



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE CAMPUS FORTALEZA
DIRETORIA/DEPARTAMENTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA

MARCELO WILTON VIEIRA LOPES

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

FORTALEZA - CE
2019

MARCELO WILTON VIEIRA LOPES

**FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFCE – *Campus* Fortaleza. Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica/ Macroprojeto: Currículo Integrado na EPT, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho

FORTALEZA - CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação Instituto Federal do
Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

L864f Lopes, Marcelo Wilton Vieira.
 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO
 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA / Marcelo Wilton
 Vieira Lopes. - 2019.
 200 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede
 Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
 Orientação: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho.

 1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Saberes docentes. 4. Ensino Médio
 Integrado. 5. Educação Profissional Técnica. I. Título.

CDD 378.013

MARCELO WILTON VIEIRA LOPES

**FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica/ Macroprojeto: Currículo Integrado na EPT, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em **21/ 06 / 2019**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr.^a Natal Lânia Roque Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

MARCELO WILTON VIEIRA LOPES

**CADERNO ORIENTADOR: CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA.**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica/ Macroprojeto: Currículo Integrado na EPT, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Produto educacional aprovado e validado em **21 / 06 / 2019**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dr.^a Natal Lânia Roque Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, pelas bênçãos e graças recebidas, quem tem sido fortaleza presente na caminhada terrena.

A minha família, que compreendeu e, com carinho, cuidou de mim nos momentos em que estive me dedicando aos estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho, minha gratidão, por aceitar o desafio de me orientar, que me deu liberdade, mas esteve sempre a postos com suas sugestões de melhorias no percurso da pesquisa.

Ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e tecnológica (ProfEPT), pelos conhecimentos adquiridos durante essa etapa formativa.

Aos professores do Curso técnico integrado de Química Industrial, que aceitaram participar da pesquisa e foram os grandes colaboradores desse trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Antônio de Abreu Sousa e à Profa. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes, que estiveram presente na banca de qualificação contribuindo com seus saberes sobre Educação Profissional e Formação Docente.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho, Prof.^a. Dr^a. Natal Lânia Roque Fernandes e Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho, que com suas observações e sugestões, possibilitaram que essa pesquisa fosse complementada de forma exitosa.

Aos colegas da primeira turma do ProfEPT de 2017, pelo laço de amizade e companheirismo cultivado ao longo dessa caminhada, que suavizaram os nossos dias.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo, no campo de estudo formação docente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, analisar quais saberes são necessários para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. Ela relata os estudos e pesquisas realizados sobre a formação docente e saberes necessários ao desenvolvimento de um ensino de excelência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, na perspectiva de autores referenciais deste campo e de professores de um curso técnico integrado, ante as bases conceituais em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro. Estes estudos fundamentaram a construção e formação de um **produto educacional**, a saber: **“Caderno de orientações para construção de formação continuada para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT”**, que visa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Educação Profissional. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa, baseada na análise bibliográfica-documental sobre o assunto, e também, caracterizada como um estudo de caso, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, tendo como *locus* de sua aplicação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Ceará – *Campus* Fortaleza. Neste sentido, foi feita uma organização de forma a apresentar e analisar os dados obtidos nas pesquisa bibliográfica-documental e na pesquisa empírica (questionário) realizada com professores de curso técnico de nível médio integrado em **Química**. Os estudos realizados e os dados levantado serviram para fundamentar a análise dos aspectos necessários para aprofundar a reflexão sobre o processo de formação e saberes docentes dos professores da EPT. Realizou-se, a análise de bibliografias e documentos, de maneira a construir uma amálgama do embasamento teórico existente que tratam das questões pertinentes ao presente estudo, juntamente com leis, decretos e pareceres que regulamentam esta modalidade de ensino. Realizou-se, também, a coleta de dados a partir da aplicação de questionário. O material coletado foi interpretado a partir do marco teórico adotado e sendo utilizada a análise de conteúdo (análise textual discursiva) para esse fim. Como categorias bases de análises tem-se: a formação continuada no contexto escolar e os saberes docentes em educação profissional técnica de nível médio. Como resultados, tem-se: que a necessidade de formação pedagógica para a atuação na educação profissional é marcada historicamente no contexto brasileiro por características como emergencial, especial e provisória; que apesar de sua importância, apesar de reconhecida nos documentos oficiais, no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico e Institucional, do IFCE, ainda não é efetivada pela instituição; e que a categoria saber do pesquisador é uma lacuna que merece reflexões para uma docência mais eficiente na educação profissional técnica de nível médio.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Saberes docentes. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional Técnica .

