação faz com que a educação profissional no Brasil seja tributária da missão histórica de integrar em um único contexto tanto a formação dita geral como a formação para o mundo do trabalho.

A respeito dessa relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) entende que a existência humana, por não ser uma dádiva natural, tem de ser produzida pelos próprios homens, constituindo-se como um produto do trabalho. Para o autor, isso significa que o

homem não nasce homem, ele forma-se homem. Necessita aprender a ser homem e a produzir sua própria existência. Essas linhas argumentativas lhe permitem avançar à seguinte conclusão: “portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Embora essa argumentação pareça sugerir a indissociabilidade entre as categorias mencionadas, o certo é que em um determinado momento o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, por consequência, à apropriação privada da terra, que gerou a divisão dos homens em classes (SAVIANI, 2007). A partir dessa divisão dos homens em classes sociais teremos, em consequência, uma divisão também na educação, bifurcando-se em duas modalidades distintas e separadas: “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155).

As razões históricas de separação entre as categorias citadas são sentidas até hoje, uma vez que a educação brasileira carrega a marca da dualidade, em que se oferta um ensino de caráter intelectual, propedêutico para a classe detentora dos bens de produção, ao tempo em que se impõe o ensino de técnicas manuais para a classe trabalhadora. Essa visão dualista e antagônica que se instalou no modelo educacional brasileiro - formação geral versus educação técnica e profissional - nos possibilitará compreender o tamanho do desafio da experiência brasileira na formação de professores para a educação profissional.

Em termos de produção de conhecimento, percebe-se que a educação para a formação geral fomentou, ao longo dos anos, vasta produção acadêmica sobre formação de professores, direcionando, também, as políticas públicas de formação docente. Para a Educação Profissional restaram baixa produção acadêmica sobre formação de professores e políticas públicas hesitantes, em que essa formação se dava por meio de cursos especiais “aligeirados”, com a finalidade precípua de formar a mão de obra para o mundo do trabalho, requerida pelo sistema do capital.

Ainda que houvesse alguma discussão sobre a necessidade de superação desse cenário, foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir do ano de 2008, e conseqüentemente, o aumento do número dos Institutos Federais espalhados pelas unidades da federação, que fez com que essa questão ganhasse fôlego, pois, segundo Urbanetz (2012, p.870) até então, os dados de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional indicavam uma “precariedade, ainda que este seja um tema de análise urgente diante da importância que a educação profissional tem no cenário nacional”.

Nesse quadro, a problemática deste trabalho começou a ser gestada. De início, buscamos o diálogo com os professores que atuam na Educação Básica Técnica e Tecnológica, em específico no ensino médio integrado, também com a Direção Geral e de Ensino e a equipe da Coordenação pedagógica do IFPI – Campus São João do Piauí. Verificamos a necessidade de voltar o nosso olhar para os professores bacharéis com atuação no EMI, pois avaliamos a necessidade de compreender as suas experiências formativas, os processos de adaptação para atuação docente na educação profissional e tecnológica e a formação em exercício. Julgamos que esses aspectos são fundamentais para entendermos como a formação desses docentes está sendo construída e qual a sua relação com a adequada atuação no âmbito do ensino médio integrado da EPT.

Acrescente-se, ainda, que o tema investigado guarda estreita relação com a experiência profissional do pesquisador, professor de Direito do IFPI - Campus São João do Piauí, e com uma parcela importante dos docentes que ali atuam, em específico, no ensino médio integrado, e que são bacharéis sem uma formação docente específica para atuação na EPT, o que motivou ainda mais o pesquisador a investigá-lo.

A partir desses pressupostos fáticos, iniciamos a construção da pesquisa, que teve como objeto de estudo a formação de professores bacharéis que atuam no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, buscando responder a seguinte questão: Como os professores bacharéis que atuam no EMI dos cursos técnicos de Administração e Agricultura compreendem suas experiências formativas e seus processos de inserção na docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?

Para responder à problemática posta na investigação, o objetivo geral buscou analisar a formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano escolar da Educação Profissional e Tecnológica, propondo como produto da pesquisa a elaboração de material textual no formato de e-book, com vistas à produção de uma ferramenta ou recurso didático que possibilitasse a compreensão dos desafios e especificidades da formação em EPT e assim, pudesse contribuir para minorar as possíveis dificuldades de formação dos professores bacharéis que atuam no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Os objetivos específicos foram delineados no sentido de apresentar o percurso histórico e perspectivas da Educação Profissional no Brasil; identificar as bases conceituais do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica e discutir os desafios e perspectivas da formação em exercício de professores bacharéis para a Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, objetivou-se também produzir um recurso didático que pudesse

favorecer a ampliação de possibilidades de formação dos professores bacharéis que atuam no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho possa subsidiar as discussões sobre as especificidades da formação docente em EPT, bem como as possibilidades de formação dos professores que atuam na EPT, principalmente a formação em exercício e, em consequência, contribuir para ampliar os estudos e aprimorar a qualidade do ensino da educação profissional no país.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Este capítulo trata da formação docente partindo do resgate histórico da gênese e importância da Educação Profissional e Tecnológica, relacionando as discussões sobre esse tipo de educação à oferta do ensino médio integrado, que trouxe uma modalidade de ensino inovadora ao integrar educação geral com a educação profissional em um único curso e, por fim, apresenta as discussões atuais sobre a formação de professores, com destacada menção aos docentes bacharéis, que atuam no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

### **2.1 SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A incursão na história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, para os objetivos deste trabalho, foi feita tomando por base marcos históricos que influenciaram a instituição da EPT, estabelecendo-se a necessária relação com os objetivos e finalidades da política pública de oferta da EPT em um dado momento histórico.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir do ano de 2008, ao tempo em que propiciou o aumento do número dos Institutos Federais espalhados pelas unidades da federação, trouxe, na esteira, a discussão sobre a dualidade e fragmentação da educação oferecida no país: (...) “uma educação acadêmica, voltada às elites condutoras em contraponto a uma formação profissional básica acelerada, destinada aos pobres que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho”(CORDÃO; MORAES, 2017, p.27).

A análise do percurso de gestação da educação profissional no Brasil nos revela este entrelaçamento às finalidades da política governamental conjuntural, que ora encampava uma feição assistencialista, mais voltada para os desafortunados de toda sorte, em que havia mais uma preocupação em tirar os menores e órfãos da rua que prepará-los efetivamente para o mundo do trabalho; ora ainda conservando esse cunho assistencialista, oferecia formação profissional centrada no treinamento operacional para a produção em série e padronizada; até chegar ao viés mais progressista, que requeria uma sólida base de educação geral para os trabalhadores, em condições de sustentar uma sólida qualificação profissional para o trabalho (CORDÃO; MORAES, 2017, p.29-30).

Embora encontremos estudos que sugerem que origem da EPT possa retroagir muito além das escolas técnicas e demais unidades de ensino, haja vista que desde o Brasil Colônia já se podia notar algum tipo de educação profissional, em um contexto mais amplo, do

homem não livre com o desenvolvimento do seu trabalho manual (IKESHOJI; TERÇARIOL, 2018), ao optar por compreender o processo educativo por meio da escolarização, aderimos ao entendimento de que as sementes da EPT foram lançadas com a fundação do primeiro seminário diocesano do Brasil, em 1749, na cidade de Mariana, que utilizava o modelo jesuítico humanista de educação. Esse modelo de educação, embora criticado pelas dificuldades de convivência com o mundo do desenvolvimento científico-tecnológico, cuidava também do desenvolvimento dos chamados “trabalhos manuais”. Com a expulsão dos jesuítas do território português a partir de 1759, a instrução pública brasileira passou por um processo de desintegração, “o que impactou diretamente o esforço incipiente de educação profissional” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 37).

Em 23 de março de 1809, por meio de decreto o Estado oficializa a criação do Colégio das Fábricas, que tinha um objetivo bastante claro de fornecer subsistência e educação para artistas e aprendizes vindos de Portugal (Brasil, 1809). Nesse período, não havia ainda preocupação com a qualificação de força de trabalho para atender ao mercado de trabalho, ou mesmo interesse estatal na formação cidadã, de humanização do homem. Além de prover o assistencialismo, a escola enquanto instituição buscava instruir a força de trabalho com vistas a obter a manutenção da ordem e prevenção da desordem, funcionando como importante meio de controle social (IKESHOJI; TERÇARIOL, 2018. p.34).

Superando o período colonial, encontraremos na instalação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, uma das mais importantes iniciativas no campo da instrução no Brasil, outro marco de muita relevância para a EPT, pois posteriormente o Colégio Pedro II também se dedicou a educação profissional.

No período da Primeira República, por meio da chamada Reforma Benjamin Constant, aprovada pelo decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, na tentativa de se organizar a educação nacional se instituiu o regulamento da instrução primária e secundária no período republicano, o que segundo Cordão e Moraes (2017), exerceu enorme influência na educação nacional na passagem para o séc. XX, nela incluída a educação profissional.

O estabelecimento de fato da Educação Profissional no Brasil historicamente está ligado aos governos dos presidentes Afonso Pena e Nilo Peçanha, em um período que vai de 1906 a 1909. Com Afonso Pena, a educação profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que de certa forma ajudou a desenvolver uma política nacional de incentivo do ensino profissional, agrícola e comercial, que previa a criação de campos e oficinas escolares para a formação dos aprendizes. Nilo Peçanha assumiu a presidência em 1909, e dois meses depois, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro

de 1909, criou 19 (dezenove) escolas de aprendizes e artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

O referido decreto mencionava, logo no início do texto, a motivação para criação dessas escolas, quais sejam: a) facilitar à classe operária o acesso aos meios de produção para sua sobrevivência; b) preparar técnica e intelectualmente a classe operária para um trabalho manual, evitando que ela se envolva em vício ou crime; c) é dever do Governo da República formar cidadãos úteis e para o desenvolvimento da nação.

Mesmo que não tenha se concretizado a formação da força de trabalho qualificada para atender às exigências do processo de industrialização, Ikeshoji e Terçariol (2018) entendem que o decreto trouxe algo de positivo, pois permitiu a instalação de um tipo de sistema de ensino com abrangência nacional, ligado à mesma autoridade administrativa e pedagógica: o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Também se pôde observar uma mudança na assunção de responsabilidade quanto a oferta de educação profissional, pois, se até esse marco histórico fosse prevalente a ideia de educação profissional de cunho assistencialista e caritativo, direcionada aos órfãos e os desvalidos de toda a sorte, com vistas a reduzir a mendicância e os desocupados, para Fonseca (1986), com o Decreto n. 7.566/1909 se dá o início das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios e cognomina Nilo Peçanha de “o fundador do ensino profissional no Brasil”.

A perspectiva de mudança de uma visão de educação meramente assistencialista para uma dimensão desenvolvimentista deu os primeiros passos somente a partir do ano de 1927, após uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, [...] “voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar o menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender os desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 41). Nesse contexto, foi criado o Decreto 5.241, de 22 de agosto de 1927, que definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União.

Merece destacar, ainda, como marco regulamentador da Educação Profissional, a criação do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que reestruturou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. A menção a esse instrumento regulamentar é importante, pois se constituiu como o primeiro a prever a estruturação da educação profissional, já incluindo a ideia dos itinerários formativos facilitadores da construção de itinerários de profissionalização dos trabalhadores.

Com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 as escolas de aprendizes artífices passaram a ser denominadas de Liceus, com o objetivo de oferecer o ensino profissional de primeiro grau e não mais primário. Como os Liceus ocupavam-se com o ensino que oferecia formação para o mercado de trabalho, o ensino profissionalizante teve sua organização alterada, passando o ensino primário a ter conteúdo exclusivamente geral, enquanto o ensino profissional é realocado para o primeiro grau.

Os liceus tiveram uma vida curta – 1937 a 1942, principalmente porque, no entendimento de Ikeshoji e Terçariol (2018, p.37), o ensino oferecido pelos liceus não preparava trabalhadores, de acordo com o que se exigia nas indústrias, por isso a necessidade de o ensino profissional tornar-se de segundo grau.

No Estado Novo de Vargas, os dispositivos constitucionais referentes à educação, face à tendência privatista, trouxeram um afrouxamento normativo da instrução primária, ao declarar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário sem estabelecer e delimitar as obrigações do governo. Importante notar que o posicionamento da Constituição de 1937 no que se refere à educação profissional é cristalino, nos termos que segue:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937, art. 129).

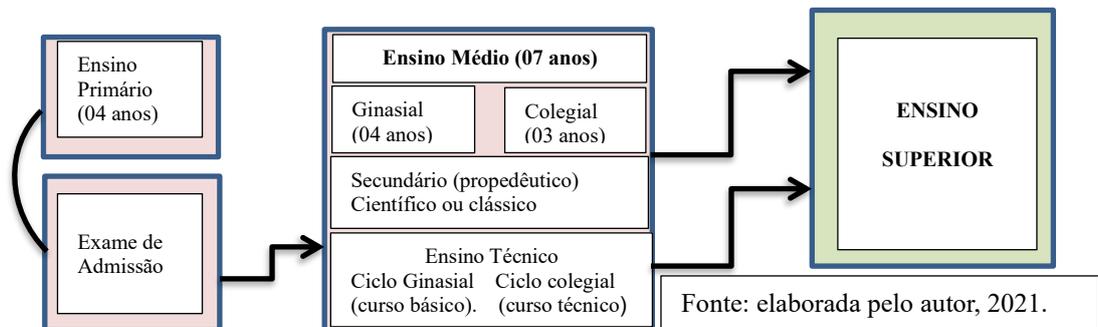
Caires e Oliveira (2016) apresentam um contraponto a esse retrocesso na regulamentação da instrução pública, inclusive da educação profissional, ao destacar que na fase final da ditadura Vargas foi proposto um conjunto de decretos-leis, depois nomeadas de Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, de autoria de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde. A edição do Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinando que os ensinos de ofícios existentes no Brasil passariam a ser ministrados por instituições federais se deu nesse momento. Também no bojo das Leis Orgânicas do Ensino, a Constituição de 1946 faz uma retomada do texto original da constituição de 1934, garantindo os recursos vinculados do orçamento da União para cumprir a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária e sua continuidade nos níveis posteriores de ensino.

No contexto das discussões sobre a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei 1.076/1950 definiu regramento que possibilitava a aplicação de regime de equivalência entre os diversos cursos secundários e profissionalizantes de nível médio. A aprovação da LDB, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe a equiparação do ensino profissional técnico ao acadêmico, quanto à equivalência e as possibilidades de continuidade dos estudos, desde que seus componentes curriculares contassem com valor formativo similar (Caires e Oliveira, 2017, p.71). Esse dispositivo, sob o ponto de vista legal, encerraria a histórica dualidade entre o ensino voltado às elites dirigentes e ensino outorgado à classe trabalhadora.

Segundo Barros (2019), com a LDB de 1961 a educação brasileira passou a ser dividida em três graus: primário, médio e superior. O grau primário tornou-se obrigatório para as crianças a partir dos sete anos. Havia também a escola pré-primária para menores de sete anos, não obrigatória. Ao término do primário havia o exame de admissão ao ginásio.

Já a educação de grau médio era composta pelos ciclos ginásial e colegial, e ambos abrangiam duas possibilidades de cursos: o secundário (de cunho propedêutico); e os técnicos e de formação de professores para o primário e pré-primário de caráter profissionalizante. A educação superior era acessível a todos os concluintes da educação de grau médio, por meio de processo seletivo. A figura 01 abaixo mostra essas opções de curso.

Figura 1 - Organização da educação brasileira com a LDB de 1961.



A Constituição de 1967, promulgada pelo governo militar e posteriormente emendada em 1969, iniciou um processo de pauperização do ensino, com baixos salários e precária infraestrutura escolar. Nesse novo contexto constitucional, duas grandes reformas foram feitas, alterando a LDB/61: 1) a possibilidade de oferta de cursos superiores com vistas à formação de tecnólogos (Lei 5.540/1968); 2) a obrigatoriedade do ensino profissional integrado ao ensino secundário, levando a oferta da educação profissional a todas as

instituições de ensino públicas e privadas e não somente por instituições especializadas em educação profissional.

Para Cordão e Moraes (2017), essa decisão influenciou diretamente na qualidade de oferta da educação profissional das próprias instituições especializadas, com maior impacto negativo sobre as escolas públicas, sem suporte financeiro e técnico adequado para a oferta de boa educação profissional integrada à educação.

É importante registrar que a Lei nº 4.759/1965 (dispunha sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais) agregou, pela primeira vez, a expressão federal no nome dos estabelecimentos de ensino, vinculando-os diretamente à União.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 5.692, possibilitou a formação de técnicos com os cursos integrados (ensino médio e técnico), cuja carga horária para os quatro anos era em média de 4.500 horas/aula (Brasil, 1971). E assim, embora as escolas técnicas federais contassem com estrutura e docentes mais bem preparados, o que favorecia o ensino técnico e propiciava o ingresso dos estudantes em cursos superiores, não conseguiram formar mão de obra qualificada de nível médio para atender ao processo de industrialização, conforme apontam Ikeshoji e Terçariol (2018, p.39).

O fracasso da LDB/1971 em fazer com que escolas especializadas no ensino profissional conseguissem oferecer um ensino que atendesse à demanda da industrialização, como também os reflexos da crise mundial de 1970 fixaram as bases para a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em 1978.

Os CEFETs, portanto, surgiram com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, por meio da transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Os CEFETs tinham por finalidade a formação de profissionais na área tecnológica, em grau superior de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Ademais, ofereciam licenciaturas para formação de docentes especializados em disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico, incluindo cursos técnicos, em nível de segundo grau com vistas a formar técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio. (BRASIL, 1978).