ABSTRACT

The present dissertation is to analyze what knowledge is required to perform in High School Integrated Technical Vocational Education in the field of study of teacher education of Integrated Higher Education to Technical Professional Education. It reports on the studies and research carried out on teacher education and the necessary knowledge to develop a teaching of excellence in High School Integrated Technical Vocational Education, from the perspective of reference authors of this field and teachers of an integrated technical course, against the conceptual bases in Professional and Technological Education (EFA) in the Brazilian context. These studies were based on the construction and formation of an **educational product**, namely: "**Guidelines for the construction of continuing education for teachers of Integrated Higher Education to Technical Professional Education - EMIEPT**", which aims to contribute to the improvement of pedagogical practices in Professional Education. From the methodological point of view, this research is of a qualitative nature, based on the bibliographic-documentary analysis on the subject, and also, characterized as a case study, that used as a data collection instrument a questionnaire, having as locus of its application the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - Campus Fortaleza. In this sense, an organization was organized in order to present and analyze the data obtained in bibliographical-documentary research and in the empirical research (questionnaire) carried out with professors of a technical course of intermediate level integrated in **Chemistry**. The studies carried out and the data collected served as a basis for analyzing the aspects needed to deepen the reflection on the training process and the teaching knowledge of the EFA teachers. The analysis of bibliographies and documents was carried out in order to build an amalgam of the existing theoretical foundation that deals with the pertinent questions to the present study, along with laws, decrees and opinions that regulate this modality of education. Data collection was also performed from the questionnaire application. The collected material was interpreted from the theoretical framework adopted and content analysis (discursive textual analysis) was used for this purpose. The main categories of analysis are: continuing education in the school context and the teaching knowledge in secondary technical education. As a result, we have: that the need for pedagogical training for the performance of professional education is historically marked in the Brazilian context by characteristics such as emergency, special and provisional; which despite its importance, although recognized in the official documents, in the Institutional Development Plan and in the Pedagogical and Institutional Project of the IFCE, is not yet implemented by the institution; and that the knowledge category of the researcher is a gap that deserves reflections for a more efficient teaching in technical secondary professional education.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Teacher knowledge. Integrated High School. Professional Technical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Inter-relação entre as visões dos docentes e as categorias de saberes citados por Araújo (2008) e Moura (2008).....	115
-----------------	---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEF	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNET	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
EaD	Educação a Distância
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
ET	Escola Técnica
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PCNET	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Técnico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SESG	Ensino de Segundo Grau
SESU	Ensino de Segundo Grau
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SEST	Serviço Social de Transportes
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SEST	Serviço Social de Transportes
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
USAID	United States Agency for International Development
	*Tradução: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA	21
2.1	Histórico da educação profissional no Brasil.....	21
2.2	O Decreto nº 5.154/04 e a possibilidade de educação integral na Rede Federal de Profissional, Científica e Tecnológica.....	37
2.3	O caso do ensino médio integrado à educação profissional no IFCE.....	41
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.1	A Formação inicial de professores	50
3.2	A Formação continuada de professores	55
3.3	Formação de professores da educação profissional e sua regulamenta- ção no contexto brasileiro.....	62
3.3.1	A formação de professores em EPT a partir dos anos de 1990.....	68
3.3.2	A concepção de formação de professores dos IFs.....	74
3.4	Os saberes da docência na formação de professores para o médio ensi- no integrado à educação profissional técnica.....	81
4	O PERCURSO DA PESQUISA.....	93
4.1	Abordagem metodológica.....	93
4.2	Definição do universo empírico - locus da pesquisa: o curso de Quími- ca Integrado do IFCE- Campus Fortaleza.....	96
4.2.1	Universo da pesquisa	99
4.2.2	Os interlocutores da pesquisa	99
4.3	Os procedimentos para o levantamento de dados.....	100
4.4	Análise dados	101
5	A VOZ DOS PROFESSORES: RESULTADOS E REFLEXÕES	104
5.1	Perfil e trajetória profissional dos 9 (nove) docentes participantes.....	104
5.1.2	Formação e atuação profissional	105
5.1.3	Os saberes da experiência profissional adquirida fora do magistério	107
5.2	Sobre formação docente	110

5.3	Saberes no desempenho da docência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.....	112
5.4	Formação docente continuada no ambiente escolar.....	116
6	O PRODUTO EDUCACIONAL.....	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	147
	APÊNDICE B - Caderno orientador: Construção de formação continuada para docentes do ensino médio integrado à educação profissional técnica..	150

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o campo da formação e prática pedagógica de professores, aliados ao desenvolvimento profissional. Ele aborda, especificamente, **a formação e os saberes para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT e intenciona a construção de um produto educacional, na forma de um caderno orientador, que sirva de guia para a formulação de um programa de formação continuada de docentes desta modalidade de ensino**

As questões relacionadas à formação e saberes de professores começaram a despertar atenção do pesquisador ainda quando estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). As disciplinas - introdução à universidade e ao curso, história da educação, estrutura e funcionamento do ensino fundamental e estrutura e funcionamento do ensino médio, planejamento educacional, legislação do ensino I, organização curricular, pesquisa educacional - trouxeram em suas atividades pedagógicas algumas temáticas , a saber : a importância histórica do curso de pedagogia no Brasil abrindo caminhos para a formação de professores; a necessidade de uma visão interdisciplinar na formação de professores e em sua prática docente; formação de professores e função social da escola no Brasil; Sistema educacional e formação de professores no Brasil: análise comparativa com outros países; dentre outras, todas elas enriquecedoras na construção de inquietações com respeito à temática específica da formação docente.

Quando licenciado em pedagogia, ao exercer por 09 anos a função de professor da educação básica nas redes municipais de Nova Russas e Maracanaú, nesta última a experiência mais recente , o pesquisador vivenciou a formação continuada de professores na prática, o que possibilitou visualizar diversas imprecisões nestas práticas, haja vista as programações de formação continuada muitas vezes não possibilitarem, efetivamente, repensar as práticas pedagógicas e analisar as necessidades do cotidiano de atuação, pois elas vinham preestabelecidas por uma equipe pedagógica , cabendo aos docentes o papel de coadjuvantes para execução do planejado.

Durante a preparação e ingresso no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica as inquietações, outrora vivenciadas na graduação e prática docente, encontram novo cenário, o desafio da formação docente para atuação de professores no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT. Tratava-se de uma educação perpassada pelas questões do mundo do trabalho, das ciências, da cultura

e das mudanças ensejadas pelas novas tecnologias, as quais permeiam diversos aspectos da vida humana. Outro aspecto relevante neste contexto de inquietações é a expansão das redes estaduais que passaram a ofertar o ensino médio integrado à educação profissional técnica, ampliando a demanda por docentes de excelência para esta modalidade de ensino técnico.

Acredita-se na importância desta temática de estudo, haja vista esse *locus* de atuação docente, ensino médio integrado à educação profissional técnica, necessitar de profissionais capazes de aliar conhecimentos propedêuticos e técnicos, superando os desafios que permeiam esta modalidade. Sua relevância diz respeito à necessidade de aquisição de conhecimento de uma área muito abrangente, em que a atuação do educador consiste no ensino e na aprendizagem, na formação de pessoas para atuar não só mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento e emancipação do homem como sujeito de sua própria história e capaz de participar do meio social que está inserido.

A realização desta pesquisa é válida e necessária, pois traz uma abordagem que envolve o professor como parte integrante de um grupo, docentes do ensino médio integrado à educação profissional técnica, que carece de contínuo aperfeiçoamento em sua área de atuação. Ora vejamos, nas últimas décadas, as discussões que orientam a prática docente da educação profissional foram fortalecidas e, no cenário da educação brasileira, de modo geral, têm levado a momentos de tensão e de reflexão por parte dos pesquisadores na área da formação docente da educação brasileira. Também, nos últimos quinze anos, percebeu-se ações do Governo Federal em prol da educação profissional. A exemplo temos a aprovação da lei de criação dos institutos federais - Lei 11.892/08 - que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) - autorizando essas instituições a ofertarem educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e que tem resultado na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por todo o país.

No que se refere aos objetivos dos Institutos Federais, é idealizado, em seus referenciais normativos, que estes ministrem 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. Os cursos técnicos na forma integrada com o ensino médio devem ser oferecidos simultaneamente, em currículo um articulado e com projeto pedagógico integrado, sendo vedada a organização desses cursos em duas partes distintas - ensino médio e técnico. Nessa modalidade de ensino o projeto pedagógico, a matriz curricular, a matrícula e a certificação dos alunos são únicos, de modo a garantir o cumprimento simultâneo das

finalidades estabelecidas, tanto para a educação profissional técnica de nível médio quanto para o ensino médio.

Com a expansão da Rede Federal dos IFs, percebe-se que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica alcançou uma crescente importância e sobre ela há uma dupla cobrança: primeira, de um lado, ávida procura das empresas por uma qualificação profissional consoante com o novo perfil de profissional contemporâneo, competente e habilidoso ; e segunda, do outro, pela grande expectativa social por uma formação capaz de dar ao indivíduo não apenas a chance, mas, efetivamente, a conquista de uma posição num mercado de trabalho cada vez mais cruelmente competitivo, exigente e excludente, “porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar” PARO (1999, p. 111).

No que tange à expansão dos IFs, quando bem planejada, deve não apenas garantir o acesso da população aos ambientes escolares e a sua capacitação, mas também garantir que o ensino seja oferecido com a qualidade requerida, atentando às transformações do mundo globalizado e suas conseqüentes mudanças impetradas na formação do indivíduo, assim como do profissional docente, importante ator no processo ensino-aprendizagem.

Compreendendo que, com a expansão da educação profissional médio técnico integrado, se expandiu, também, a oferta de vagas para professores, isso faz surgir a necessidade de se investigar a docência no EMIEPT, sua formação e seus saberes pedagógicos. Partindo do pressuposto de que não há uma formação específica para estes professores, ainda consolidada, aumenta a preocupação com a qualificação específica para docência no EMIEPT, pois se reconhece que o ensino nesta modalidade vai para além do domínio dos conteúdos específicos e das técnicas profissionais.

Todavia, a compreensão de que a formação pedagógica é um requisito fundamental apenas para os profissionais que atuam no chamado ensino “regular”, colocando a em segundo plano quando se trata do ensino profissional tecnológico, constitui-se parte da cultura educacional brasileira de não profissionalização do ofício da docência. Mas isso precisa ser alterado, pois as mudanças no mundo do trabalho exigem um perfil de excelência do profissional e conseqüentemente do professor formador deste profissional, que, por sua vez, deve buscar ser antenado, criativo, pró-ativo, entre outras características que compõem o perfil deste profissional.

Como afirma Oliveira (2006), o docente do ensino técnico não é concebido como profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona. Dessa

forma, a docência nos cursos técnicos tem sido executada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Alguns deles não tiveram/ou tiveram pouco contato com a formação pedagógica necessária para o exercício da docência. O exposto, anteriormente, tem sido fragilizante para o ensino profissional tecnológico, haja vista que, atualmente, não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para reconhecer-se como docente.

Pois bem, a formação e saberes docentes são fragilidades presentes na história da EPT no Brasil, dentre elas a não formação pedagógica dos professores para Educação Profissional e Tecnológica. Há no quadro docente da EPT professores graduados e não licenciados, e que segundo Machado (2008):

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008, p. 13).

Conforme afirma Machado (2008), as experiências de formação docente para EPT ao longo da história foram de ações descontínuas, propostas desenvolvidas de forma emergencial. A autora afirma, também, que há a necessidade de políticas públicas sistemáticas que possam mudar essa condição de carência na formação docente na realidade brasileira, a exemplo da EPT.

Nesse cenário, é de suma importância fomentar questões envolvendo o processo de formação do professor para a EPT, pois tem mobilizado grandes debates acadêmicos e políticos na área educacional (CARVALHO e SOUZA, 2014). Deste modo, aqui buscou-se discutir a formação docente e saberes necessários para subsidiar a construção de formação continuada de professores para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, tomando como bases as revisões bibliográficas e normativas (legislações) e a visão dos docentes do curso técnico integrado de Química Industrial do IFCE/Campus Fortaleza.

Buscando compreender a complexidade e especificidades do campo de estudo da formação docente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, surgiu a seguinte indagação: **“Quais são os saberes necessários ao exercício da docente no**

ensino médio integrado à educação profissional técnica que possam orientar a formulação de um programa de formação continuada para docentes desta modalidade?”. Outras questões, a partir da central, nascem, a saber:

- a) Qual é a formação necessária para o exercício da docência no EMIEPT?
- b) Quais os saberes são necessários para desenvolver um ensino de excelência no EMIEPT?
- c) Quais são as necessidades formativas dos professores para atuação docente do EMIEPT?

A partir desses questionamentos formulamos nosso projeto de estudo centrado no seguinte objetivo **geral da pesquisa**: “no campo de estudo formação docente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, analisar quais saberes são necessários para atuação na EMIEPT”.

Como forma de estruturar nosso projeto de pesquisa na perspectiva de atender ao objetivo geral formulado, formatou-se quatro **objetivos específicos**, a saber:

- Analisar como se apresenta a formação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto brasileiro;
- Analisar quais os saberes docentes são essenciais para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT na visão de autores especialista da área e na visão docente;
- Evidenciar as necessidades formativas dos professores para o exercício da docência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT a partir da fala dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino técnico.
- Formatar o **PRODUTO EDUCACIONAL**, a saber - **Caderno de orientações para construção de formação continua para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT**, visando contribuir para as boas práticas pedagógicas no EMIEPT.

Tais objetivos, inseridos num quadro de reflexão sobre a formação e saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio, possibilitaram os resultados que estruturam esta dissertação nos seguintes capítulos:

- **Primeiro capítulo - Introdução**, em que se explicita o problema, os objetivos e a organização da pesquisa.