A partir dos CEFETs, ganha corpo a discussão sobre as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica que no entender de Ikeshoji e Terçariol (2018, p.40) “acontece quando desenvolvida para atender a uma formação mais geral, contemplando a integração com a técnica, não visando especificamente o profissionalizante, ou seja, a qualificação apenas técnica”.

Com a Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, a educação profissional foi albergada na confluência de dois dos direitos fundamentais da pessoa, uma vez que a educação visava ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, art. 205).

A Constituição Federal de 1988 fundamentou a elaboração de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394/1996. Em sua versão original, a LDB dedicou um capítulo específico para “a educação profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e tecnologia”, com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Esse capítulo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004. A esse decreto seguiu-se a Lei 11.741/2008, que alterou a redação original da LDB no ponto em que tratava da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio foram inicialmente definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Logo em seguida, a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002 estabeleceu as diretrizes gerais para a oferta de educação superior em tecnologia, na qualidade de cursos superiores de graduação. O Decreto nº 5.154/04 revogou o Decreto nº 2.208/97, dando nova regulamentação para a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, estimulando a oferta da habilitação profissional técnica integrada com o ensino médio em matrícula única, mantida a oferta de concomitante e do subsequente, nesse último caso, para aqueles que já haviam concluído o ensino médio. Ato contínuo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, ajustando-a às disposições do Decreto nº 5.154/04.

Ao longo do ano de 2007 e no primeiro semestre de 2008, o MEC coordenou o trabalho de uma equipe responsável por elaborar o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, implantado por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. Os cursos técnicos foram organizados em 12 eixos tecnológicos e explicitou 185 possibilidades de formação técnica. Ainda em 2008, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio foi incluída na LDB/96 (Capítulo II, seção IV-A), que dispôs sobre o seu desenvolvimento e oferta, na forma integrada ao Ensino Médio (CAIRES; OLIVEIRA, 2017, p. 157).

No mesmo ano, a Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reordenamento das instituições federais de educação tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os dispositivos de lei são claros quanto aos objetivos do IF, a saber:

- I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - Ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
  - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, LEI 11.982/2008).

Esses objetivos norteiam a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana. Ramos (2014, p.84), entende que essa concepção deve abranger necessariamente a formação humana integral, que supere o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho; aqui, o sentido da integração passa a definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos; deve abranger, ainda, os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, considerando-os indissociáveis da formação humana; e o trabalho como princípio educativo.

Atualmente, a RFEPCT está presente em todos os estados da federação, com destacada atuação na oferta da Educação Profissional pública e gratuita, nos níveis de ensino médio técnico, superior e pós-graduação *latu e stricto sensu*. É constituída por 38 Institutos Federais, dois CEFET, uma UTF e 25 escolas técnicas vinculadas a universidades federais.

## 2.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta parte do trabalho se discute a importância do ensino médio na formação do indivíduo, buscando extrair dos dispositivos legais que o regulam a fundamentação e finalidades dessa etapa de escolarização, as bases conceituais nas quais está assentado o ensino médio integrado, além de discorrer brevemente sobre o currículo integrado.

Historicamente a escola tem abrigado um duplo papel na formação dos indivíduos, ora se prestando a fornecer uma educação geral mais direcionada as classes dirigentes da sociedade, ora fomentando uma formação profissional com vistas a suprir a necessidade do mercado.

Ora, em uma sociedade democrática como a nossa, o papel da escola deve ser realinhado no sentido de encampar projetos que ampliem a igualdade de oportunidades de estudo, principalmente para a classe trabalhadora e na compensação das desigualdades sociais situadas fora da escola. É nesse contexto que surge o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, lastreado no compromisso de colaborar na construção de um sistema educacional mais justo, propiciando um percurso formativo superador da histórica dualidade do sistema educacional brasileiro. (SCHEIBE; SILVA, 2013, p. 14).

Antes de adentrarmos propriamente na discussão sobre o ensino médio integrado temos que enfrentar a seguinte questão: qual a denominação correta dessa etapa de escolarização? Essa questão se impõe porque muitos autores e estudiosos em educação a nomeiam essa etapa como Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino médio, Educação Técnica profissional, entre outros.

A lei base da educação nacional traz dispositivos para resolver a questão. Como já mencionado antes, a educação profissional tem previsão no Art. 39 da Lei nº 9.394/ 1996, e nos termos do Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC); educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Figura 2 – Organização da EPT no Brasil



Fonte: Elaborado pela SETEC/MEC.

A educação profissional técnica de nível médio, conforme os artigos 36-B, da LDB/96, será desenvolvida nas formas: a) articulada com o ensino médio; b) subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Em complemento, a lei dispõe ainda, no art. 36-C, que a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio será desenvolvida de *forma integrada*, e nessa parte, até como forma de abreviar o texto, muitos autores passaram a chamá-la de Ensino Médio Integrado.

Note-se que o texto legal nos oferece ao menos um sentido para a integração, que seria o de aglutinação, de junção em um curso único, do ensino médio regular com a educação técnica profissional, o que representa, em certa medida, uma tentativa de superação da dualidade histórica que projetava a formação geral e a formação para o mercado do trabalho em itinerários distintos de formação.

Ramos (2008), por meio de uma leitura filosófico-histórica, entende que a integração expressa ao menos três concepções ou sentidos, sendo que o primeiro expressa a possibilidade da formação *omnilateral* dos sujeitos ao implicar na integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social – o trabalho, a ciência e a cultura. No segundo sentido, a autora destaca a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, por meio de um projeto único de curso, adotado pela política nacional em educação, com vistas a construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. O terceiro sentido da integração versaria sobre a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular (currículo integrado).

Figura 3: Dimensões fundamentais da concepção de ensino integrado.



Fonte: imagem extraída da internet.

Para que ocorresse a implementação do ensino médio integrado nos moldes que se tem atualmente foi necessário percorrer um longo caminho, passando por intensos debates na comunidade acadêmica e nos órgãos da burocracia estatal em educação até chegar à regulamentação dessa etapa de escolarização nas leis e decretos. Nesse ponto, ganha ênfase as mudanças emblemáticas ocorridas na educação profissional na década de 1990, com a edição da LDB/1996 e do Decreto n. 2.208/97.

É nesse percurso temporal que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/1996, ao tratar das finalidades do Ensino Médio, delega a essa etapa final da educação básica a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. Segundo o magistério de Ramos (2004, p.37),

[...] a consolidação dessas finalidades do ensino médio, supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional.

A LDB/96 traz previsão expressa nos artigos 36-B e 36-C de que a educação profissional seja oferecida de forma integrada, porém a redação do dispositivo foi incluída 12 anos após a publicação da LDB. Esse ponto se revela de suma importância, pois enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava à integração entre formação profissional e formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, “o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, 2012, p.25).

O teor das disposições do referido decreto no ponto que interessa a discussão sobre a integração, foi transcrito logo abaixo:

Art 4 ° A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Art 5 ° A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, Decreto 2.208/97).

Assim, percebemos que o Decreto 2.208/97 encampou a lógica mercadológica ao reestabelecer o dualismo entre ensino médio e ensino técnico, espelhando o ideário pedagógico do capital e do mercado voltado para a empregabilidade. Essa cisão promovida pelo decreto só seria superada anos mais tarde, depois da assunção ao poder de outro grupo político amparado pelas forças de esquerda, o que levou à consequente revogação do decreto e edição do Decreto 5.154/2004 em seu lugar, restaurando a integração entre ensino médio e ensino técnico profissional.

Devido à importância dos dispositivos legais albergados na LDB atual para a adequada discussão do tema, principalmente quando trata das finalidades do ensino médio e das diretrizes curriculares que devem reger essa etapa de escolarização, reproduzimos, na íntegra, os artigos abaixo:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;(...)

V - formação técnica e profissional (BRASIL. Lei 9394/1996).

Pode-se observar que, na redação original da LDB/96, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. Ramos (2008), defende que o pressuposto do trabalho como mediação da relação entre ciência e produção seja compreendido como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução material e espiritual da existência humana, emprestando-lhe um sentido ontológico; já no sistema capitalista esse trabalho se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, que é uma forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, e nesse ponto, o trabalho ganha um sentido histórico.

A autora estabelece relação entre trabalho e ciência e afirma que a “concepção de trabalho necessariamente se associa a concepção de ciência como conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (RAMOS, 2008). Nesse sentido, a ciência teria papel central, pois comporta conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Por fim, Ramos entende a cultura como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Assim, a cultura seria tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Dessa forma, pode-se compreender que “os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (RAMOS, 2008).

O ensino médio integrado, portanto, deve nascer de um projeto que tenha como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, buscando superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 107).

Em momento anterior foi dito que o texto atual da LDB/1996 trouxe a possibilidade legal da integração. No entanto, é necessário retomar a discussão para se saber como essa formação integrada se desenvolve. Também já sabemos que o sentido de integração aqui abordado aponta para a concepção de formação *omnilateral* dos sujeitos, da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e da integração entre conhecimentos gerais e

específicos conformando uma totalidade curricular, que é o currículo integrado, que a partir de agora, passaremos a discutir.

De acordo com Ciavatta (2014, p.202), busca-se com o ensino médio integrado “contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos”.

A toda evidência, isto se torna possível com a integração de conhecimentos no currículo. Ademais, a materialização dos sentidos de integração no currículo,

[...] significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real. (Ciavatta, 2014, p.202-203)

Ora, o currículo integrado centrado na concepção de formação integral, no sentido de formar o ser humano nas dimensões física, mental, cultural, científica e política, torna indispensáveis atividades que além de proporcionar a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente, levem os alunos ao conhecimento da realidade social e das adversidades enfrentadas, a fim de que possam contribuir com a transformação da sociedade e tornem-se cidadãos críticos reflexivos e autônomos para aprender por toda a vida.

Araújo e Frigotto (2015), ao discorrer sobre práticas integradoras, consideram a integração um princípio pedagógico que deve orientar as práticas educativas e possibilitar aos estudantes a compreensão da sociedade, uma vez que tais práticas extrapolam os muros escolares. Dessa forma, a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social são princípios que, segundo os autores, devem orientar o currículo integrado. Na mesma linha, Pistrak (2009) afirma que a realidade social é o ponto de partida e a transformação social o ponto de chegada da prática educativa, pois “a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (PISTRAK, 2009, p. 119).

Um projeto de integração calcada nas bases expostas é, em verdade, um contraponto à lógica multidisciplinar em que historicamente o currículo escolar esteve ancorado. Contudo, deve-se ter o cuidado para não suprimir de vez as disciplinas do currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas, entre outros, pois o conhecimento e o ato de conhecer se fazem “mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino e a eliminação das disciplinas acabaria por anular a

especificidade das ciências e comprometer a aquisição de conhecimentos como um todo (Ramos, 2003).

Assim, é imprescindível que se discuta possibilidades e desafios na organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico sob os seguintes pressupostos:

a) conceba o sujeito como ser histórico - social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado na epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo e concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2012, p. 110).

Esse sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral*. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.93).

Nesse panorama, destaca-se a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas: “A política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados – em suma, de culturas. É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (CIAVATTA, 2005, p. 09).

Estas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, em imposição, através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira. (CIAVATTA, 2012, p.93).

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Em relação às últimas, Conclui Ciavatta (2012, p.94) que “ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno”.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Essa parte do trabalho pretende evidenciar a complexidade e a urgência da discussão da formação docente, para em seguida, analisar os aspectos mais pertinentes dessa formação, especificamente de professores bacharéis que já atuam como docentes da EPT, mas que não tem formação específica nessa esfera educacional.

A relevância e necessidade lógico-histórica de se tratar da formação de professores para a Educação profissional foi bem delimitada por Oliveira ao afirmar que

[...] historicamente, no Brasil, a formação de professores da educação profissional vem sendo tratada como algo especial porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação de professores. O termo “especial” agregado à experiência de formação docente em EPT, segundo a autora, nos desvela uma formação [...] marcada pelo caráter emergencial, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, materializada em propostas aligeiradas, sinalizando uma política de “falta de formação”. (OLIVEIRA, 2017, p.55).

No mesmo sentido, Moura (2008, p. 32) lembra que a formação de professores para a EPT se deu sempre por “estratégias de curto prazo, provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade”.

Não se olvide que a formação docente tem regulamentação legal na LDB, contudo, como advertem Oliveira e Silva (2012) a LDB, apesar de apresentar a pós-graduação como espaço de formação do docente que atua no ensino superior, “sobre a formação docente da educação profissional não existe referência”. Em complemento a esse estado de coisas, Machado (2008, p.70) entende que “a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Com esses apontamentos iniciais busca-se evidenciar a complexidade e a urgência da discussão do tema da formação docente, para em seguida, analisar os aspectos mais pertinentes dessa formação, especificamente direcionada a professores bacharéis que já atuam como docentes da EPT, mas que não tem formação específica nessa esfera educacional.

Já sabemos que a relação entre educação básica e profissional no Brasil vem sendo marcada historicamente pela dualidade, de modo que essa cisão acaba por influenciar diretamente a consolidação da EPT, e por consequência, também o campo da formação docente em EPT, o que é confirmado por Moura (2007) que em sua pesquisa constatou que “até o séc. XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional”.

A literatura aponta como marco inicial das iniciativas em prol da formação de professores para a educação profissional, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, no Distrito Federal (à época, o Rio de Janeiro). Essa instituição, embora tenha sido inaugurada em 09 de novembro de 1918, só veio a funcionar quase um ano depois, em 11 de agosto de 1919.

Souza e Rodrigues (2017), pontuam que a princípio, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás tinha uma dupla finalidade, que era a de preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade. Contudo, devido ao baixo atendimento das exigências do setor industrial, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foi fechada pelo governo federal em 1937 e posteriormente demolida, dando lugar à Escola Técnica Nacional, instituída pelo Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. A Escola Técnica Nacional, por sua vez, tinha como finalidades a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional em crescimento, além da preparação de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial.

Esse ramo de ensino teve as suas bases de funcionamento e regime estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. A referida lei dispunha também sobre a formação de professores ao instituir também o ensino pedagógico, que abrangia os cursos de Didática e o de Administração do ensino industrial.

Interessante notar que, embora tenha sido criado em 1942, o curso de Didática só começou a funcionar dez anos mais tarde, ficando o país, durante esse hiato temporal, sem nenhuma escola de formação do pessoal docente de que necessitava aquele tipo de ensino, piorando ainda mais o quadro dramático da formação de professores da educação profissional.

Após esse período, o Brasil vivenciou algumas iniciativas pontuais no campo da formação de professores para o ensino industrial, mas sem muito sucesso, como no caso do acordo de cooperação educacional que possibilitava a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos por meio do intercâmbio de educadores, ideias, experiências, estratégias e métodos

pedagógicos, que originou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), em 1946 (BORDIGNON, 2020).

Figura 4 – Cartaz de treinamento para professores com bolsas da CBAI



Fonte: imagem extraída da internet.

A regulamentação do exercício do magistério na Educação Profissional, segundo Souza e Rodrigues (2017, p.627), deu-se a partir da década de 1960, quando o MEC passou a emitir, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade. A Lei nº 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no ano seguinte, estabeleceu, em seu artigo 59, a separação entre os locais de formação dos professores do ensino médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) daqueles destinados aos professores do ensino técnico (cursos especiais de educação técnica).

Essa regulamentação trazida pelo artigo 59 da LDB de 1961 marcou de forma definitiva e profunda a formação de professores para a educação profissional, que a partir de previsão legal, passou a carregar o infortúnio da dualidade na formação, ao se estabelecer locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de ensino. Assim, o ensino médio propedêutico e o ensino técnico passaram a ser tratados de forma distinta e independentes, como se não fossem ambos pertencentes ao mesmo nível.

Destaque-se, também, a adjetivação que o artigo outorga a esses cursos, qualificando-os como “especiais”. Para longe de se ter um olhar diferenciado, o adjetivo “especial”,

empregado pela LDB, denunciava a condição de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional. Tal situação vai se tornando iterativa e se cristalizando na historicidade dessa modalidade, refletindo-se até os dias atuais, como bem destaca Souza e Rodrigues (2017, p.627).

Com a intenção de reduzir essa separação que havia sido estabelecida entre formação docente para o ensino técnico e para o ensino médio foi que em 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 479, o qual exigia que, a partir de então, na formação de professores para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, era necessário cumprir um currículo mínimo e obedecer à duração prevista para os cursos do Ensino Médio fixada pelo Parecer nº 262/62 (Machado, 2008a. p.12).

Isso significou, na prática, a adoção do esquema “3 + 1”: três anos para o núcleo comum e um para a parte profissional. Ademais, ainda no ano de 1968, foi criada a chamada “Lei da Reforma Universitária” - lei nº 5.540/68, que trouxe maiores exigências para o magistério de 2º grau, pois o artigo 30 previa que a formação de professores para o 2º grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas.

Essa exigência acabou sendo posteriormente flexibilizada por meio Decreto Lei nº 464/69, ao prever que nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas especiais no ensino técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício do magistério em nível superior, deveriam regularizar a sua situação no prazo de cinco anos (Machado, 2008a. p.11).. Essa estratégia veiculada no decreto serviu para regularizar a situação de um grande contingente de professores que à época da promulgação da lei da reforma universitária estavam em exercício, mas não tinham o requisito exigido pela legislação.

Contudo, ainda se fazia necessário regularizar essa situação e, por isso, se instituiu, por meio do Decreto-Lei nº 616/69, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), diretamente ligado ao MEC, tendo como um dos objetivos preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho, de 2º grau (Machado, 2008a. p.12).

No ano de 1970, o MEC implementou, por meio da Portaria Ministerial nº 339/70, os cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”, que se destinavam ora à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior (Esquema I), ora

aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio (Esquema II). Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas. (Machado, 2008a, p. 73).