- **Primeiro segundo - o contexto da educação profissional e nível médio técnico integrado**, o *locus* da atuação docente, desenvolvemos a contextualização da história do ensino profissional no país e as complicações que o permeiam esta modalidade, suas bases normativas com destaque para o Decreto nº 5.154/04 e a possibilidade de educação integral na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e o caso do ensino médio integrado à educação profissional no IFCE
- **Segundo terceiro – A formação de professores**, descreve-se as concepções que abrangem a trajetória histórica da formação docente; formação continuada de professores; alguns assentamentos sobre formação de professores da educação profissional; a formação de professores em EPT a partir dos anos de 1990; a concepção de formação de professores dos IFs; e a formação de professores IFCE: o que consta nos documentos legais. **Os saberes da docência na formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio**, descreve-se os conceitos de saber ou saberes, a relação entre saberes, educação, trabalho e formação de professores.
- **Terceiro quarto - o percurso da pesquisa**, descreve-se: o percurso metodológico adotada na investigação; a definição do universo empírico e os interlocutores da pesquisa; e os procedimentos para o levantamento de dados e análise dados.
- **Quinto capítulo - resultados e reflexões do questionário aplicado ao corpo docente do curso técnico integrado - química industrial/ IFCE - Campus Fortaleza**, descreve-se os dados obtidos com o instrumento utilizado(questionário), que proporcionaram a analisar perfil e trajetória profissional dos 9 (nove) docentes participantes; os saberes da experiência profissional adquirida fora do magistério; as dificuldades no desempenho da docência no EMIEPT; os saberes no desempenho da docência no EMIEPT e a visão sobre formação docente continuada no ambiente escolar.
- **Sexto capítulo, produto educacional**, descreve-se o processo de formatação e avaliação do produto educacional.
- **Sétimo capítulo – Considerações finais** - partindo dos elementos construídos no decorrer da pesquisa, as considerações são apresentadas, apoiadas nos objetivos que conduziram o desenvolver do presente estudo, as limitações, as contribuições e os possíveis desdobramentos que se abrem para estudos futuros.

Por fim, localiza-se encartado no apêndice B desta dissertação, o **produto educacional** fruto desta pesquisa *stricto sensu*, na forma de um Caderno Orientador, que estrutura e organiza orientações para formulação de um programa de formação continuada para docentes que estão

em exercício da atividade docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

O objetivo deste capítulo é contribuir com a discussão sobre formação de professores da EPT, especificamente o Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para isso, fez-se necessário compreender a historicidade da EPT, para depois aprofundar, o que seja o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT ofertado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse foco contextual da EPT serviu para resgatar as especificidades do espaço onde o professor desempenha suas atividades de ensino. Deste modo, neste capítulo desenvolveu-se uma contextualização do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, cotejando alguns aspectos históricos, seus referenciais legais e alguns autores referenciais desta temática.

2.1 Histórico da educação profissional no Brasil

Embora uma grande parcela da população não se dê conta, mas o modo como se organiza a produção econômica, em cada época histórica, repercute na organização dos processos educativos. Não fugindo à regra, o fio condutor da história, recente, da educação profissional é a relação trabalho e educação delimitada pelo sistema capital, sendo, portanto, as forças produtivas que delinearam a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2002). Logo, toda a história da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, esteve/está ligada às questões sociais, econômicas e relações de produção, mesmo a ausência de políticas públicas para EPT tem suas raízes no modelo de desenvolvimento vigente de cada período histórico.

Ao revisitar a história brasileira, logo no período colonial, é possível encontrar ações de formação de pessoas para o trabalho, como exemplo: os nativos, os índios, e os negros eram preparados, ainda que de maneira informal para a execução de algumas tarefas. Em uma economia essencialmente agroexportadora, o trabalho era marcado pelo escravismo e pela desvalorização do trabalho manual, visão dos dirigentes para classe trabalhadora era suficiente um nível de escolarização baixa ou nenhuma escolaridade.

Isso era reflexo da economia portuguesa que se baseava no pacto colonial, fundamentado na relação de colonialismo de exploração. E foi a partir das ideias de exploração que a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde a colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, então, “habitou-se o povo de nossa

terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Nas condições citadas, não eram necessárias políticas públicas de formação profissional. A educação profissional, quando oferecida não contemplava ideias de formação crítica, mas reforçava a formação instrumental e a postura de submissão. Ela tinha uma perspectiva assistencialista, buscando atender àqueles considerados em situação de vulnerabilidade social, para que não continuassem a praticar ações que pudessem pôr em risco a ordem e os bons costumes.

Segundo Oliveira e Sales (2010), até a implantação da República no Brasil, o ensino profissional não era formal, ou seja, ele não se realizava em espaços escolares, e estava ligada diretamente às atividades laborativas, trabalhos manuais, da economia nacional, pois o modelo agro-exportador do período colonial não permitiu que o estado tivesse alguma preocupação com a escolarização em massa, até porque sua ação em promover qualquer bem social à população só vai dar os primeiros sinais com a vinda da família real portuguesa em 1808.

Um fato curioso, segundo Cunha (2005), no Brasil, ao contrário do que aconteceu nos países europeus onde os modos de produções seguiram uma linearidade, a manufatura, aqui instalada, não se originou do regime artesanal e o mesmo se pode dizer do setor manufatureiro em relação ao industrial.

Com relação ao enviesamento do modo de produção brasileiro, Cunha (2005) aponta algumas especificidades: enquanto, na Europa, o trabalho industrial já está consolidado e a manufatura não mais predomina. No Brasil, a manufatura começa a florescer dada a decadência do trabalho artesanal e escravo; ela era importada por meio dos produtos, dos equipamentos e da mão-de-obra dos imigrantes, especificamente os de origem italiana. Assim, paralelamente, se buscavam formatar uma nova força de trabalho e um novo ser social, de acordo com a configuração econômico-social que se iniciava com a manufatura e a indústria orientada pelo modelo de substituição de importações, no fim do século XIX e começo do XX.

Pois bem, a divisão social do trabalho, posta àquela época, repercutia no campo educativo. As atividades de carpintaria, serralheria e tecelagem, por exemplo, eram executadas também por homens não livres e a educação profissional para seu exercício acontecia em engenhos, colégios jesuíticos, minas e nas corporações. Desse modo, o ensino-aprendizagem era realizado por processos não sistemáticos, de forte conteúdo moral e de adequação do sujeito à submissão ao trabalho na sociedade de classes do período que tinha por objetivo apenas promover a capacitação dessa força de trabalho para atividades profissionais básicas.

As primeiras iniciativas de responsabilidades do Estado para com a educação profissional demoraram a surgir no Brasil, haja vista a organização social da colônia está ligada à vida rural e agrícola. Então, o desenvolvimento da Educação Profissional, no Brasil, foi moroso e atrelado às necessidades impostas pela produção.

Somente em 1909, surgem as primeiras iniciativas formais em relação à Educação Profissional como responsabilidade do Estado, como cita Kuenzer (2007) ao afirmar que:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2007, p. 27).

De acordo com Cunha (2005), a decisão da criação das Escolas de Aprendizes Artífices estava embasada na ideologia industrial, vista como “antídoto” à entrada de ideias exóticas no proletariado brasileiro por operários imigrantes vindos, principalmente, da Europa e inculcado de ideologia anarco-sindical. Em consonância com esta face conservadora da ideologia industrialista, associava-se outra, mais progressista, que, segundo o autor,

consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. (...) Ademais, o ensino profissional era entendido pelos industrialistas como um poderoso instrumento para a solução da “questão social”. (...) A tradução dessa ideologia em medidas de política educacional esteve ligada à atuação decisiva de Nilo Peçanha (CUNHA, 2005, p. 94).

Neste período tem-se a publicação do Decreto nº 7.566, de 1909, considerado o marco zero da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPT e pode ser simbolizada nos seguintes trechos retirados de estudos sobre o tema: Decreto de Nilo Peçanha “Aí está o embrião da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008”. (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009, p. 3).

Todavia, as escolas de artes e ofícios conservaram a ideia de que a formação profissional oferecida deveria estar a serviço dos “desvalidos de sorte”. Nelas o ensino ministrado era para alunos entre 10 e 13 anos de idade e a matrícula destinava-se para os que

apresentassem maior carência material; a finalidade educativa era de caráter profissionalizante e moralizador e os níveis de ensino ministrado eram o profissional e o nível primário. As condições de funcionamento eram precárias, com falta de professores qualificados e um grande número de alunos que evadiam. A atividade docente na educação profissional, naquele momento, das instituições mantidas pelo governo federal, não propiciou a valorização devida aos professores, como se pode observar na citação de Sales (2011) que segue:

(...) as Escolas de Aprendizes e Artífices, embora amparadas por um dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, foram implantadas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram decisivos, que influenciariam diretamente na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. Apesar dos problemas apresentados por tais escolas, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando até constituir a Rede de Escolas Técnicas do País (SALES; OLIVEIRA, 2011, p. 171).

Mais adiante, na década de 30, frente ao processo de implantação industrial e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, o ensino técnico-profissional começa a ser visto como capaz de formar mão-de-obra especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial.

Desta forma, as escolas técnicas federais perdem progressivamente a função filantrópica e moralista das escolas fundadas em 1909 e assumem a função de qualificar a força de trabalho operária necessária à diversificação industrial. Freitag (2007, p. 92-93) afirma que "O Estado procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam"; isso explica em parte a mudança na missão dessas Escolas Técnicas e Industriais.

Passa-se a pensar, no país, um projeto de educação profissional para suprir às necessidades básicas de modernização tecnológica em função do ritmo acelerado do processo de urbanização e de infraestrutura exigidas por esse momento histórico. Então, no delineamento histórico da EPT, encontra-se outro marco significativo que proporciona novidades à EPT: o decreto 19.444 de 01 de dezembro de 1930, pois por meio dele se efetiva o Ministério da Educação e da Saúde Pública, órgão com poder de acompanhamento e supervisão da educação e saúde.

Com isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices são retiradas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e alocadas dentro da Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico do MEC. Esta Inspetoria é transformada em Superintendência de Ensino Profissional,

por meio do Decreto 24.558/34, o que acabou fazendo com que as escolas técnicas já existentes começassem a oferecer cursos ligados às necessidades industriais.

Em 1931, com as reformas encabeçadas por Francisco Campos, modificou-se a organização de todos os graus e modalidades de ensino, entre eles o ensino secundário e o profissionalizante que compunham a educação média.

O ensino secundário teve sua estrutura reformulada pelos decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e nº 21.241, de 14 de abril de 1932, para que tivesse, como finalidade, a preparação integral do homem, superando seu tradicional caráter propedêutico e preparatório ao ensino superior. Sua estrutura se dividia em dois ciclos: fundamental, com cinco anos, e complementar, com dois anos, tendo o primeiro uma matriz curricular unificada e o segundo, disciplinas obrigatórias: “Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho” (BRASIL, 1932) e outras disciplinas diferenciadas.

As disciplinas diferenciadas dependiam do curso superior pretendido, isto é, os candidatos a um curso jurídico cursariam determinadas disciplinas; os de medicina, odontologia e farmácia, outras; os de engenharia e arquitetura, outras (BRASIL, 1932). O currículo, assim, era enciclopédico e diversificado, constituído por disciplinas das ciências humanas, da natureza, línguas, artes e literatura, elas mantinham o secundário como preparatório para a carreira universitária.

Já, o ensino profissional médio foi modificado pelo Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que regulamentou a profissão de contador e organizou o ensino comercial, dividindo-o em nível médio e superior, cada um com duração e disciplinas diferenciadas. O nível médio foi dividido em dois ciclos: o 1º, curso propedêutico, com 3 anos de duração, e auxiliar de comércio, com 2 anos; e o 2º, pelos cursos técnicos com duração de 2 a 3 anos, dependendo do tipo de curso (secretário, guarda-livros e administrador-vendedor - 2 anos; e atuário e perito contador - 3 anos), e o nível superior consistia no Curso de Administração e Finanças, que deveria ter 3 anos, acessível, apenas, conforme o art. 12 do decreto, aos que concluíssem o curso de atuário ou de perito-contador.

Vale ressaltar que os cursos ofertados neste período não tinham ligação direta com a indústria; eram voltados para a área administrativa. Todavia, seguir a trilha formativa descrita anteriormente era a única possibilidade de ingresso em curso superior para os egressos dos cursos técnicos. Pois, “os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não

tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior” (ROMANELLI, 2005, p. 139).

Assim, o Decreto nº 20.158 fortaleceu a dicotomia entre educação propedêutica, dirigida aos membros das elites, e educação para o trabalho, dirigida os trabalhadores e seus filhos. Essa dicotomia foi ratificada no artigo 129 da Constituição de 1937, ao descrever: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de estado” (BRASIL, 1937).

Contribuindo com o fortalecimento da dicotomia educacional, no Brasil, a Constituição de 1937 determinava o tipo de educação destinado à população menos favorecida, trabalhadora, intensificando “um explícito dualismo educacional”, segundo o qual “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais [...]” (GHIRALDELLI, 2009, p. 79).

Na década de 1940, a Reforma Capanema modifica mais uma vez o sistema educacional brasileiro, ela foi realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema Filho. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

Segundo Schwartzman et al (1984), em Tempos de Capanema, o sistema educacional proposto pelo ministro atendia à divisão econômico-social do trabalho, servindo ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Sendo possível visualizar a educação superior destinada à elite; a educação secundária, educação para a elite urbana; a educação primária e a educação profissional, para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação”; e a educação feminina.

No contexto do ideário do governo Vargas, surge a máxima da educação moral e cívica. Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional.