O caráter de formação “aligeirada” dos cursos de formação docente para a educação profissional chegou ao ápice no governo militar ao longo da década de 1970, muito em virtude da necessidade imposta pela carência de mão de obra qualificada para atender a um parque industrial que crescia principalmente em função do incentivo dado pelo governo à vinda de empresas multinacionais, no contexto do que se convencionou chamar de “milagre econômico brasileiro”(Souza e Rodrigues, 2017, p.630).

Esses fatores motivaram a edição do Parecer CFE nº 74/70, estabelecendo que os cursos de formação para o ensino técnico deveriam ter 1600 horas/aula a serem integralizadas em nove meses. Para os candidatos que tivessem diploma de formação técnica, o curso poderia ser reduzido para 800 horas/aula a ser integralizado em cinco meses. (Machado, 2013); importante mencionar que foi criada, nesse período, a Lei 5.592/71 que estabeleceu, dentre outras coisas, a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau.

A adoção da uma política neoliberal na década de 1990, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, explicitou de forma oficial, a dissociação entre a formação geral e a profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996, trouxe nesse período, um dispositivo regulamentador da formação de professores, por meio do art. 62, com o seguinte texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

(...)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

(...)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A partir desse dispositivo, conforme o entendimento de Sales e Costa (2018, p. 125) o Ministério da Educação – MEC inaugura uma “gramática nas discussões a respeito da formação docente, levando estudiosos sobre a temática a cunharem expressões como formação inicial e formação continuada, refletindo o modo binário de pensar a educação”

Contudo, foi por meio do Decreto nº 2.208, de 18 de abril de 1997, que se estabeleceu de maneira bastante clara que, na seleção dos professores, a formação advinda da experiência prática teria mais valor que aquela construída em bases teórico-pedagógicas. (Machado, 2013). Além disso, a Resolução nº 2/97, do Conselho Nacional de Educação regulamentou os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, objetivando formar aqueles que possuíssem diploma de curso superior para o exercício da docência.

Machado ainda pontua que pela resolução, a carga horária mínima admitida desses programas especiais seria de 540 horas, incluídas nestas a parte teórica, que poderia ser oferecida à distância, e prática, com duração de 300 horas. Como se pode notar, essa determinação manteve o caráter emergencial e o “aligeiramento” de formação docente para a EPT ao positivar um decréscimo na carga horária para os “cursos especiais” de formação de professores para a Educação Profissional.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva representa um recorte histórico bastante favorável para a Educação Profissional no Brasil, na medida em que houve a retomada dos investimentos e iniciativas em prol das instituições federais de ensino. É bastante simbólica a revogação Decreto nº 2.208/97, em 2004 e, no ano seguinte, a promulgação da Lei nº. 11.195/05, que deu início à expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ampliando e interiorizando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pelo país, depois de ter passado, no governo anterior, por um momento de estagnação em função de uma concepção privatista do ensino (Souza e Rodrigues, 2017, p.631).

Na esteira dessa expansão, consequentemente houve uma elevação na oferta de vagas para o ingresso nos cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, o que implicou na contratação de número expressivo de professores licenciados e bacharéis para atuar nos campi existentes e recém-criados. Entretanto, o ponto central de discussão das consequências da expansão e interiorização da Rede Federal reside no desafio de formar professores para atuar na educação profissional, pois como acertadamente destaca Machado (2008b, p. 14) “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

Souza e Rodrigues (2017, p.632) entendem que o fato de a educação profissional contar com uma grande diversidade de currículos, redes ofertantes, áreas profissionais ou eixos tecnológicos, além da relação que precisa estabelecer com outras modalidades, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, já nos aponta o tamanho do desafio. Além

disso, os professores bacharéis que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não dispõem de uma base pedagógica para a docência nos cursos técnicos e tecnológicos, enquanto os professores licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática de trabalho e educação.

Souza e Rodrigues (2017, p.632), analisam as razões das dificuldades encontradas na proposição e implementação de estratégias de formação para os professores que lecionam nessa modalidade para concluir que isso acontece, principalmente, porque existem diferentes grupos para os quais se destina essa formação. Moura (2015, p. 31) corrobora esse argumento e elenca as situações distintas quanto aos grupos aos quais se destinam a formação profissional:

[..] Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Souza (2017), tratando sobre a temática de formação de professores para atuar nessa modalidade, lembra que a expansão da educação profissional e tecnológica, trouxe consigo a ampliação do número de docentes bacharéis, mesmo que a licenciatura seja um requisito essencial para exercer a docência na educação básica, segundo a atual lei de diretrizes e bases da educação nacional.

De igual modo, Sousa e Moura (2019) avaliam que a expansão da educação profissional nos últimos dez anos demandou a ampliação do quantitativo de professores para atender ao aumento de cursos e de matrículas nessa modalidade de ensino, o que significa que há um percentual expressivo de bacharéis professores sem formação pedagógica em exercício inicial da docência. Além disso, continuam as autoras, a forma de organização curricular dos cursos técnicos e dos níveis de ensino torna a docência ainda mais complexa, pois os professores atuam simultaneamente nos diferentes níveis e cursos.

A literatura do campo da formação de professores aponta que nos anos iniciais do ingresso na carreira docente os professores se ressentem do distanciamento entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial para a docência e as situações práticas do cotidiano da sala de aula. E aqui, seguindo Sousa e Moura (2019), trazemos esse ponto a reflexão, pois se até mesmo os professores licenciados se sentem pouco preparados para ensinar, como pensar a formação dos bacharéis professores que atuam na educação

profissional, considerando sua formação inicial que não os preparou para o exercício dessa atividade e a especificidade da modalidade de educação em que irá atuar?

Portanto, a urgência de formação de professores para a EPT se revela pelo elevado número de professores bacharéis que ingressaram e atuam nas instituições de educação profissional sem a necessária formação pedagógica, ao passo que a organização específica dessas instituições, que exige dos professores atuação simultânea nos diferentes níveis e cursos, estão a demonstrar o grau de complexidade dessa formação.

De outro giro, quando se analisa os espaços que oferecem a formação para a docência na educação profissional, encontramos, hoje, em um número bastante reduzido em programas especiais, formação em serviço, à distância e algumas poucas ofertas em licenciaturas. Nesse cenário, as licenciaturas ainda são os espaços referenciais para a formação inicial dos docentes, tanto pelas possíveis contribuições para a profissionalização desses docentes, com formação calcada em pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, quanto pelo desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática nessa área, tendo em conta, ainda, o fortalecimento da associação entre ensino, pesquisa e extensão. (MACHADO, 2008b).

Souza e Rodrigues (2017, p.634), reforçam que as ações para a formação de professores devem se constituir em políticas públicas, não podendo ter caráter pontual e assistemático. Na mesma linha, Machado (2008b, p.82), entende que é necessário definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para a EPT e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores.

De fato, a formação de professores para a educação profissional deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcaram historicamente essa modalidade de ensino e educação no Brasil. Assim, é crucial que se caminhe para a implementação de uma política nacional, ampla e contínua de formação docente para a educação profissional, considerando as especificidades e a complexidade da área.

Pode-se dizer, com certo esforço argumentativo, que houve uma iniciativa no sentido de se implementar uma política nacional de formação, a partir de 2016, com a instituição do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal – PLAFOR, que tinha o objetivo de potencializar as ações de formação continuada dos docentes e técnicos administrativos da Rede Federal de Educação Profissional. O embasamento legal para

instituição do plano de formação continuada se deu com a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, instituídas pelo Decreto nº 5.707/2006.

Dentre as ações previstas e que se alinham com a necessidade de formação docente, destacamos: contribuir com desenvolvimento profissional continuado do servidor; possibilitar o acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho, principalmente para aqueles de região de difícil acesso; fomentar a formação continuada; contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto dos Institutos Federais (BRASIL, 2016).

Visando implementar essas ações o PLAFOR passou a ofertar cursos e capacitações, tais como: Mestrado Profissional em Educação, Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação, Capacitação em Tecnologia de Informação, Pós-Graduação em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica e capacitação em aulas práticas. Percebe-se que o mestrado profissional em educação foi incluído no plano como uma das ações de fomento à formação continuada, o que, em certa medida, mostra-se acertado em face dos escassos espaços de formação docente.

Contudo, o referido decreto que embasava a criação do PLAFOR foi revogado pelo Decreto 9.991/2019, que passou a instituir a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal, causando interferência direta na autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior para elaborar seus planos de desenvolvimento de pessoal. Além disso, o decreto centraliza as decisões sobre ações de desenvolvimento na Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoas (SGP) do Ministério da Economia, inclusive no que tange a realização de despesas. Sob o argumento do aprimoramento da política de gestão de pessoas, o Decreto 9.991/ 2019 avançou de forma significativa na regulamentação de dispositivos do Regime Jurídico Único (RJU), que tratam de licenças e afastamentos de servidores, criando mecanismos até então inexistentes, trazendo significativa ingerência na autonomia das Instituições Federais de Ensino Superior.

Ainda que se tenha a clareza que a formação em EPT carrega a sina de improvisação e fragmentação, é necessário reconhecer que a urgência da formação desses profissionais faz com que não se possa renunciar a outros espaços formativos, pois do contrário, ao retirar-lhes a possibilidade de formação em outros espaços que não o espaço das licenciaturas, por exemplo, estaria se lhes impondo um mal maior.

É nesse sentido que Tardif (2014) direciona a discussão, ao considerar que os saberes da docência provêm de fontes sociais variadas como a família, o ambiente social, a formação

escolar, a formação profissional inicial e continuada, os programas e livros didáticos e a própria experiência da prática.

Nesse contexto de dificuldades encontradas no campo de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, de expressividade no número de professores bacharéis que atuam na EPT e evidente necessidade de formação desses profissionais, associada à possibilidade de se reconhecer variadas fontes do saber docente é que, em um jogo de encontros fortuitos e necessários, fomos atraídos pela Pedagogia do a-com-tecer, teorização cunhada por Maria Inez Carvalho a partir das discussões no grupo de estudos na formação em exercício de professores. (CARVALHO; MOREIRA. 2018, p. 45).

Como nos relatam Carvalho e Moreira (2018, p.45), tudo começou com o Projeto Irecê, nome pelo qual é conhecido o programa de Formação Continuada de Professores para o município de Irecê – Bahia. O programa é uma ação conveniada entre a FACED/UFBA e a Prefeitura Municipal de Irecê que visa a formação continuada de professores, coordenadores e diretores da Rede Municipal de Educação. Era formado por diversos projetos que se articulam em rede.

Carvalho e Moreira (2018, p. 45), explicam que o grupo de estudo de formação em exercício de professores (FEP), surgiu devido às muitas demandas para a elaboração do programa de formação continuada e o afastamento de outros grupos de pesquisa em virtude da implementação do curso.

A teorização da Pedagogia do a-com-tecer surge, então, vinculada ao FEP, à plenitude do viver acadêmico. Fundamenta-se na Teoria das Possibilidades/atualizações, na vertente defendida por Serpa (2011), de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Carvalho e Moreira (2018, p.46) reforçam que as teorias são criadas a partir de movimentos dialógicos com a natureza da coisa e, “ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam, a partir de seus pontos de vista, as configurações dos mundos, o que, por sua vez, propiciará novos processos que farão surgir novas teorias, em um constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo”.

Sendo assim, na proposição dos encontros de formação em exercício de professores bacharéis que atuam no ensino médio integrado da EPT – buscamos trabalhar o conceito de campo das possibilidades pensadas como desencadeador do campo das atualizações. Portanto, abandonou-se a ideia de aplicação/execução direta de um curso “pré-pensado” para optar pela formulação de um campo das possibilidades pensadas mais como o propiciador de uma construção curricular em processo e menos como um modelo a ser aplicado.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo abordamos os caminhos metodológicos empregados no decorrer do estudo. Para tanto, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada, etapas da pesquisa, instrumentos, local onde se deu a investigação e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Por fim, destacamos os resultados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, que permitiram idealizar a realização de encontros formativos direcionados aos docentes participantes da pesquisa.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa aplicada, de cunho quantitativo e qualitativo, junto aos professores bacharéis vinculados a educação profissional e tecnológica, do Instituto Federal do Piauí, campus São João do Piauí.

Para Prodanov e Freitas (2013), em relação à natureza, uma pesquisa pode ser básica ou aplicada. Conforme esse autor, a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, mas sem aplicação prática prevista, envolvendo, assim, verdades e interesses universais; no que concerne à pesquisa aplicada, o autor esclarece que ela “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 51).

Nesse passo, o estudo tem natureza de pesquisa aplicada, posto que os conhecimentos e resultados frutos deste trabalho foram feitos a partir da intervenção pedagógica sobre o tema, de onde se extraiu as bases de elaboração de um produto educacional.

A pesquisa é quantitativa, uma vez que os dados coletados no questionário foram apresentados em linguagem lógico-matemática; também é qualitativa, pois preza pelo caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências. Godoy (1995, p. 62) leciona que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”.

Damiani et al. (2013) discorre sobre a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, tendo-a como pesquisa aplicada que anseia colaborar para a solução de problemas práticos e, nesse ponto se contrapõem à pesquisa básica, que objetiva estender os conhecimentos teóricos, sem questionar-se sobre as possíveis benfeitorias práticas. Nesse sentido, ao considerar os resultados obtidos, optou-se por desenvolver uma intervenção pedagógica, uma vez que essa abordagem permitiria ofertar um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes, envolvendo os professores em experiências formativas que vão ao encontro das necessidades formativas dos docentes participantes da pesquisa.

Dessa forma, o objeto de estudo deste trabalho direciona-se à investigação das possibilidades de formação de professores bacharéis da EPT no cotidiano escolar dos docentes – formação em exercício. O foco da pesquisa é no sentido de promover o conhecimento das bases conceituais da EPT, ensino médio integrado e formação docente, e consequentemente, contribuir para a formação integral dos sujeitos da pesquisa por meio de novas experiências formativas, da discussão de saberes e de formas de atuação dos docentes bacharéis.

Com relação aos objetivos traçados, a pesquisa tem características exploratórias e descritivas. Exploratória, pois possibilitou uma maior proximidade entre o pesquisador e o problema, possibilitando o refinamento das ideias ou a descoberta de novas intuições. E descritiva, na medida em que visou descrever aspectos referentes ao fenômeno a ser pesquisado.

Assim, o estudo buscou promover a formação pedagógica do grupo de educadores participantes dos encontros formativos, por meio de tarefas planejadas, seguindo o referencial proposto. Atento às possibilidades de formação docente, a proposta desta pesquisa foi oferecer uma formação em exercício, por meio de três encontros formativos, para desenvolvimento do tema proposto neste estudo, oportunizando saberes a respeito da história da EPT no Brasil, das especificidades do ensino médio integrado e por fim, os limites e possibilidades da formação docente para a EPT.

No que se refere ao produto educacional fruto desta dissertação, foi produzido um e-book, no formato de guia teórico-metodológico como subsídio para a realização de encontros de formação de professores da educação profissional e tecnológica (APÊNDICE A), onde são apresentados os pressupostos teóricos sobre o histórico da educação profissional no Brasil; as bases conceituais do ensino médio integrado da EPT e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica; há, ainda, uma parte em que se apresenta um relato da dinâmica de planejamento, organização e execução dos encontros formativos, além de bibliografia selecionada sobre a temática de formação em EPT.

Importante mencionar que cada encontro formativo foi avaliado pelos professores, por meio de questionário avaliativo do google forms, o que se constituiu em importante meio de aprimoramento de execução de encontros formativos futuros.

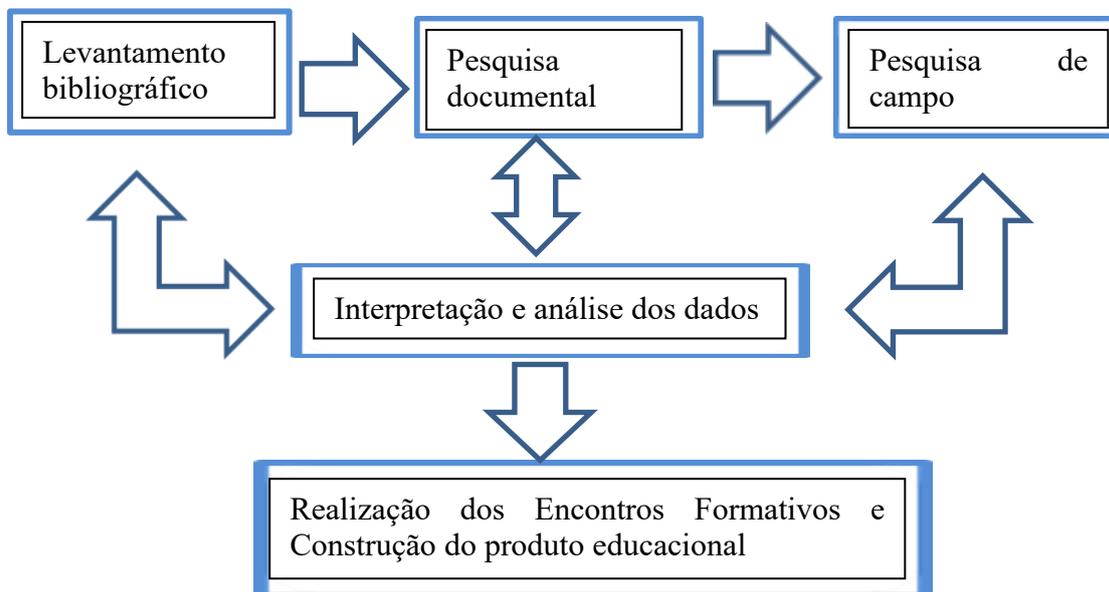
### 3.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para a elaboração de uma pesquisa científica, é imprescindível conhecer os procedimentos e percursos a serem realizados, desde o início até sua finalização, além da divulgação dos novos conhecimentos desenvolvidos.

Assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 74) entendem que a pesquisa pode ser dividida em quatro grandes fases: “a) uma que antecede a realização da pesquisa, denominada fase da formulação e do planejamento da pesquisa; b) momento da realização propriamente dita da pesquisa, com a coleta de dados e a busca de informações sobre o tema escolhido; chamamos fase de desenvolvimento e execução da pesquisa; c) formulação da redação do texto final da pesquisa; é identificada como fase de redação do texto final do estudo; d) o pesquisador divulga os resultados conseguidos com o estudo praticado para a comunidade científica e aos profissionais de sua área de atuação”.

Na figura abaixo, utilizamos um organograma para apresentar a estrutura geral desta pesquisa, organizando os processos nas etapas de construção da fundamentação teórica por meio de levantamento bibliográfico; pesquisa documental; pesquisa de campo; interpretação e análise dos dados obtidos e, por fim, a elaboração do produto educacional.

Figura 5 – Etapas da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Levantamento bibliográfico

Inicialmente, procedeu-se ao levantamento das produções acadêmicas em âmbito nacional, em que se utilizou as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando-se trabalhos publicados no período de 2014 a 2020 e escritos em língua portuguesa. Assim, foram encontradas 12 (doze) publicações que gravitam em torno da temática deste trabalho. Apresentamos, a seguir, breve síntese dos trabalhos que consideramos os mais relevantes para esta pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico:

A pesquisa de Silva e Souza (2017), denominada “Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior”, objetivou discutir o exercício da docência por bacharéis com formação em engenharia, curso de Engenharia Elétrica do IFPB/João Pessoa, em que os professores relatam a inserção na docência e refletem quanto as suas experiências em sala de aula.

Em âmbito local, destacamos a pesquisa de mestrado desenvolvida por Sousa e Moura (2018), intitulada “A Especificidade da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Perspectivas”, que teve como objetivo discutir acerca da complexidade da profissão docente, enfatizando os desafios e possibilidades da formação de professores da e para a educação profissional e tecnológica a partir de suas especificidades.

O estudo desenvolvido por Silveira et al (2020), - “Formação Continuada de Professores para Educação Profissional e Tecnológica” – visou discutir a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir de um breve histórico sobre a formação de professores desta modalidade de ensino, a destacada importância das experiências e dos saberes docentes na formação docente na EPT.

A pesquisa de Campos (2015), denominada “Os Saberes Docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica”, consistiu em discutir que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para o ensino, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A pesquisa de Carvalho e Souza (2014), cujo título é “Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Um Diálogo com as Faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia”, teve o propósito de analisar a necessidade de novas políticas públicas de formação para o docente de EPT, surgida com a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Debate-se a importância das faculdades de educação e o curso de Pedagogia nesse processo. Os autores escolhem como ponto de partida a análise do perfil de formação dos professores da rede federal de EPT.

O estudo de Maldaner (2017), “A Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate”, discutiu os desafios cotidianos impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a EPT, que requerem do professor uma formação consistente, pois precisa ensinar sem ter a formação pedagógica adequada para tal.

Em sua pesquisa denominada “Formação e Saberes Docentes na Educação Profissional: um relato de experiência”, Fonseca (2017) ocupou-se em e investigar a formação e as práticas pedagógicas de professores que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI), nos diferentes núcleos do IFRN, a partir de três categorias: identidade docente; prática pedagógica e percepção sobre EP. Sob essa perspectiva, objetivou analisar a necessidade de uma formação docente específica para atuar na educação profissional. Para tanto, traçou-se discussões sob diferentes enfoques a respeito da formação docente e dos saberes necessários para atuar na educação profissional.

Essas pesquisas serviram de auxílio na construção das bases referenciais teóricas, bem como de ponto de direcionamento da metodologia adotada neste trabalho. Aprofundaremos a discussão sobre elas no capítulo destinado à análise dos dados, identificando, assim, as oposições ou aproximações dos argumentos trazidos nos trabalhos aos que foram obtidos na nossa pesquisa.

Posterior a esse levantamento, iniciamos a construção do referencial teórico, apoiando-nos em autores como Fonseca (1986), Nóvoa (1999), Freire (2003), Saviani (2007), Machado (2008), Moura (2008), Pistrak (2009), Ciavatta (2012), Ramos (2014), Tardif (2014), Araújo e Frigotto (2015), Souza e Rodrigues (2017), Carvalho e Moreira (2018) e Sousa e Moura (2019).

Esta pesquisa apresenta diferenciais em relação àquelas identificadas no levantamento bibliográfico, pois tem como foco a formação em exercício de professores bacharéis que atuam no ensino médio integrado. Ademais, os docentes participantes puderam refletir sobre as suas experiências formativas por meio de encontros formativos que foram promovidos após a análise das respostas colhidas em um questionário eletrônico. A partir dos encontros formativos se iniciou a construção de um material textual no formato de e-book, que é o produto educacional oriundo da pesquisa. Outro importante diferencial é o próprio campo de coleta de dados, um Instituto Federal localizado na cidade de São João do Piauí (PI), lócus de estudo ainda não investigado.

## Pesquisa documental

A pesquisa documental, devido a suas características, costuma ser confundida com a pesquisa bibliográfica. No entanto, Gil (2008) destaca que a principal diferença entre esses tipos de pesquisa está na natureza das fontes de ambas as pesquisas, já que enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p.55).

Dessa forma, listamos abaixo os documentos que receberam tratamento analítico primário, de interesse para a pesquisa:

Tabela 1 – Pesquisa documental

Documento	Síntese do conteúdo
Lei 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
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.
Documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio	Documento norteador que apresenta os pressupostos para a concretização da oferta de formação integrada, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.
Projeto Político de Implantação - campus São João do Piauí	Apresenta proposta de implantação do IFPI campus São João do Piauí
PDI IFPI -2020/2024	Instrumento de orientação para o acompanhamento do planejamento institucional para programas e projetos promovidos pelo IFPI.
Relação de professores bacharéis que atuam no EMI dos cursos de Administração e Agropecuária, no ano de 2020	Relação de professores bacharéis que atuam no EMI dos cursos de Administração e Agropecuária, no ano de 2020, elaborada pelo autor com informações extraídas do SUAP;

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Convém ressaltar que os documentos listados são de fácil acesso, uma vez que se pode obtê-los na rede mundial de computadores ou junto à instituição alvo da pesquisa. Ademais, a análise dos referidos documentos será aprofundada na parte que trata dos resultados e discussões da pesquisa.

### 3.2 LOCAL DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação do Piauí – campus São João do Piauí, especificamente junto a 13 (treze) professores bacharéis que atuavam no EMI, aí incluídos tanto efetivos como os contratados temporariamente. A lista com a relação dos professores foi obtida pelo pesquisador na plataforma SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública, do IFPI.

O município de São João do Piauí situa-se a 497 km da capital Teresina, na região sudeste do Estado do Piauí, tendo como principal via de acesso a BR-020, que liga Fortaleza a Brasília, conforme ilustrado na figura 4.

Figura 6 – Mapa do Piauí com indicação da cidade de São João do Piauí



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São\\_João\\_do\\_Piauí](https://pt.wikipedia.org/wiki/São_João_do_Piauí)

São João do Piauí ocupa a 22ª posição, de um total de 224 municípios, em arrecadação de impostos do Estado. Com uma economia voltada principalmente para o comércio, tem a 27ª maior população do Piauí, estimada em 20.662 mil habitantes para o ano de 2020, e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,645 [IBGE, 2010]. Em função

do local onde está situada, a cidade atende uma média de 11 (onze) municípios da mesorregião do sudeste piauiense, representado por 81.531 habitantes. (IFPI, 2014)

A economia de São João do Piauí está baseada na agricultura familiar, principalmente na produção sazonal de feijão, mandioca e milho, na fruticultura e criação de ovinos e caprinos e, mais recentemente, no comércio, consolidando-se como uma das cidades mais importantes do sudeste do Estado, sobretudo pelos investimentos em usinas fotovoltaicas para a geração de energia solar que vêm sendo aportados no município (IFPI, 2014; PIAUÍ, 2020).

No campo do trabalho e rendimentos, de acordo com o último censo do IBGE, em 2018, o salário médio mensal era de 1.7 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 14.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 124 de 224 e 11 de 224, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 3873 de 5570 e 2323 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 48.9% da população nessas condições, o que o colocava na posição 203 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 1589 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Em relação à educação, ainda segundo o último censo, São João do Piauí possuía uma taxa de escolarização de 98,3% referente à faixa etária de 6 a 14 anos, ocupando a posição 3 de 8 na microrregião, 75 de 224 no estado e 1.603 de 5.570 no país. Em 2018, segundo o mesmo órgão de pesquisa, São João do Piauí tinha 4.613 alunos matriculados na Educação Básica (Fundamental e Médio), e um IDEB de 3,8 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,2 para os anos finais deste mesmo nível de ensino.

No que se refere à quantidade de estabelecimentos ofertantes de ensino médio no município, de acordo com o IBGE, em 2018 existiam 8 escolas. No âmbito da EPTNM, existem o Instituto Federal de Educação e o Centro Estadual De Educação Profissional Deputado Francisco Antônio Paes Landim Neto. Ainda de acordo com o IBGE, em 2018 havia 125 docentes atuando no ensino médio no município.

O Instituto Federal do Piauí dispõe de 19 Campi, 01 campus avançado e uma reitoria. A unidade administrativa do Instituto Federal do Piauí - campus de São João do Piauí foi inaugurado em 05 de dezembro de 2012. Entretanto, a definição dos cursos que deveriam ser ofertados se deu após amplo debate com os setores produtivos e grupos sociais, inclusive remanescentes de quilombos e de assentamentos rurais.

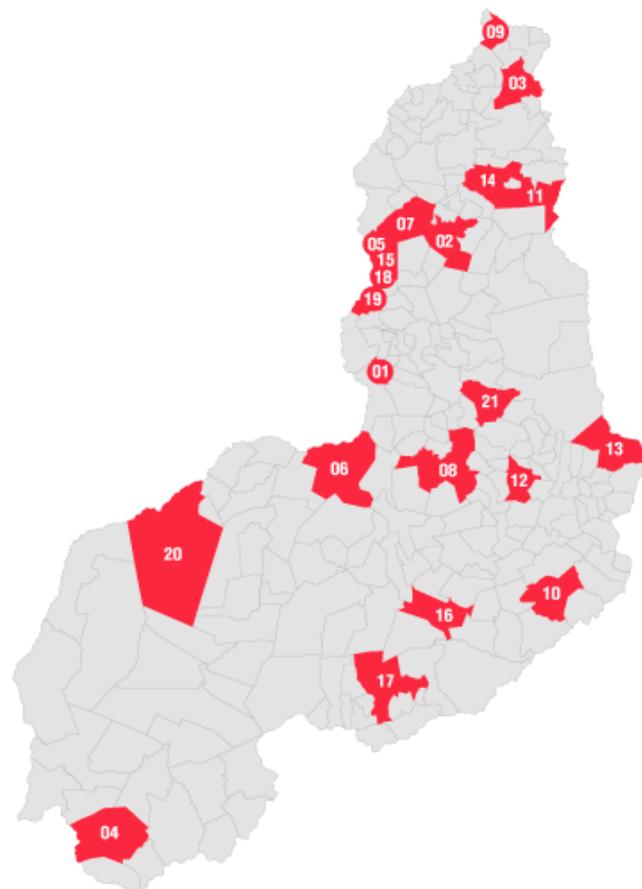
Assim, a partir de setembro de 2014 passou a ofertar o curso técnico em Administração e Fruticultura, na modalidade concomitante/subsequente. No ano seguinte, foram abertas as primeiras turmas de ensino médio integrado ao curso técnico sendo 01 turma

de Administração e outra de Fruticultura. Em 2016 foram oferecidas à comunidade as primeiras vagas de cursos superiores em bacharelado em Administração e em Licenciatura em Biologia.

Após quase 10 anos de instalação do campus, atualmente o IFPI Campus São João oferta de cursos de formação inicial e continuada – FIC, de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Administração e Agropecuária, cursos técnicos na modalidade concomitante/subsequente, Proeja, Especialização no ensino de ciências, além dos cursos de nível superior de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Ciências Biológicas.

A figura abaixo mostra a distribuição das unidades do Instituto Federal no território do Estado do Piauí.

Figura 7 – Distribuição das unidades do IFPI.



01 - ANGICAL DO PIAUÍ	08 - OEIRAS	15 - REITORIA
02 - CAMPO MAIOR	09 - PARNAÍBA	16 - SÃO JOÃO DO PIAUÍ
03 - COCAL	10 - PAULISTANA	17 - SÃO RAIMUNDO NONATO
04 - CORRENTE	11 - PEDRO II	18 - TERESINA CENTRAL
05 - TERESINA DIRCEU ARCOVERDE	12 - PICOS	19 - TERESINA ZONA SUL
06 - FLORIANO	13 - PIO IX	20 - URUÇUI
07 - JOSÉ DE FREITAS	14 - PIRIPIRI	21 - VALENÇA DO PIAUÍ

O Instituto Federal do Piauí – campus São João possui um quadro de 42 professores e 22 servidores técnico-administrativos. Com uma ampla estrutura, dispõem de laboratórios de química, física, matemática e informática; biblioteca, salas de aula equipadas com kit multimídia, refeitório, ginásio poliesportivo e setor de saúde prestando serviços na área psicológica, odontológica e de enfermagem.

Além do serviço público de educação, a instituição oferece ainda benefícios de assistência estudantil para alunos em situação de vulnerabilidade social (auxílio permanente e, na emergência em saúde devido à COVID-19, passou a ofertar um benefício na forma de auxílio temporário), bolsas de pesquisa (PIBIC, PIBIC Jr.) e extensão (PIBEX), monitorias, visitas técnicas, além de atividades de extensão nas áreas de Administração e Agropecuária, bem como aulas de música, balé e judô.

Em 2019, o Instituto Federal do Piauí – campus São João passou a abrigar a nova sede da Estação Meteorológica de São João do Piauí. A instalação do centro meteorológico nos domínios do Instituto oportuniza o fornecimento de dados aos agricultores do município, além de viabilizar pesquisas para alunos de diversas instituições da região.

A opção por desenvolver a pesquisa nessa instituição justifica-se na medida em que esta é a rede de trabalho do pesquisador, que deseja realizar o estudo para aprimorar sua prática pedagógica, e com os resultados da pesquisa, contribuir para o desenvolvimento da Rede Federal de Educação como um todo. Ademais, o fato de conhecer a instituição, sua estrutura e seu funcionamento, favoreceu o planejamento e execução das etapas da investigação.

Nestes termos, a pesquisa envolveu especificamente 13 (treze) professores bacharéis que atuavam no EMI, incluindo-se os docentes contratados temporariamente. A lista com a relação dos professores que foram convidados a participar da pesquisa foi obtida pelo pesquisador na plataforma SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública, do IFPI.

Os professores foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sendo necessária a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). É relevante enfatizar também que os participantes da pesquisa foram contatados previamente, por e-mail e, ou por aplicativo de mensagens instantâneas, para o preenchimento do questionário e agendamento dos encontros formativos.

No que tange ao questionário da pesquisa (Apêndice D) foi composto por onze questões, sendo que uma dessas era aberta e dez fechadas, visando traçar o perfil docente e as percepções dos professores quanto a atuação e formação docente no IFPI.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados se deu em virtude deste, Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2012, p. 01) ser “uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados”. E bem por isso, entendemos ser relevante que se atente para o conteúdo, número e ordem das questões, uma vez que as perguntas irão impactar diretamente no sucesso das respostas.

O questionário da pesquisa foi aplicado por meio eletrônico (formulários do Google), sendo enviado aos docentes por e-mail e por aplicativo de mensagens (WhatsApp), no período de 10 a 14 de dezembro de 2020. Na apresentação dos resultados, os professores participantes da pesquisa tiveram as identidades protegidas, uma vez que todas as informações são sigilosas e confidenciais.

Os resultados obtidos permitiram segura ideação, planejamento e execução dos encontros formativos como meio de intervenção pedagógica e de elaboração do produto educacional por meio de produção textual no formato e-book. A dinâmica de realização dos encontros formativos, a avaliação dos encontros formativos pelos docentes, bem como a gênese do produto educacional serão detalhados em capítulo próprio.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo foi dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa e da discussão destes dados, mediante a fundamentação teórica. Assim, com o intuito de facilitar a compreensão das diferentes etapas, os dados serão analisados separadamente.

Inicialmente foram expostos os frutos do questionário onde se apurou o perfil profissional dos professores com dados sobre sexo, faixa etária, experiência de formação acadêmica em EPT, tempo de vinculação a Rede Federal de Educação, tempo de atuação docente, nível de formação em pós-graduação atual, a área de formação na pós-graduação, e por fim, sobre o conhecimento do pesquisado acerca da política de formação docente da instituição.

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Em linhas gerais, a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p.42), constitui-se em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens”. Esta técnica tem por objetivo a compreensão do pensamento do participante da pesquisa através do conteúdo expresso no texto, criando-se categorias de acordo com a interpretação.

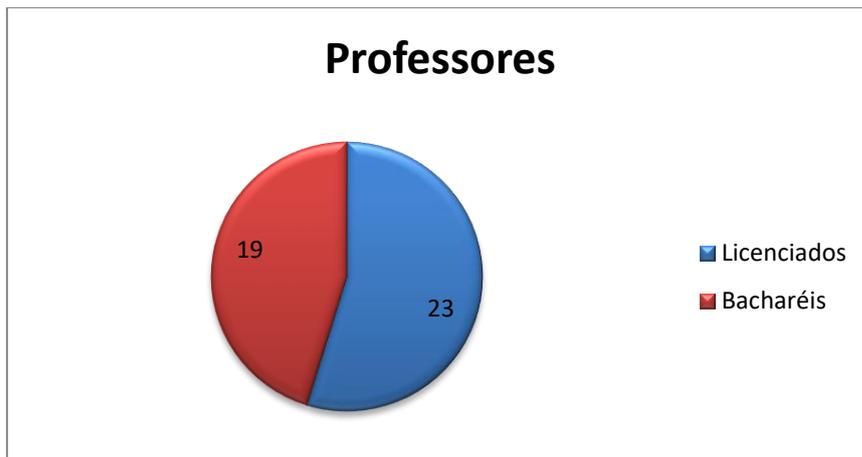
Em sequência, delineamos a organização e planejamento dos encontros formativos, relatamos a fase de implementação, descrevendo a conjuntura e a dinâmica da realização dos encontros formativos com os docentes, oportunidade em que podemos refletir sobre a história da EPT, a concepção de ensino médio integrado e sobre a especificidade de formação docente em EPT.

Por fim, relatamos a avaliação da intervenção pedagógica de realização do curso de formação docente, tendo em vista a necessidade de elaboração do produto educacional, que se constitui como corolário desta pesquisa.

### **Perfil profissional do professor bacharel**

Considerando o total de 42 professores que atuam no IFPI - campus São João do Piauí, sejam licenciados ou bacharéis, e ainda, efetivos ou contratados temporariamente, percebe-se que há certo equilíbrio entre o número de professores bacharéis e o número de professores licenciados, como indica o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Proporção de professores licenciados/bacharéis no campus.



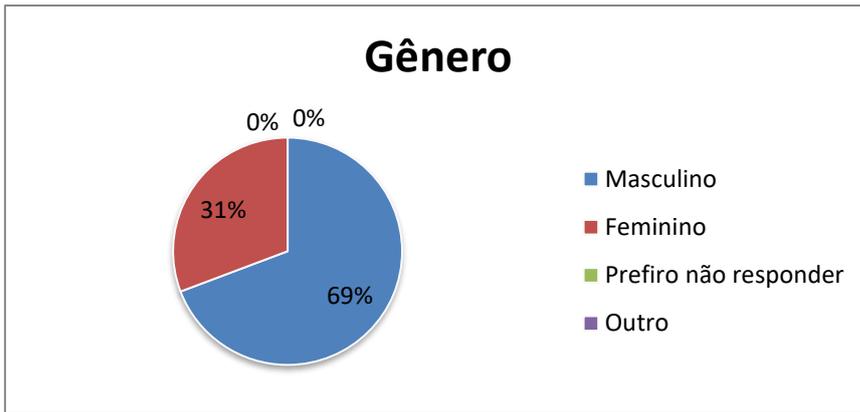
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Interessante notar que o gráfico apresentado acima ratifica o entendimento de Souza (2017) ao mencionar que a expansão da educação profissional e tecnológica (EPT), nas primeiras décadas do século 21 representou, também, a ampliação do número de docentes bacharéis que foram contratados em função da criação dos novos campi e da abertura de muitos cursos técnicos (de nível médio e superior) e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, ainda que a licenciatura seja um requisito essencial para exercer a docência na educação básica, segundo a atual lei de diretrizes e bases da educação.

O fato de quase metade dos professores do campus não possuir licenciatura e, portanto, não possuir formação pedagógica reforça também o argumento de Sousa e Moura (2018) quanto à necessidade de estudos acerca da formação de professores da EPT, pois, para além da complexidade da docência ante a forma de organização curricular dos cursos técnicos e dos níveis de ensino, e dos professores atuarem simultaneamente nos diferentes níveis e cursos, tem-se o fato de, pelo menos metade desses professores, serem oriundos de cursos de bacharelado sem formação pedagógica.

Aprofundando a análise sobre o perfil do docente bacharel, observamos que dos 13 professores participantes da pesquisa, a maioria se declarou ser do sexo masculino, como mostra o gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 2 – Relação percentual de gênero dos docentes

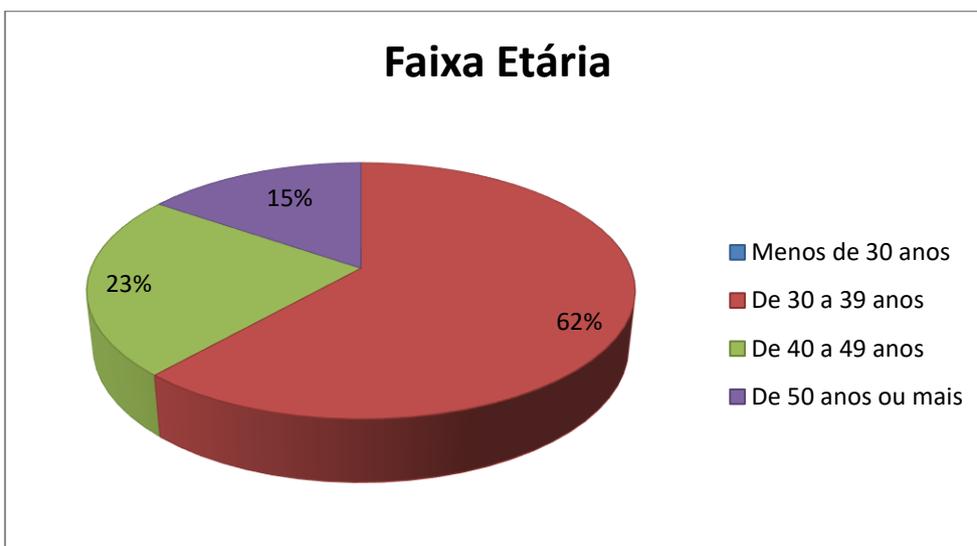


Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

O dado que aponta uma forte presença masculina de professores bacharéis certamente deve-se a fatores como cursos técnicos implantados no campus, preferências pessoais dos próprios docentes quanto à área de formação, entre outros. Em verdade, os dados estatísticos sobre a EPT, principalmente quando se busca a caracterização de professores por sexo, idade, entre outros, são bastante escassos, e muitas vezes até inexistentes.

A análise do dado referente à faixa etária evidenciou que o campus tem um corpo de professores bacharéis com idade relativamente baixa, e isso se deve, entre outros fatores, ao fato de o campus ter apenas oito anos de instalação e funcionamento. Veja-se o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Faixa etária



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

### **Experiência de formação acadêmica e docente na EPT**

Já discorremos em momento anterior da concepção de ensino médio integrado que se deve adotar quando se busca a formação humana *omnilateral*. Na educação profissional essa finalidade formativa deve sempre ser colocada em uma estatura diferenciada, pois o que se busca, na visão de Silveira, Santiago e Rodrigues (2020, p.07) é “possibilitar uma educação para os jovens que vá além de uma preparação somente para o mercado de trabalho, porque outras dimensões compreendem a formação humana e não somente um recorte”.

Partindo desse ponto, passamos a analisar a categoria de experiência de formação acadêmica e docente na EPT, com o intuito de conhecer desde as primeiras experiências do docente com a EPT na sua formação de nível médio até o momento de formação docente em nível de pós-graduação.

O questionamento apresentado ao docente foi no sentido de ele ter cursado ensino médio ou curso técnico em instituição de Educação Profissional antes do ingresso na instituição como professor. A resposta ao questionamento nos revelou uma grata surpresa, pois parcela importante dos docentes já havia tido alguma experiência formativa em instituição de EPT antes de ingressar nos quadros do IFPI, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Formação acadêmica cursada em instituição de EPT



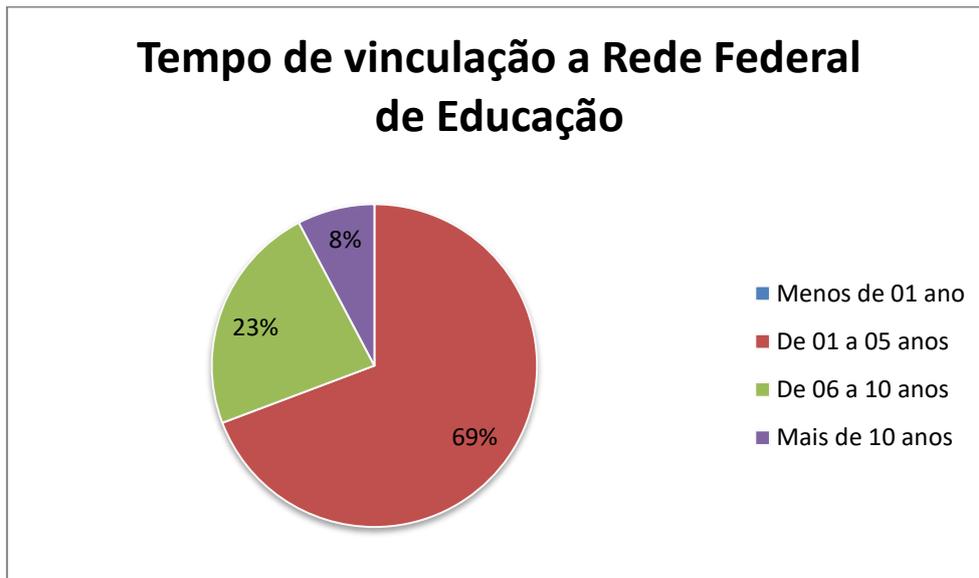
Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Dando seguimento à análise da categoria, foi questionado aos docentes acerca do tempo de atuação na rede federal de educação. Esse dado se revela de grande importância, pois como nos relata Fonseca (2017, p.176) na ação docente se faz necessário não apenas os saberes da disciplina que se leciona, que se refere ao domínio dos conteúdos, é preciso

também, articular os conhecimentos advindos das experiências de vida e da prática profissional. E é justamente neste último que o professor se depara com as dificuldades relacionadas à sua prática e, devem procurar meios para saná-las.

Assim, nos parece bastante revelador o fato da grande maioria dos docentes pesquisados apresentarem até cinco anos de atuação docente na rede federal, como bem demonstra o gráfico apresentado abaixo:

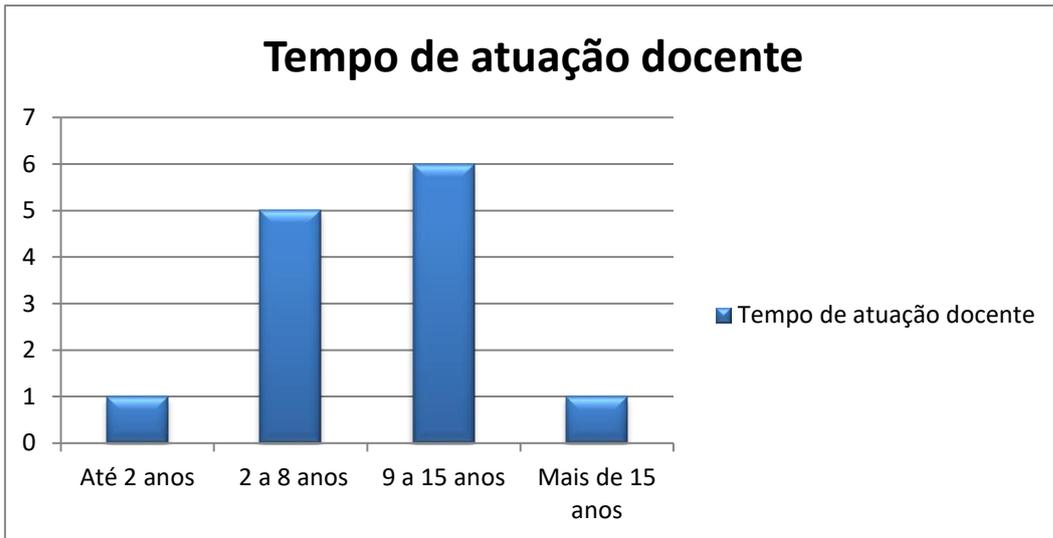
Gráfico 5 - Tempo de vinculação à Rede Federal de Educação.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Outro quesito da categoria que guarda relação com o anterior diz respeito ao tempo de atuação docente do professor pesquisado. Aqui o dado se mostra analiticamente importante, uma vez que tem potencial de revelar experiências anteriores dos docentes na educação básica ou superior que não guardam vinculação com a instituição federal. Analisemos o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Tempo de atuação docente



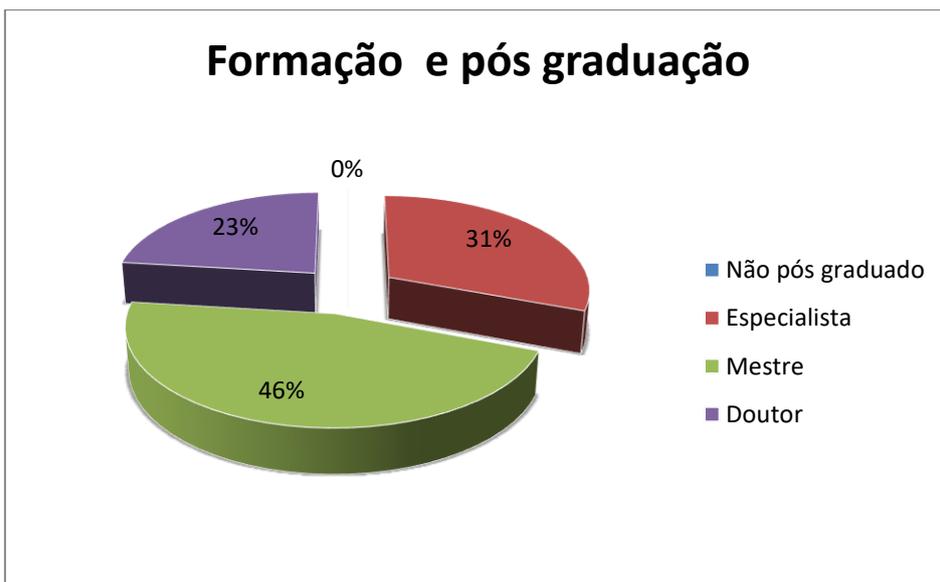
Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

A interpretação do dado em análise nos direciona ao entendimento de que parcela importante dos professores bacharéis tiveram experiências anteriores na docência em outros espaços, que não os institutos federais de educação.

O quesito seguinte da categoria em análise versou sobre a formação em níveis de pós-graduação *stricto e lato sensu*. E aqui é necessário enfatizar que mesmo o campus tendo pouco tempo de instalação e funcionamento, todos os docentes pesquisados eram pós-graduados.

Abaixo, apresenta-se o gráfico dos resultados desse quesito:

Gráfico 7 - Nível de formação profissional (pós-graduação) atual.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Percebe-se, portanto, que em termos de formação profissional dos docentes em níveis de pós-graduação *stricto e lato sensu*, 23% dos professores possuem titulação máxima de doutorado, 46% possuem titulação de mestrado e 31% dos docentes possuem especialização.

Verifica-se, também, uma expressiva quantidade de mestres, equivalente a quase metade dos docentes pesquisados. Esse dado se revela bastante significativo quando se leva em conta a escassez de espaços de formação pedagógica na área específica da EPT e a potencialidade dos programas de mestrados, sobretudo os mestrados profissionais em educação profissional, em alcançar os docentes sem formação pedagógica que atuam nos diversos Institutos Federais espalhados pelo país.

Moura (2008, p. 31), ao discutir a problemática da formação de docentes para atuar nos currículos da EPT, elenca os grupos destinatários dessa formação, o seu conteúdo e o lócus onde deverá acontecer, nos termos seguintes:

[...] Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

No caso do segundo grupo – graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história.

Ao se propor uma formação docente para esses profissionais, é necessário, inicialmente, saber que a maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União, e que boa parte deles tem apenas graduação específica na área profissional em que atuam, como os engenheiros, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação necessária. Diante desse cenário, Moura (2008, p. 32) enxerga duas possibilidades concretas para essa formação de professores: “cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato e stricto sensu*”.

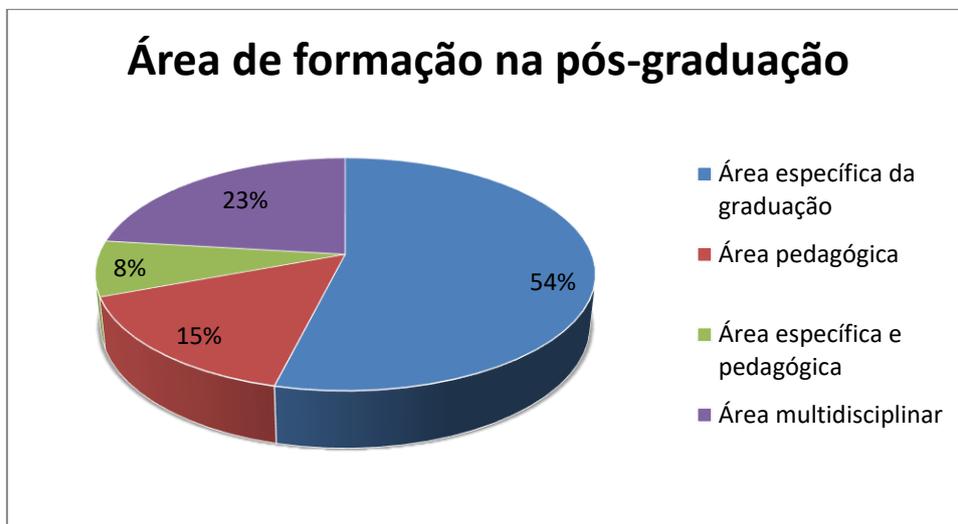
Seguindo esse entendimento, defendemos que o mestrado profissional pode se apresentar como substituto de programas de licenciatura, principalmente para os docentes que já atuam na EPT e que necessitam de formação específica em educação profissional, enquanto as licenciaturas em educação profissional se destinariam àqueles que desejam ingressar nos institutos Federais.