A reforma de Capanema conforma o sistema educacional à divisão socioeconômica do trabalho, reforçando a dicotomia entre modalidades de ensino: de um lado, ensino secundário e, de outro, o profissional, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. O ensino secundário teve a organização alterada pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, mas manteve-se vinculado ao ensino superior, ratificando seu objetivo de formador da classe

dirigente. O ensino profissional voltava-se para a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores e, no caso do Ensino Normal, para a docência.

A educação secundária, de todas as áreas do plano educacional, foi aquela em que o ministério Capanema deixou sua marca mais profunda. Ela permaneceu organizado em dois ciclos, mas com estruturas distintas. O primeiro ciclo, o ginásio, possuía quatro séries, um programa mínimo comum para todo o território nacional e preparava para ingresso no 2º ciclo do secundário ou nos cursos profissionalizantes de nível médio. O segundo ciclo, formado de três séries, destinava-se à preparação para ingresso no ensino superior e realizava-se através do curso clássico, com predomínio de disciplinas vinculadas às letras e às humanidades, ou do científico, mais voltado para a matemática e as ciências. Apesar das diferenciações, os ciclos tinham currículos constituídos de disciplinas da área de humanidades.

Além da Reforma Capanema, em 1942, é criado em paralelo à rede pública, um sistema complementar de formação profissional: o *Sistema S*. Apesar de ter sido uma iniciativa do estado brasileiro, nele o setor privado assume, em parte, a responsabilidade de organizar um sistema de educação para os trabalhadores.

Desta feita, a dualidade estrutural na política educacional do Estado Novo passa a existir em duas vertentes. A primeira no campo curricular, pois a Reforma Capanema formalizou que os cursos profissionalizantes não dariam acesso aos cursos superiores, situação que só seria superada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A segunda é que dentro do sistema nacional cria-se dois sistema de educação profissionalizante, o da rede pública de ensino e um outro público-privado : o Sistema S.

O Sistema S é formado por instituições criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As instituições que compõem o sistema “S” são as seguintes:

a) SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 22 de janeiro de 1942, a quem cabe a educação profissional e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas do setor industrial;

b) SESI – Serviço Social da Indústria, criado em 1º de julho de 1946, que desenvolve ações em educação, saúde e lazer para o trabalhador da indústria e para os seus dependentes;

c) SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 10 de janeiro de 1946, que promove a educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços;

d) SESC – Serviço Social do Comércio, criado em 13 de setembro de 1946, que desenvolve ações em educação, cultura, saúde e lazer para o trabalhador do comércio e serviços e para os seus dependentes;

e) SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, criado em 23 de dezembro de 1991, que desenvolve educação profissional para trabalhadores rurais;

f) SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes, que desenvolve educação profissional para trabalhadores do setor de transportes;

g) SEST - Serviço Social de Transportes, criado em 14 de setembro de 1993, responsável pela promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes;

h) SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas, criado em 17 de julho de 1972, que desenvolve programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas e

i) SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, criado em 03 de setembro de 1998, que visa ao aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas.

A criação do *Sistema S* atendeu aos interesses da classe empresarial e da indústria, pois tanto as políticas efetivadas por meio das leis orgânicas do ensino quanto à formação oferecida dentro do *Sistema S* se caracterizavam por qualificações rápidas de aprendizagem profissional quase que compulsoriamente em virtude das grandes transformações ocorridas num cenário de inclusão do país na fase expansão do capitalismo mundial.

Os cursos ofertados pelo Senai e Senac destinavam-se àqueles que tinham pressa para se prepararem para o trabalho, para os jovens, uma vez que as escolas oficiais não tinham cursos que atendessem essa faixa etária e para aqueles que já estavam inseridos no mercado de trabalho e buscavam por qualificação. Conforme afirma Lima:

Com a criação do sistema "S" a educação profissional não ficou restrita a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, mas foi encampada pela iniciativa privada que já naquela época buscava uma forma mais ágil e prática de suprir as carências do mercado de trabalho, além de ter o controle sobre quem estavam formando (LIMA, 2012, p.3).

A partir da década de 1950, o Brasil viveu um processo de aceleração do desenvolvimento, iniciado com o plano de metas de Juscelino Kubitschek, presidente da república na época. O plano era composto por ações em prol do desenvolvimento da indústria automobilística e diversos investimentos na área de infraestrutura e transporte. E esse

desenvolvimento passa exigir cada vez mais trabalhadores qualificados para exercer as atividades complexas da indústria.

Nas décadas de 60 e 70, o Ensino Profissional ganha um espaço maior no cenário das políticas públicas em educação no Brasil, com a expansão econômica do milagre brasileiro. Há a instituição da pós-graduação trazida pela reforma universitária de 1968 por meio do Decreto nº 62.937/68 e, também, os governos militares criam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esses centros foram uma nova adaptação das escolas federais, pois aquelas passaram a ministrar cursos de nível superior e Pós-Graduação. Inicialmente, as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e do Paraná passaram a ser denominadas de centros federais.

Em 1971, segundo Carvalho (2003), a aprovação da Lei nº 5.692/71 definiu a generalização da profissionalização para todos os cursos de 2º grau e a iniciação profissional para os cursos em nível de 1º grau. Tal Lei tinha em sua proposta um currículo com carga horária maior destinada aos conteúdos técnicos e profissionalizantes e apresentava uma relação direta com sua época, fase em que se colocara a profissionalização acima da formação humanística.

O Estado, ao instituir o ensino profissionalizante de matrícula compulsória para todos os estudantes egressos do ensino de 1º grau da rede pública, tentando resolver dois problemas: atender a demanda proveniente do setor produtivo, além de resolver o problema de acesso limitado ao ensino superior. Uma formação de nível médio para jovens de classes menos favorecidas funcionava como garantia de sua inserção no mundo do trabalho e ainda limitava a ampliação de vagas no nível superior (ROMANELLI, 2005).

Com relação aos esforços de profissionalização, podemos dizer que esta foi uma promessa que ficou no papel, haja vista poucas unidades escolares se adaptarem a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações “de faz de conta”. A tentativa de profissionalização no 1º e 2º Grau reforçou a ideia de que a educação escolar está a serviço da distribuição desigual de oportunidades na estrutura de classes. Na prática, o ensino superior, especialmente o de oferta pública, continuou sendo espaço privilegiado de uma minoria e a educação profissionalizante limitou-se a uma instrução minimalista voltada para a mera execução laborativa (ROMANELLI, 2005).

Na década de 80, A realidade educacional brasileira é configurada por profundas desigualdades na oferta, na qualidade e na instrução geral da população, sendo decorrente da

crise econômica que se agravava e dava sinais de que não apenas o regime político brasileiro, ditadura militar, estava em decadência, mas sobretudo o modelo social.

Ocorre que em meio ao caos da década 80, fase rica para a educação brasileira, desenhavam-se reivindicações na educação nacional no sentido de construir um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora brasileira, embasado no conceito de politécnica. O conceito de politécnica passa a ocupar o espaço acadêmico brasileiro, propiciando um ambiente de grandes debates sobre a necessidade da construção de um entendimento a respeito das relações entre trabalho, educação, formação integral e a formulação de uma política educacional mais efetiva para a realidade brasileira.

O conceito de politécnica vem da contribuição das pedagogias progressistas do campo marxiano. Ele é estudado por muitos pesquisadores brasileiros como Frigotto, Moura, Ciavatta, Ramos e Savianni. Ele parte da relação entre educação, focando a categoria de formação omnilateral de Marx, e na centralidade do trabalho enquanto princípio educativo dos trabalhadores, mesmo diante da possível crise de sentido que a categoria trabalho vem sofrendo na sociedade capitalista contemporânea. A conceituação de omnilateralidade, à despeito de sua multiplicidade de interpretações, é assumida como sintetizam, Frigotto e Ciavata (2012), assim resumido:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta **todas as dimensões** que constituem a especificidade do ser humano e **as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico**. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação **e a emancipação de todos os sentidos humanos**, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265, grifos nossos).

Ora veja, os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio e sua integração à educação profissional demonstram, como bem destacam os referidos autores, o caráter controverso do tema em seu percurso, posto que esses antecedentes são resultados dos projetos de sociedade e concepções de mundo vigentes a cada período histórico. Mas é a realidade que possibilita pensar sobre o tipo de sociedade almejada ao se educar. Então perguntava-se, qual sociedade almejava-se: uma sociedade excludente, discriminadora, que nega direitos aos seus membros; ou objetiva-se uma sociedade inclusiva, respeitadora da diversidade, que valoriza os sujeitos no tocante às suas capacidades, assegurando direitos sociais e a construção de uma sociedade justa e integradora? Esse questionamento povoava a

disputa entre projetos de sociedade no período de redemocratização do Brasil, na década de 1980 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Foi nessa perspectiva que, entre os dias 3 e 5 de setembro de 1986, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, construiu a carta síntese com os princípios para a disputa da constituinte. E dois meses depois de promulgada a Constituição de 1988, o Deputado Otávio Elíseo, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, apresentou o projeto de uma nova LDB elaborada com a participação do professor Dermeval Saviani, buscando-se levar à lei a organização da educação brasileira como escola unitária, guiada pela concepção politécnica com a finalidade de propiciar a formação omnilateral dos alunos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O projeto da nova LDB, inicialmente, trazia em sua redação as propostas dos educadores progressistas. Proposta que buscava promover a articulação entre educação básica e o ensino profissionalizante, objetivando uma educação/formação integral para as classes populares. Era uma tentativa de reafirmar a necessidade de vinculação do ensino médio ao ensino técnico de forma orgânica e não apenas meramente formal, buscando a formação integrada que

sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. A história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Buscava-se definir naquele período uma educação progressista, um projeto de escola que visava superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, cuja concepção continha essências da politécnica e da omnilateral, objetivando a formação humana integral. Assim, era uma tentativa de romper com a dualidade estrutural educacional.

Segundo Frigotto (2007), a luta contra a dualidade educacional é uma luta contra hegemônica. É uma luta que só pode ser travada com muita força coletiva, com base na concepção de escola que tem o princípio da educação como direito de todos. Uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, ela precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho.

Refutando a educação dual, defende-se que o conhecimento crítico-reflexivo pode proporcionar ao sujeito uma formação omnilateral. Frigotto (2012) afirma que essa formação é uma concepção que leva em conta as dimensões constituintes da especificidade do ser humano, condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Assim, partindo desta concepção, no intervalo de tempo entre o final da década de 1980 e a segunda metade da década de 1990, aconteceram debates no que diz respeito à reestruturação da educação e à especificidade da Educação Profissional. Em toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica EPT, existia a realização de encontros nacionais para discutir a unificação dos projetos pedagógicos em torno da concepção da politécnica e formação omnilateral.

Todavia, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Rede de EPT é surpreendida com a elaboração de um projeto de lei que buscava a reforma da EPT para sua adaptação aos ditames do mercado. O projeto de Lei nº 1.603/96, chamado de Reforma do Ensino Técnico, se propôs a adequar os currículos e o financiamento à lógica das concepções neoliberais para o campo educacional. Segundo Oliveira (2003), o referido projeto foi elaborado por técnicos da SEMTEC com orientações do Banco Mundial, BID e da Universidade de Oklahoma.

Mesmo com protestos e repúdio das instituições de Educação Profissional ligadas à rede federal, e de sua retirada da pauta de votação do Congresso Nacional, tal projeto resultou na aprovação do projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996, intitulada como Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela adiou a concretização de uma educação profissional progressista, que possibilitaria a superação da histórica dualidade na área EPT.

Pois bem, a Lei nº 9.394/96, distante de extinguir a separação da formação geral e técnica em sua redação, classifica a educação profissional como uma modalidade de ensino e dá à ela capítulos específicos, evidenciando a intenção em mantê-la como um tipo de instrução que poderia ser articulada com o ensino médio, não como uma etapa obrigatória para os jovens nele matriculados.

Art. 36-A. Sem prejuízo do dispositivo na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas**. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, grifo nosso) .

Percebe-se que a redação da lei abre a possibilidade da oferta concomitante do ensino médio, estabelecendo a formação geral como prioritária e sinalizando para que a formação profissional aconteça somente quando houver condições de ofertá-la. No que se refere à Educação Profissional, a legislação retomou a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, instituindo um Sistema Nacional de Educação Profissional, que propunha o oferecimento dessa modalidade, em nível técnico, apenas em articulação com o ensino médio.

Assim, os avanços nas discursões, no que se refere à articulação do ensino médio como técnico, pela Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica são ameaçados pelos novos mecanismos da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), no governo de FHC, período em que se implantaram grandes alterações educacionais brasileiras, do ponto de vista econômico e social, foi um momento de retrocesso no campo teórico, pedagógico e da cidadania, pelo fato do governo ter dado ênfase, baseado na doutrina neoliberal, em tornar o Brasil seguro para o capital internacional.