É interessante notar que os programas de mestrado em educação profissional oferecidos em rede nacional por meio do ProfEPT, ainda que tenham pouco mais de 05

(cinco) anos de funcionamento, vem buscando otimizar a oferta de vagas do programa, distribuindo-as nos polos de oferta, aproveitando-se da grande capilaridade de atuação territorial da RFEPCT, o que reforça a potencialidade e grande capacidade de alcance dos mestrados profissionais junto aos professores sem a formação e que atuam na educação profissional.

Após quantificar os docentes em relação a pós-graduação, mostrou-se relevante apresentar a relativa área de formação desses programas, uma vez que o espaço de pós-graduação *stricto sensu* torna-se uma opção do docente no que se refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional. Vamos ao gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 8 - Área de formação na pós-graduação



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Os resultados apontam que 54% são pós-graduados na área específica da graduação, 15% na área pedagógica (programas de educação e ensino), 8% em ambas as áreas e 23% na área multidisciplinar.

Percebe-se que em termos de pós-graduação, a formação na área pedagógica não tem sido priorizada pelos docentes pesquisados, recaindo a preferência pela área específica da graduação. O espaço da pós-graduação, no contexto de escassos espaços de formação pedagógica existentes, deveria constituir-se como opção viável para o docente.

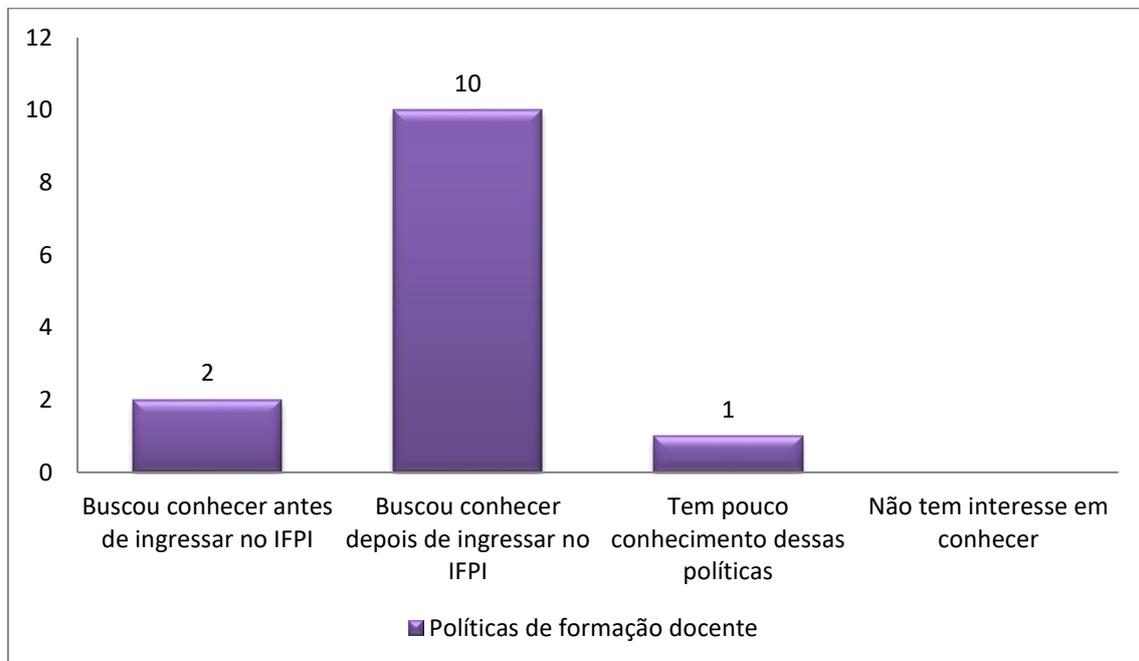
Moura (2008, p. 31), com propriedade, entende que a formação de professores para a EPT fundamenta-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. O outro eixo refere-se à

formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Maldaner (2017, p.192), ao tempo em que endossa a argumentação anterior, apresenta severa crítica ao modelo de formação nos cursos superiores ao afirmar que “no caso brasileiro, tanto a EPT como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim”.

O último quesito lançado aos docentes foi relacionado ao conhecimento dos professores bacharéis sobre as políticas de formação docente da instituição, conforme gráfico demonstrativo abaixo:

Gráfico 9 - Conhecimento das políticas de formação docente da Instituição



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Com o objetivo de refletir sobre o conhecimento dos professores bacharéis acerca das políticas educacionais da Instituição, apenas 15% destes afirmaram que antes do ingresso na Rede Federal buscaram o conhecimento destas políticas, 8% disseram conhecer pouco, e a grande maioria, totalizando 77% dos questionados, apontaram que buscaram o conhecimento destas políticas somente depois do ingresso na Rede Federal.

Após a análise dos resultados dispostos nos gráficos fomos levados a tecer algumas reflexões, principalmente de se questionar em que medida a Rede Federal consegue ofertar a formação continuada de seus professores, ou também, em que medida as instituições de

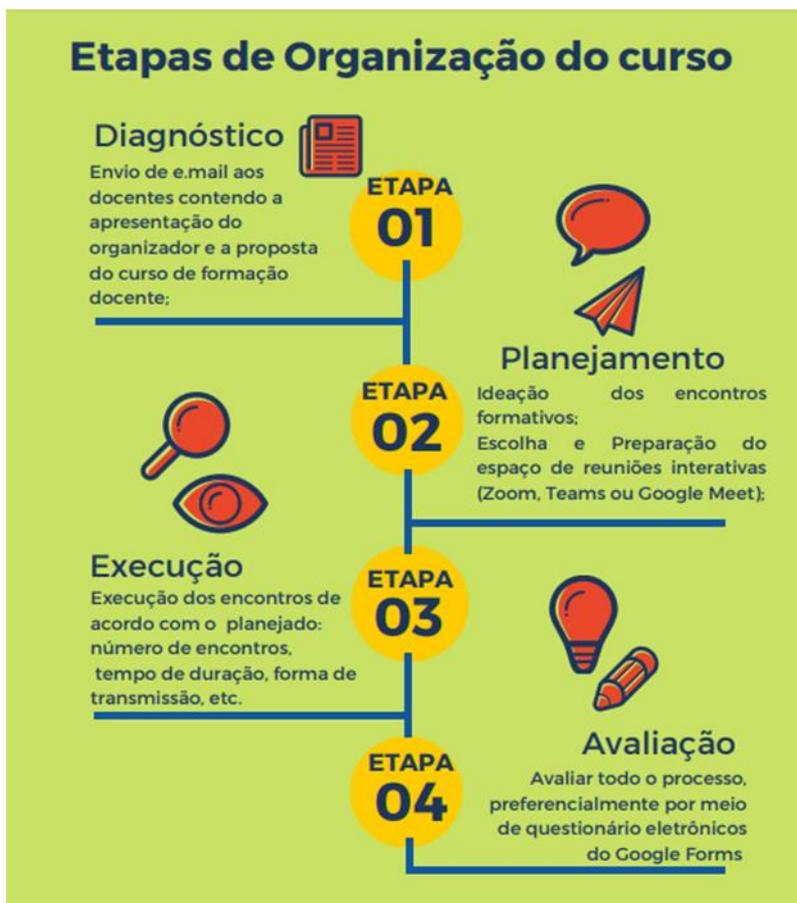
ensino que formam os professores que atuarão na educação brasileira estão preocupados com esta modalidade de ensino? Essas questões, dado o elevado grau de importância, podem delinear até outros aspectos de investigação, pois influenciam nos rumos da política de formação docente em EPT. No que concerne ao estudo em apreço, espera-se que a pesquisa desenvolvida, além de proporcionar novas possibilidades e espaços de formação docente, possa também contribuir para o estabelecimento e consolidação de políticas de formação docente da educação profissional da rede federal de educação, com especial ênfase ao Instituto Federal de Educação do Piauí.

## 5 DOS ENCONTROS FORMATIVOS À ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados obtidos na pesquisa levaram a constatação da necessidade de intervenção pedagógica, viabilizada por meio de realização de encontros formativos, que devido ao período de pandemia da Covid-19, a necessidade de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais a partir de 16 de março de 2020, passaram a ser planejados e organizados e posteriormente realizados no formato virtual. Em seguida, se passaria à elaboração do produto educacional por meio de produção textual no formato e-book.

Assim, passamos a organizar a execução do curso de formação em exercício de professores, modalidade de intervenção pedagógica mais adequada aos fins da pesquisa, cujo processo se entendeu que deveria ser estruturado em quatro etapas, a saber: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, de acordo com o quadro abaixo:

Figura 8 - Etapas de organização do curso de formação em exercício de professores.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

A seguir são apresentadas detalhadamente cada uma das etapas esboçadas na Figura 8:

### 1ª Etapa – Diagnóstico:

A primeira etapa do caminho rumo à realização do curso de formação em exercício de professores, aqui denominada de Diagnóstico, teve a finalidade de realizar um levantamento inicial do perfil dos professores bacharéis e de suas percepções primárias sobre o tema em foco. Essa etapa foi apurada servindo-se das informações que constavam no questionário on-line aplicado junto aos docentes e da devolutiva dos *e-mails* contendo proposta do curso de formação (APÊNDICE E). Enfatizamos que este levantamento foi realizado somente com os professores que aceitaram participar da pesquisa, e de onde se estabeleceu o grupo focal de trabalho.

### 2ª Etapa – Planejamento:

Após o levantamento das percepções primárias dos docentes sobre o tema e da adesão destes a proposta de formação docente por meio de encontros formativos, deu-se início a etapa do planejamento da intervenção pedagógica. Essa fase consistiu-se na organização dos roteiros dos encontros formativos, e esboço inicial do produto desta pesquisa. O ensejo desta fase foi pensar as ações para desenvolver a temática de formação docente em EPT a partir de temas relacionados e pertinentes aos objetivos dessa pesquisa.

Assim, foram planejados 03 (três) encontros formativos, sendo que o primeiro encontro trazia um resgate histórico da Educação Profissional e Tecnológica; o segundo tratava das Especificidades do Ensino Médio Integrado da EPT, e o terceiro encontro debruçava-se sobre as Especificidades e saberes da Formação Docente para a EPT, como destacado nas figuras abaixo:

Figura 9 – Temas dos encontros formativos e datas de realização.

**Formação em Exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica**

**15/DEZ 15h**  
Histórico da Educação Profissional e Tecnológica

**17/DEZ 09h**  
Especificidades do Ensino Médio integrado da EPT

**Dr. Francisco das Chagas**  
Coordenador do ProfEPT  
IFRN - Mossoró

**Dr. Jeferson Carvalho**  
Coordenador do ProfEPT  
IFPI - Parnaíba

Google Meet    Inscrições: 14/DEZ

APOIO: DIREÇÃO GERAL, DIREÇÃO DE ENSINO, INSTITUTO FEDERAL

**Formação em Exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica**

**Especificidades e Saberes da Formação Docente para a EPT**

**22/DEZ 15h**

**Laura Maria Andrade de Sousa**  
Mestre em Educação (UFPI)  
Pró-reitora de Ensino - IFPI

Google Meet    APOIO: DIREÇÃO GERAL, DIREÇÃO DE ENSINO, INSTITUTO FEDERAL

Importante salientar que devido ao momento pandêmico em que o país atravessava no momento de realização dos encontros formativos, e como o intuito de se respeitar os protocolos de segurança em saúde pública de distanciamento social e de não aglomeração, face à Covid-19, todos os encontros foram planejados para serem executados por meio da plataforma virtual do aplicativo de videoconferência Google Meet. Acrescente-se, ainda, que para cada um dos encontros foi realizado um planejamento esmiuçado, delineando as atividades propostas. O cronograma de execução dos encontros formativos com a apresentação das temáticas trabalhadas, professores ministrantes convidados e a carga horária dedicada a cada encontro estão descritos na etapa de implementação, logo abaixo.

### 3ª Etapa – Implementação:

Na terceira etapa, aqui denominada de implementação, foi o momento de se efetivar as ações de intervenção. Como planejado, os momentos de formação docente foram desenvolvidos em três encontros formativos, que aconteceram nos dias 15/12, 17/12 e 22/12/2020, todos realizados por meio de reuniões virtuais em formato de videoconferência, utilizando o Google Meet como plataforma de suporte, tendo duração de 03 horas cada.

Seguindo os objetivos propostos por este trabalho, as temáticas dos encontros formativos discutiram o Histórico da Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado e a Formação docente em EPT. O quadro abaixo traz as informações básicas dos encontros formativos realizados.

Tabela 2 - Informações básicas dos encontros formativos.

Formação em Exercício de professores da Educação Profissional e Tecnológica			
Data	Tema	Professor ministrante	Duração
15/12/2020	Histórico da Educação Profissional e Tecnológica	Dr. Francisco das Chagas Souza – Coordenador do PROFEPT-IFRN/Mossoró	15h às 18h
17/12/2020	Especificidades do Ensino Médio Integrado da EPT	Dr. Jeferson Carvalho – Coordenador do PROFEPT-IFPI/Parnaíba	09h às 12h
22/12/2020	Especificidades e Saberes da Formação Docente para a EPT	Ms. Laura Maria Andrade de Sousa – Pró-reitora de Ensino - IFPI	15h às 18h

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

As imagens abaixo ilustram momentos da dinâmica de apresentação e discussão dos temas nos encontros formativos. Cada tema foi apresentado e debatido por um professor convidado, com vasta experiência em educação profissional, por meio de reuniões virtuais em formato de videoconferência, utilizando o Google Meet como plataforma de suporte, com 03 (três) horas de duração para cada encontro.

Figura 10 – Registro de momento de apresentação e discussão dos temas

Chagas Souza está apresentando

### Articulação entre os níveis de ensino

O diagrama ilustra a articulação entre os níveis de ensino. No topo, o Ensino Superior recebe input de cinco cursos do Ensino Médio 2º ciclo: Colegial secundário, Normal 2º ciclo, Técnico Industrial, Técnico Comercial e Técnico Agrícola. O Ensino Médio 2º ciclo recebe input de cinco cursos do Ensino Médio 1º ciclo: Gimásio secundário, Normal 1º ciclo, Básico Industrial, Básico Comercial e Básico Agrícola. O Ensino Médio 1º ciclo recebe input do Ensino Primário.

Você, Chagas Souza, Mauryléia Ma..., Thiago Olive..., Fernando Ro..., Jopson Carlo...

GRAVANDO Jeferson Carvalho está apresentando

### EPTNM - Articulação com o Ensino Médio

O diagrama mostra três peças de quebra-cabeça representando diferentes formas de articulação: Integrada, Concomitante e Subsequente. Abaixo delas, uma barra verde contém o texto: INTEGRADA = COMPLEMENTAR E SIMULTÂNEA.

Você, Jeferson Car..., Fernando Ro..., Darlane Freit..., Rute Glésia L..., Jopson Carlo..., Jardénia Fer...

● GRAVANDO L Laura Maria Andrade está apresentando

- Implementação das políticas de formação positivadas
- Atenção à necessidade diversificada de formação docente
- Reconhecimento/Valorização da EPT como campo de conhecimento/estudo

➔ Considerações

Você Laura Maria ... Fernando Ro... David Rodrig... Liaria Nunes... Maria de Jes... João Batista ...

#### 4ª Etapa – Avaliação:

A última etapa foi destinada para a avaliação dos encontros formativos, onde os professores participantes puderam expressar suas impressões sobre a intervenção pedagógica e que daria suporte a elaboração do produto educacional. Para a execução dessa fase de avaliação optou-se pela aplicação de um questionário de avaliação, utilizando-se para tanto o instrumento de formulários eletrônicos do Google (Google Forms).

Para validar a intervenção pedagógica que daria substrato a elaboração do produto educacional, o questionário aplicado visava coletar a percepção dos docentes sobre o processo de intervenção, bem como fazer uma auto-avaliação quanto ao aprendizado.

Finalizada a fase de avaliação passou-se a análise dos resultados. Após a realização de todo o processo de intervenção pedagógica, serviu-se das fontes de dados obtidas nos questionários, anotações pertinentes ao grupo de docentes participantes e na observação do pesquisador participante durante a realização dos encontros na sala de reuniões virtuais. Essas técnicas de coleta de dados foram essenciais para a análise dos dados, que foram considerados de forma integral e/ou parcial, seguindo os rumos de pertinência à discussão levantada.

O processo de análise dos dados foi ancorado nos postulados de Yin (2016), e teve como ponto de partida a compilação. E, para tanto, foram utilizadas planilhas eletrônicas, uma vez que estas favoreceram o processo de apreciação e interpretação das informações

coletadas. Para que os resultados obtidos fossem visualizados da melhor forma e de maneira eficiência e atrativa, optou-se pela utilização de gráficos.

Por fim, uma vez que a intervenção pedagógica executada por meio dos encontros formativos atingiu os objetivos propostos, não houve necessidade de se proceder a ações corretivas e/ou complementares. Ademais, a avaliação do processo formativo por meio dos encontros virtuais foi reveladora no que diz respeito à potencialidade e possibilidade de utilização desse meio virtual para a oferta de formação docente em EPT.

### 5.1 RESULTADOS AVALIATIVOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Dando prosseguimento às etapas da pesquisa, a quarta etapa do processo de planejamento, organização e realização do curso de formação docente foi dedicada à avaliação. Buscou-se nessa fase, proceder à avaliação de todo o processo formativo. Assim, em cada encontro formativo foi encaminhado aos professores participantes da pesquisa um questionário eletrônico, por meio do Google Formulário (APÊNDICE F), com questões a respeito da satisfação dos docentes em relação aos aspectos a seguir apresentados:

Figura 9 - Aspectos do questionário avaliativo dos encontros formativos



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O formulário eletrônico foi construindo com 5 (cinco) perguntas, todas apresentadas no formato de Escala Linear, tendo como opção de resposta de “1” a “5”, sendo “1” a menor nota que expressa o indicador “insuficiente” e “5”, a maior nota que significa “Excelente”. Para outras questões, que eventualmente fossem levantadas pelos professores durante a apresentação dos temas, foi sugerido que o ministrante do tema ofertasse, durante a fala, um espaço aberto para questionamentos, permitindo, assim, que os respondentes dessem um

feedback usando as próprias palavras, colaborando, de tal modo, para que se descobrisse novos olhares sobre o e-book.

Assim procedendo, foram colhidas as respostas dos professores ao questionário avaliativo em cada encontro formativo, considerando os aspectos de clareza da proposta do curso, estrutura, organização e dinâmica, metodologia e carga horária, aplicabilidade do conteúdo na prática docente e atendimento da necessidade formativa e profissional, conforme expõem as tabelas abaixo:

Tabela 3 - Avaliação do encontro formativo: Histórico da EPT.

<b>INDICADOR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>ASPECTOS</b>					
Quanto à clareza da proposta do encontro e do conteúdo abordado:	0	0	1	1	11
Quanto à estrutura, organização e dinâmica do encontro:	0	0	2	1	10
Quanto à metodologia aplicada e carga horária trabalhada:	0	0	2	1	10
Quanto à aplicabilidade do conteúdo na sua prática docente	0	0	0	2	11
Quanto ao atendimento de sua necessidade formativa e profissional:	0	0	0	2	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base nos resultados da avaliação do curso.

A partir da análise da Tabela acima, é possível perceber que não há registros de avaliação negativa, já que nenhum professor atribuiu nota menor que 03 na escala de 05, em nenhum dos tópicos analisados. Tal indicador pode ser interpretado considerando que a temática relativa ao histórico da Educação Profissional e Tecnológica teve boa aceitação pelos professores avaliadores.

Contudo, nos quesitos sobre estrutura, organização e dinâmica do encontro e de metodologia e carga horária, dois professores avaliaram com nota 03 em uma escala de 05. Esses tópicos carecem de uma precaução peculiar para as futuras revisões, e ascenderam no pesquisador inquietações, especificamente se os fundamentos teóricos trabalhados no encontro foram suficientes para o entendimento do tema, a maneira como o formato de interação virtual utilizado para a apresentação do curso impactou os docentes, a possibilidade de estender a carga horária ou oferecer outros momentos de formação abarcando a temática do histórico da EPT.

Tabela 4 - Avaliação do encontro formativo: Especificidades do Ensino Médio Integrado.

INDICADOR	1	2	3	4	5
ASPECTOS					
Quanto à clareza da proposta do encontro e do conteúdo abordado:	0	0	0	1	12
Quanto à estrutura, organização e dinâmica do encontro:	0	0	0	1	12
Quanto à metodologia aplicada e carga horária trabalhada:	0	0	1	2	10
Quanto à aplicabilidade do conteúdo na sua prática docente	0	0	0	1	12
Quanto ao atendimento de sua necessidade formativa e profissional:	0	0	0	2	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base nos resultados da avaliação do curso.

Analisando os resultados obtidos e dispostos na Tabela Y, percebe-se que não há registros de avaliação negativa, já que nenhum professor atribuiu nota menor que 03 na escala de 01 a 05, em nenhum dos tópicos analisados. Tal indicador pode ser interpretado considerando que a temática relativa a Especificidades do Ensino Médio Integrado foi bem aceita pelos professores avaliadores.

Merece destacar a excelente avaliação dos docentes nos aspectos de clareza da proposta do curso, estrutura, organização e dinâmica, aplicabilidade do conteúdo na prática docente e atendimento da necessidade formativa e profissional. A avaliação positiva dos tópicos mencionados sugere que o ensino médio integrado deve ser objeto de constantes estudos e debates no ambiente escolar, que possibilitará maior conhecimento das bases conceituais e dos recursos metodológicos aplicáveis na prática docente no cotidiano da EPT de nível médio.

Tabela 5 - Avaliação do encontro formativo: Formação Docente em EPT.

INDICADOR	1	2	3	4	5
ASPECTOS					
Quanto à clareza da proposta do encontro e do conteúdo abordado:	0	0	0	3	10
Quanto à estrutura, organização e dinâmica do encontro:	0	0	0	1	12
Quanto à metodologia aplicada e carga horária trabalhada:	0	0	0	2	11
Quanto à aplicabilidade do conteúdo na sua prática docente	0	0	1	2	10
Quanto ao atendimento de sua necessidade formativa e profissional:	0	0	0	3	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base nos resultados da avaliação do curso.

Quando se analisa os dados das tabelas acima, verifica-se que, também aqui, não há registros de avaliação negativa, já que nenhum professor atribuiu nota menor que 03, na escala

de 1 a 5, em nenhum dos tópicos analisados. Também aqui, pode se interpretar os indicadores no sentido de que o encontro que desenvolveu a temática de Formação Docente em EPT recebeu boa aceitação pelos professores avaliadores.

Os aspectos que receberam melhor avaliação dos professores se referem à estrutura, organização e dinâmica do encontro, além da metodologia aplicada e carga horária trabalhada. Já outros aspectos, que embora tenham sido bem avaliados, despertaram interesse do pesquisador, se relacionam à clareza da proposta do encontro e do conteúdo abordado e o aspecto que se refere ao atendimento da necessidade formativa e profissional do docente.

O interesse na avaliação desses aspectos se deu pela colaboração dos professores no espaço aberto para questionamentos, durante a apresentação do encontro, quando se questionou sobre a política de formação docente adotada no campus e se obteve como resposta que não havia uma política de formação consolidada em proposta, mas que a edição de editais para afastamento em virtude de capacitação e o próprio programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica poderiam ser elencados como apoio institucional à formação docente. Dessa forma, presume-se que houve certa decepção dos docentes quanto a política de formação docente, o que pode ter impactado na avaliação dos docentes sobre esses aspectos mencionados, sobretudo quanto ao atendimento de sua necessidade formativa e profissional.

Portanto, pela avaliação dos professores quanto às temáticas abordadas nos encontros formativos, em face mesmo da urgência do debate sobre esse campo de estudo, da complexidade da formação docente em EPT, além da ausência de espaços institucionais formativos próprios, percebe-se que a formação em exercício de professores por meio de encontros formativos virtuais demonstrou grande potencialidade e uma excelente possibilidade de se promover a formação docente em EPT.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA TEÓRICO-METODOLÓGICO

O material textual em formato de e-book que passamos a apresentar é a materialização dos resultados, discussões e achados da pesquisa sobre formação em exercício de professores da Educação profissional e Tecnológica, e que teve sua criação fundamentada na realização de encontros formativos dirigidos aos professores que atuavam na EPT. Os encontros formativos foram promovidos após a análise e discussão dos dados da pesquisa apontarem para a necessidade, e mesmo urgência, de se realizar momentos de formação com os docentes participantes da pesquisa.

É necessário destacar que a exigência de criação do produto educacional vem expressa no artigo 2º, do Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, onde se lê que é um dos objetivos do ProfEPT “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado”.

Assim, o produto desta pesquisa foi elaborado no formato de um guia teórico-metodológico com a finalidade precípua de subsidiar as discussões sobre a formação docente em EPT e, ao mesmo tempo, sugerir itinerário metodológico para a ideação e execução de encontros formativos de professores na EPT.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos, sendo que do primeiro ao terceiro capítulo foi retomada a discussão do referencial teórico da pesquisa. Dessa forma, o primeiro capítulo foi dedicado a uma síntese histórica da Educação Profissional no Brasil, iniciando por um resgate histórico da gênese e importância da EPT, desde o período colonial aos dias atuais. No segundo capítulo abordou-se as especificidades do ensino médio integrado da EPT, discutindo os sentidos dessa integração e aspectos relativos ao currículo integrado. A discussão sobre a formação docente em EPT é o tema do terceiro capítulo, que trata da urgência e complexidade da discussão de formação docente àqueles que atuam na Educação Profissional.

No quarto capítulo, como forma de sugestão metodológica, procedeu-se ao compartilhamento de experiência de realização de curso de formação docente na modalidade não presencial, mediada pela plataforma de videoconferências do Google Meet, em que foi destacado a dinâmica de planejamento e execução, os temas desenvolvidos, as obras que subsidiaram as discussões, o material disponibilizado antecipadamente ao docente para estudo individual, entre outros. Por fim, no último capítulo listou-se os principais autores e obras que

alicerçaram as discussões sobre o histórico da EPT, o ensino médio integrado e da formação docente em EPT.

A Tabela abaixo apresenta informações básicas do produto educacional vinculado à pesquisa.

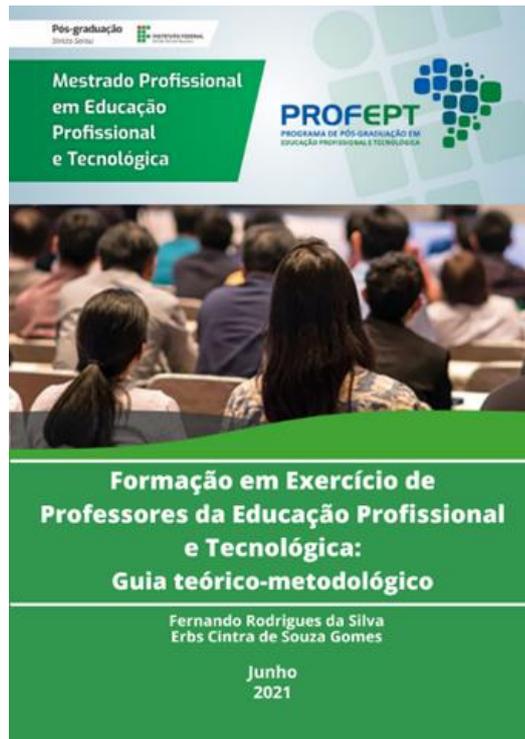
Tabela 6 - Dados do Produto Educacional.

<b>INFORMAÇÕES BÁSICAS</b>	
<b>VINCULAÇÃO</b>	Produto educacional vinculado à dissertação intitulada “O A-com-tecer da Formação em Exercício de Professores Bacharéis no Cotidiano Escolar da Educação Profissional e Tecnológica” e desenvolvido junto aos professores do Instituto Federal do Piauí, campus São João do Piauí.
<b>DO QUE SE TRATA?</b>	Trata-se de um material textual no formato de e-book, que pretende subsidiar o planejamento e execução de encontros formativos docentes em EPT.
<b>ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	Ensino (Educação Profissional e Tecnológica).
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	Professores que atuam na EPT.
<b>FINALIDADE</b>	Colaborar na formação docente na EPT, por meio do conhecimento da história da EPT, das especificidades do ensino médio integrado e dos limites e possibilidades de formação docente no âmbito da EPT.
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	Está organizado em cinco capítulos: o primeiro trata da história da Educação Profissional no Brasil; o segundo aborda as especificidades do ensino médio integrado da EPT; a discussão sobre a formação docente em EPT é o tema do terceiro capítulo; o quarto capítulo relata o compartilhamento de experiência de realização de curso de formação docente em EPT; o quinto capítulo lista os principais autores e obras que alicerçaram as discussões do referencial teórico.
<b>CUSTEIO</b>	Foi financiado com recursos do próprio pesquisador.
<b>DIVULGAÇÃO</b>	Será promovida por meio digital.
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação do produto foi feita por três professores que compuseram a banca examinadora de defesa da dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Deve se enfatizar que a escolha pelo formato digital do material textual se deu pelo fato desse meio apresentar maiores possibilidades de compartilhamento e de alcance, numa escala muito maior, de educadores que atuam na EPT ou que sejam interessados no assunto. Além disso, o e-book será disponibilizado para o acervo da biblioteca do IF Sertão-PE, depositado na Plataforma Educapes e compartilhado no ambiente de trabalho do pesquisador. Na figura 10 podemos visualizar a capa do material desenvolvido.

Figura 10 - Capa do produto educacional.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Portanto, o guia teórico-metodológico foi elaborado com o propósito de servir de subsídio aos profissionais de educação profissional, quando da discussão e promoção de momentos de formação em exercício de professores que atuem ou que tenham interesse em melhor conhecer a educação profissional. Ainda, almeja contribuir com a discussão sobre as necessidades formativas dos docentes da EPT e consequentemente com a oferta de uma educação profissional cada vez mais contextualizada e alinhada aos objetivos dos Institutos Federais no sentido de promover educação de qualidade direcionada às demandas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre formação docente se mostrou um grande desafio, principalmente quando almejamos discuti-la a partir da experiência formativa de professores bacharéis que atuam na EPT, pois a discussão, necessariamente, tem como ponto de partida a ausência de formação pedagógico-didática desses docentes.

A experiência formativa do pesquisador e o fato de também ingressar na EPT como professor bacharel, mas como formação pedagógica anterior, foi um dos motivadores de interesse para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, nosso estudo voltou-se para a investigação da formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano escolar da Educação Profissional e Tecnológica, junto aos docentes que atuavam no ensino médio integrado do IFPI – *Campus* São João do Piauí, com vistas à realização de momentos formativos e elaboração de material textual em formato de e-book, a que nomeou-se de guia teórico-metodológico, que servisse de subsídio aos interessados na realização de momentos formativos docentes em EPT.

O processo investigativo identificou que a grande maioria dos docentes bacharéis ingressa no instituto federal sem experiência de formação pedagógica anterior, e que não encontra na instituição uma política consolidada de formação docente em EPT, limitada a oferecer cursos esporádicos em temas pedagógicos e possibilidade de afastamento do docente para programas de mestrado e doutorado, em alguns casos conveniados com a instituição. O afastamento para capacitação se dá por meio de edital e, quase sempre há mais interessados que vagas, o que acaba frustrando as pretensões de formação de muitos desses docentes.

O elevado número de docentes que ingressam no instituto federal sem a experiência de formação pedagógica anterior que foi constatado na pesquisa, também foi objeto de estudos realizados com docentes bacharéis de Instituições Federais, a exemplo das pesquisas de Oliveira e Silva (2012); Silva e Souza (2017); Souza (2017); Sousa e Moura (2019); Abou Gebran e Oliveira (2018).

Outro aspecto a ser destacado é o baixo número (15%) de docentes que são pós-graduados na área pedagógica, em programas de educação e ensino, enquanto 77% são pós-graduados na área específica da graduação ou áreas afins. Aqueles que possuíam formação tanto na área pedagógica quanto em área específica da graduação representavam apenas 8% do quantitativo de professores pesquisados. Os dados indicam que, em termos de pós-graduação, a formação na área pedagógica não tem sido priorizada pelos docentes

pesquisados, recaindo a preferência pela área específica da graduação. Contudo, o espaço da pós-graduação, considerando-se o contexto de escassos espaços de formação pedagógica existentes, deveria constituir-se como opção viável para o docente bacharel, o que não tem acontecido.

A pesquisa também evidenciou que a grande maioria dos docentes, em torno de 77% dos questionados, somente buscou conhecer as políticas de formação docente após o ingresso na instituição. Esse dado, em específico, nos remete a refletir sobre alguns pontos, a saber:

a) em que medida a Rede Federal consegue ofertar a formação continuada de seus professores?

b) em que medida as Instituições de ensino que formam os professores que atuarão na educação brasileira estão preocupados com esta modalidade de ensino?

Essas questões merecem ser debatidas e estudadas com mais afinco no âmbito da educação profissional, que ainda padece da falta de estudos nesses pontos. No caso do IFPI, campus São João do Piauí espera-se que o estudo realizado, além de proporcionar novas possibilidades e espaços de formação docente, possa também contribuir para o estabelecimento e consolidação de políticas de formação docente da educação profissional da rede federal de educação, com especial ênfase ao Instituto Federal de Educação do Piauí.

Diante dos resultados alcançados, podemos afirmar que o presente trabalho atingiu seus objetivos, conseguindo responder de maneira adequada à problemática que norteou a pesquisa, visto que os objetivos específicos trouxeram à tona aspectos ainda não investigados sobre a formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano da educação profissional e tecnológica do *Campus* São João do Piauí. Já o produto educacional tem possibilidade de subsidiar a promoção de momentos de formação docente, inclusive por meio de espaços virtuais, o que se coaduna com a tendência de utilização das ferramentas e recursos digitais no contexto da educação.

Apesar de todos os desafios enfrentados pela educação profissional brasileira, sobretudo no aspecto da formação de professores, podemos concluir que a experiência de ingressar e poder exercer a docência na EPT, que já é uma instituição centenária, e poder desempenhar um papel de agente transformador na vida dos jovens estudantes do ensino médio integrado, por proporcionar-lhes condições para verticalizar a formação com o ingresso em cursos de nível superior e/ou no mundo do trabalho, colaborando para mudar a vida desses sujeitos, mas que uma profissão ou atribuição pública, é uma verdadeira missão, experiência de vida que somente a docência pode proporcionar.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa visou trazer reflexões sobre a formação docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, elencando tanto os desafios como também as possibilidades dessa formação, o que nos levou à elaboração de algumas respostas e, principalmente, para o surgimento de outras tantas indagações, o que se revela como algo extremamente positivo, pois nesse movimento ondular é que se dá a dinâmica de construção do conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

ABOU GEBRAN, Raimunda; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. *HOLOS*, v. 3, p. 314-336, 2018.

BADIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições70; 1977.

BARROS, Alexandre Luis de Souza. A educação profissional e a educação básica enquanto percursos formativos e acesso ao ensino superior. Texto apresentado durante o V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional sobre a Produção do Conhecimento em Educação Profissional, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, nos dias 04 a 06 de setembro de 2019.

BORDIGNON, Talita Francieli. A atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na formação de trabalhadores no Brasil (1946-1962). *Revista de Ciências da Educação*, p. 171-199, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acessado em: 21 out. 2020.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL, Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 ago. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm#art35](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm#art35). Acesso em: 29/01/2021.

BRASIL. (1809). Decreto de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta cidade. **Coleção de Leis do Império do Brasil de 1809**, Rio de Janeiro, RJ, 23 de mar. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/LegimpA3\\_11.pdf#page=3](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/LegimpA3_11.pdf#page=3)>. Acesso em: 11 jan. 2021.

Brasil. (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 11 nov. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. (1961). LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em 11.jan.2021.

BRASIL. (1965). Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. (1978). Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L6545.htm)>. Acesso em: 11 jan. 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, DF, 26 jul. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2020;

BRASIL. Decreto-lei no 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. CLBR, Rio de Janeiro, DF, 30 dez. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03//Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03//Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 18/08/2020.

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, DF, 03 dez. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 18/08/2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 21/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica: série histórica e avanços institucionais (2003-2016). Brasília, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 out.2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. O a-com-tecer do FEP contado em drops. In: CLÍVIO, Pimentel Júnior; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de (Orgs.). Redes acadêmicas em (des)articulação. Campinas: Pontes editores, 2018. p. 45-65.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, v. 7, n. 7, 2012.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, 2005.

CLÍVIO, Pimentel Júnior; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de. (Orgs.). *Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CORDÃO, Francisco aparecido; MORAES, Francisco de. *Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Editora Senac, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana, et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, p. 57-67. 2013;

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015;

FONSECA, C. S. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 1 v.

FONSECA, C.M.F. da. Formação e Saberes Docentes na Educação Profissional: um relato de experiência. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, Vol. 1, N. 12, 2017;

FRANCO, Maria Ciavatta; KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, LR de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. INEP. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília*, v. 26, n. 27, p. 41-62, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003;

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-53.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995;

IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. Educação Profissional e Tecnológica: retrospectiva histórica com ênfase na rede federal. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan (org.). *Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. 204p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-joao-do-piauui/panorama>>. Acessado em: 21 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI - Teresina: IFPI, 2020. Disponível em: [https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009\\_2020-consup.pdf/view](https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024--anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view). Acesso em: 18/08/2020;

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Projeto Político de Implantação do Campus São João do Piauí (documento físico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI - Teresina: IFPI, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regulamento do Programa de PósGraduação em Educação Profissional e Tecnológica. Vitória: Ifes, 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Anual.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

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.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. V.2, nº13. 2017;

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MOURA, Dante Henrique (org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

NÓVOA, António. Profissão professor. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, V.S. de; SILVA, R. de F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, v. 2, p. 193-205, 2012.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias| Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories. *Trabalho & Educação*, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

PIAUI. Piauí avança na produção de energia solar e é destaque na geração de energia limpa. Secom. Disponível em < <https://www.pi.gov.br/noticias/piaui-avanca-na-producao-de-energia-solar-e-e-destaque-na-geracao-de-energia-limpa/>>. Acesso em: 21.out.2020.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich (org.). A escola-comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, p. 37-51, 2004.

SALES, Márcea Andrade; COSTA, Maria Tereza Baraúna da. Formação em exercício de professores: memorial de uma forma(em)ação. In: CLÍVIO, Pimentel Júnior; SALES, Márcea Andrade; JESUS, Rosane Meire Vieira de (Orgs.). *Redes acadêmicas em (des)articulação*. Campinas: Pontes editores, 2018. p. 125-142.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHEIBE, L.; SILVA, F.L.G.R da. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. *Ensino médio: travessias*. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013.

SERPA, Luiz Felipe Perret. Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa. Edufba, 2011.

SILVEIRA, J. A; SANTIAGO, S. B; RODRIGUES, B. S. F. Formação Continuada de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. HOLOS, Ano 36, v.3, e8642, 2020;

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 16, p. 7506, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506>. Acesso em: 18/08/2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. Revista brasileira de Estudos pedagógicos (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017;

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2017, vol.98, n.248, pp.62-76. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100062&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100062&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13/09/2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 18/08/2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 37, p. 863-883, 2012.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. HOLOS, v. 2, p. 243-258, 2018.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Penso Editora, 2016.

## **APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional desta pesquisa, denominado “Formação em Exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: guia teórico-metodológico”, será disponibilizado impresso separadamente, e apresentado em formato digital, através do link:

•<<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601276>>

Link para o produto educacional (apenas na versão final da dissertação).



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da **pesquisa “O A-com-terecer da Formação em Exercício de Professores Bacharéis no Cotidiano Escolar da Educação Profissional e Tecnológica”**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Fernando Rodrigues da Silva**, tendo como instituição proponente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE – campus Salgueiro; endereço: BR 232, Km 504, sentido Recife, Zona Rural, CEP: 56000-000 | Salgueiro/PE – Brasil; e-mail: cs.comunicacao@ifsertao-pe.edu.br; Telefone: (87) 98119-2921, e está sob a **orientação do Professor Dr. Erbs Cintra de Souza Gomes**.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Instruções para descrição da pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral investigar sobre a formação em exercício de professores bacharéis no cotidiano escolar da Educação profissional e Tecnológica, propondo como produto da pesquisa a elaboração de material textual no formato de e-book. Para tanto, apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer o percurso histórico e perspectivas da Educação Profissional no Brasil;
2. Compreender as bases conceituais do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica;
3. Analisar os desafios e perspectivas da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica;
4. Propor estratégia de formação em exercício para os professores bacharéis que atuam no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Como instrumentos de coleta de dados, será utilizado o questionário estruturado no formulário Google Forms para detalhar as narrativas dos professores sobre o objeto de estudo. A coleta de dados se dará via e.mail direcionado aos professores bacharéis do campus São João do Piauí, que atuam no EMI e que aceitarem participar da pesquisa, sem distinção entre professores que possuem vasta experiência em sala de aula e aqueles que iniciaram a carreira docente recentemente. Para tanto, as perguntas serão organizadas observando-se duas categorias: o perfil desses docentes (identificação pessoal, formação acadêmica, titulação e experiência profissional) e o olhar desses docentes sobre suas práticas pedagógicas;

**O período de participação dos sujeitos** na pesquisa se dará **entre os dias 16 a 20 de novembro de 2020**.

Quanto aos **riscos diretos** para o participante pela pesquisa quando se utiliza a aplicação de questionários é possível a verificação de riscos, tais como:

- O participante pode perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Sentir-se discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; ou mesmo a divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, ou ainda, considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Esses **riscos serão** devidamente **minimizados**:

- Buscando-se reduzir os desconfortos, garantindo a liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Assegurando-se a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro;
- Garantindo-se que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Ademais, a coleta de dados por meio de questionário do Google Forms oferece baixo risco direto para o participante, que no caso de desconforto de responder ao questionamento, este será amenizado com a informação de que o participante pode preferir não responder ou mesmo se recusar a continuar a entrevista, podendo, em casos mais graves, ter direito à indenização em caso de dano.

A pesquisa traz a possibilidade de **benefícios diretos** para o participante, uma vez que os resultados podem apontar a necessidade de promoção de curso de formação direcionado aos próprios docentes; e **indiretos**, no sentido de que a instituição na qual o

docente participante trabalha se abrirá à possibilidade de implantação e consolidação de política de formação docente.

Desse modo, pode-se listar os seguintes benefícios oferecidos aos participantes da pesquisa:

- Melhor compreensão de sua trajetória acadêmico-profissional;
- Possibilidade de desenvolvimento profissional, caso a instituição consolide uma política de formação docente continuada;
- Melhor compreensão das bases conceituais do nível/modalidade de ensino em que atua, o que propiciará uma prática docente mais consentânea com a missão e objetivos do IFPI para os sujeitos aprendentes.

#### Informações complementares

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, bem como outros instrumentos similares ou equivalentes) ficarão armazenados em pastas de arquivo ou computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador e/ou orientador, pelo período de no mínimo 05 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, [cep@ifsertao-pe.edu.br](mailto:cep@ifsertao-pe.edu.br); ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, [conep.cep@saude.gov.br](mailto:conep.cep@saude.gov.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

---

(assinatura do pesquisador)

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *O A-com-tecer da Formação em Exercício de Professores Bacharéis no Cotidiano Escolar da Educação Profissional e Tecnológica*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Impressão  
digital  
(opcional)

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:



## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *O A-com-tecer da Formação em Exercício de Professores Bacharéis no Cotidiano Escolar da Educação Profissional e Tecnológica*, sob responsabilidade de *Fernando Rodrigues da Silva* vinculado(a) ao/à *Programa de Pós-Graduação Em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Mestrado Profissional, tendo como instituição proponente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE – campus Salgueiro.*

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

São João do Piauí - PI, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

### Identificação:

- 1) Qual o seu gênero?
- Masculino
- Feminino
- Outro. Por favor, especifique:
- Prefiro não responder
- 2) Qual é a sua faixa etária?
- Até 29 anos;
- de 30 a 39 anos;
- de 40 a 49 anos;
- mais de 50 anos.

### Caracterização profissional:

- 3) Qual é o seu vínculo profissional com a instituição?
- Efetivo
- Temporário
- 4) Qual é o seu Tempo de Atuação na Rede Federal de Educação?
- Menos de 01 ano;
- De 01 a 03 anos;
- Mais de 03 anos.
- 5) Qual a sua Formação Inicial na Graduação?
- Bacharel
- Licenciado
- Tecnólogo
- outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### Formação e atuação profissional:

- 6) Qual é o nível da sua formação profissional (pós graduação) atual ?
- Não é pós-graduado;
- pós-graduado *lato sensu* (Especialista);
- pós-graduado *stricto sensu* (Mestre);
- pós-graduado *stricto sensu* (Doutor).
- 7) Qual é a sua Área de formação na pós-graduação?
- pós-graduado na área específica da graduação;

- ( ) pós-graduado na área pedagógica (programas de educação e ensino);
- ( ) pós-graduado na área específica da graduação e na área pedagógica;
- ( ) pós graduado em área multidisciplinar.

8) Há quanto tempo atua como docente?

- ( ) Até 02 anos;
- ( ) de 02 a 08 anos;
- ( ) de 09 a 15 anos;
- ( ) Mais de 15 anos.

9) Teve a oportunidade, durante sua respectiva formação acadêmica, de estudar no âmbito da Educação Profissional Científica e Tecnológica?

- ( ) sim
- ( ) não

10) Sobre as políticas educacionais de formação docente da Instituição, você:

- ( ) antes do ingresso na Rede Federal buscou conhecer tais políticas educacionais;
- ( ) após o ingresso na Rede Federal buscou conhecer tais políticas educacionais;
- ( ) tem pouco conhecimento das políticas educacionais de formação docente;
- ( ) não tem interesse em conhecer tais políticas educacionais de formação docente.

## QUESTIONÁRIO ADEQUADO AO FORMATO GOOGLE FORMS

Seção 1 de 2

### Formulário de Inscrição - FEP

**Informações importantes:**  
 Prezado(a) servidor(a), ao realizar sua inscrição no curso de Formação em Exercício de Professores você estará, ao mesmo tempo, colaborando com a pesquisa O a-com-tecer da formação em exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida pelo pesquisador Prof. Fernando Rodrigues, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão - PE, e portanto:

- 1) As respostas ao questionário servirão de subsídio imprescindível para a análise da necessidade de ação didática formativa que foi construída como meio de intervenção e produto educacional gerado da pesquisa;
- 2) A utilização de dados obtidos pela resposta ao formulário estará condicionada ao aceite do professor, colhido em instrumento autorizativo próprio, posteriormente enviado ao docente;
- 3) Caso o docente não queira participar da pesquisa, os dados colhidos neste instrumento de inscrição servirão unicamente como meio de atestar a regularidade da inscrição para posterior emissão de certificado de participação.

Agradecemos, desde já, sua participação!

---

**Endereço de e-mail \***

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

2) Você se considera de qual gênero? \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder
- Outro

3) Qual é a sua faixa etária? \*

- Menos de 30 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- 50 anos ou mais
- Prefiro não responder

4) Qual seu cargo no IF? \*

- Servidor Técnico Administrativo em Educação
- Professor EFETIVO do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- Professor TEMPORÁRIO do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

5) Estudou durante a formação acadêmica em instituição de Educação Profissional Científica e Tecnológica? \*

- Sim
- Não
- Não sei informar



## Atuação Docente



Descrição (opcional)

6) Há quanto tempo atua na Rede Federal de Educação? \*

- Menos de 01 ano
- De 01 a 05 anos
- De 06 a 10 anos
- Mais de 10 anos

7) Há quanto tempo atua como docente? \*

- Até 02 anos
- de 02 a 08 anos
- de 09 a 15 anos
- Mais de 15 anos

8) Qual foi o tipo de graduação que você cursou? \*

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo
- Outros...

...

9) Qual é o nível da sua formação profissional (pós-graduação) atual? \*

- não é pós-graduado
- pós graduado lato sensu (Especialista)
- pós graduado stricto sensu (Mestre)
- pós graduado stricto sensu (Doutor)

10) Qual é a sua área de formação na pós-graduação? \*

- pós-graduado na área específica da graduação
- pós-graduado na área pedagógica (programas de educação e ensino)
- pós-graduado na área específica da graduação e na área pedagógica
- pós graduado em área multidisciplinar

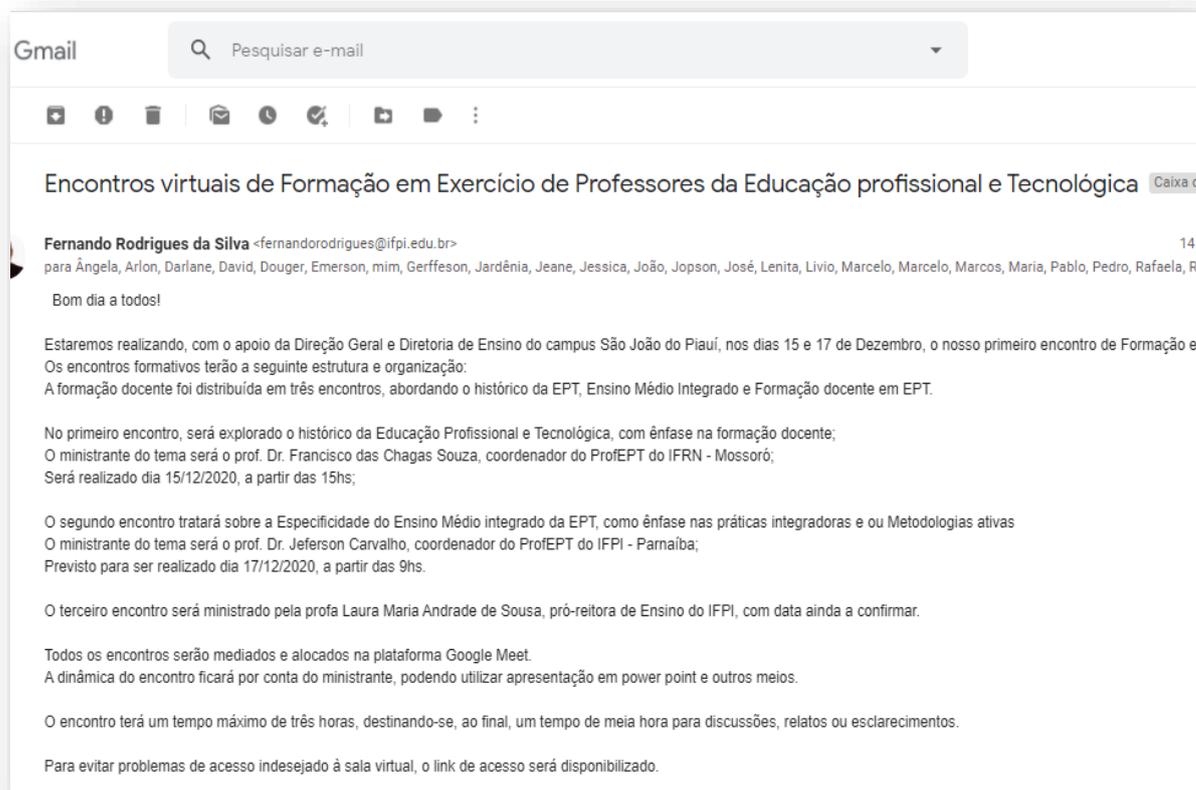
...

11) Quanto às políticas educacionais de formação docente da Instituição, você: \*

- Buscou conhecê-las antes do ingresso na Rede federal de Educação
- Buscou conhecê-las depois do ingresso na Rede Federal de Educação
- Tem pouco conhecimento das políticas educacionais de formação docente
- Não tem interesse em conhecer as políticas educacionais de formação docente

## APÊNDICE E – CONVITE AOS DOCENTES PARA O CURSO DE FORMAÇÃO

E-mail encaminhado para os participantes da pesquisa, visando oficializar o convite para participação nos encontros formativos.



## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS NO FORMATO GOOGLE FORMS

### Avaliação do Encontro: Formação Docente em EPT

Sua avaliação subsidiará a análise da ação didática formativa que foi construída neste encontro.

Nome completo: \*

Texto de resposta curta

Quanto à clareza da proposta do encontro e do conteúdo abordado:

	1	2	3	4	5	
Insuficiente	<input type="radio"/>	Excelente				

Quanto à estrutura, organização e dinâmica do encontro:

	1	2	3	4	5	
Insuficiente	<input type="radio"/>	Excelente				

Quanto à metodologia aplicada e carga horária trabalhada:

	1	2	3	4	5	
Insuficiente	<input type="radio"/>	Excelente				