O neoliberalismo, tornou-se uma nova ordem mundial, a partir dos anos 80 e 90, primeiro na Europa depois em toda a América. Ele é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado (ANDERSON, 1995).

Os neoliberais combatem, principalmente, a política do Estado de bem-estar social que apregoava a máxima intervenção do Estado na economia, fortalecendo as leis trabalhistas a fim de aumentar a potencialidade do mercado consumidor, e que foi um dos preceitos básicos da social democracia e um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. A crítica direcionada pelo neoliberalismo ao Estado de bem-estar social é a de que o “Estado forte” é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando a “liberdade econômica”. Além disso, a elevação dos salários e o consequente fortalecimento das organizações sindicais são vistos como ameaças à economia. Dessa forma, os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo (ANDERSON, 1995).

Na tentativa de implantação do ideário neoliberal no Brasil, segundo Júnior e Lima (2004):

O Governo FHC teve no centro de suas propaladas propostas políticas a construção e o fortalecimento da cidadania e o aumento das possibilidades de emprego (...) mediante o alardear da construção do novo cidadão brasileiro, cujo perfil teria como pilares o *modelo de competência*, da *empregabilidade* e da participação política e social nos rumos do país, contraditoriamente em meio a uma intensa mudança institucional e à construção de uma nova *organização social*, isso induzido por um

novo paradigma de Estado, cuja racionalidade encontrava-se vazada por valores eminentemente mercantis. Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse a conjuntura mundial e brasileira, neste último caso, com seus traços acentuados na segunda metade da década de 1990: 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, 2) a desnacionalização da economia brasileira 3) a desindustrialização brasileira, 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos, centrais sindicais e partidos políticos e 9) trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho (JÚNIOR; LIMA, 2004, p. 6).

Apesar do quadro apresentado parecer animador, pois se propôs à construção e ao fortalecimento da “cidadania”, além de novas possibilidades de emprego, ele se constitui sob as bases de uma política privatista e neoliberal. Estimulava o modelo de competência e transmitia para o sujeito a condição da empregabilidade. Logo, “a cidadania” no governo FHC foi submetida à “lógica do mercado”. Conforme Coutinho (2000),

O sentido último da ‘reforma’ proposta pelo atual governo não aponta para a transformação do Estado num espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos da cidadania, mas visa submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado. Trata-se, na verdade, de uma ‘contra-reforma’, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da ‘modernização’, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro, em nome da ‘privatização’, desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da ‘mundialização do capital’ (COUTINHO, 2000, p. 123).

Desta forma, o Estado vai se esquivando de suas obrigações à medida que passa a transferir os seus deveres para a sociedade civil, transformando-se em um Estado Mínimo. Nesse formato, o sujeito se torna cada vez mais dependente das leis do capital, numa condição de alienação, e, para garantir sua sobrevivência, vende a sua força de trabalho sem questionar o sistema capitalista.

No que se refere à educação neste contexto, segundo Gentili (1996, p.76), as “políticas de Estado estimulam a educação para o atendimento, a subordinação às leis do mercado onde a escola passa a incorporar, como uma de suas finalidades, a de formar para o mundo do emprego”. No que se refere ao trabalho, Moura (2008, p.26) afirma que “os postos de trabalho no século XXI geram um emprego precarizado, temporário, terceirizado, quarterizado, quinterizado etc., provocando novas relações sociais de trabalho”. É a contradição que prevalece e se acentua entre o capitalismo e o trabalho.

Feitas as observações, anteriomante citadas, destaca-se que a implantação das ideias neoliberais e seus desdobramentos nas políticas educacionais foi acompanhada de resistências da comunidade acadêmica e de diversos setores da sociedade civil contra tal projeto. Todavia, em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, que provocou uma ruptura na estrutura da rede. Tal Decreto conservou a essência do projeto de Lei 1.603/96, pois em seu Art. 5º determinava que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Depreende-se da redação do Decreto nº 2.208/97 que ficava proibida a oferta da formação integrada, unificadora da formação propedêutica e profissionalizante. Segundo Carvalho:

Observa-se, em relação ao Decreto, que embora oferta concomitante entre o ensino médio e o ensino técnico, a separação dos tipos de ensino, evidencia que eles não integram o mesmo processo formativo, mantendo assim a dualidade até então existente. [...] Atualiza - se a antiga concepção da educação profissional, como uma alternativa de educação para os menos favorecidos, atrelada aos interesses do mercado de trabalho e descompromissada como o conhecimento teórico e prático dos trabalhadores. Tal decreto, embora se apresente como alternativa de romper com a dicotomia estrutural, pois separa, em sistemas independentes, o Ensino Médio, da Educação Profissional, acaba efetivamente, por manter o dualismo (CARVALHO, 2003, p. 83-84).

Este momento histórico, caracterizou-se pelo processo de reforma, de gestação de uma nova institucionalidade no campo da educação profissional no Brasil, como o objetivo de entregar a expansão e desenvolvimento da educação profissional ao setor privado. Havia a perspectiva de redução de gastos, haja vista que o ensino técnico era considerado mais custoso ao Estado do que a educação básica. O MEC disponibilizou um montante de quinhentos milhões de dólares por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para que fosse incentivada a criação de escolas em parceria com instituições privadas (CUNHA, 2005).

Cunha (2005) faz as seguintes observações sobre as transformações desencadeadas pelo Decreto nº. 2.208/1997:

É incrível como os propagandistas dos mecanismos de mercado como solução para os mais variados problemas sociais só conseguem imaginar medidas contenedoras dos fluxos de estudantes. Por que não levar em conta, na formulação das políticas educacionais, as explicações, já disponíveis, que mostram a estreiteza dos mecanismos de mercado, determinados pelo controle monopolista dos profissionais de nível superior, via organismos do tipo CFEA/Creas? Não é difícil ver que os engenheiros frequentemente ocupam o lugar dos técnicos, não por causa da raridade desses profissionais, mas porque faltam postos de trabalho para engenheiros, e estes vencem aqueles na competição pelos postos de nível intermediário. E não é por outra razão que grande parte dos concluintes dos cursos técnicos industriais acabam se candidatando a uma escola de engenharia atrás de um diploma que os habilite a

disputar em melhores condições os cargos formalmente destinados aos técnicos. Em outras áreas, como na saúde, a situação é ainda mais dramática (CUNHA, 2005, p. 259).

Compreende-se, então, que o Decreto nº 2.208/97 serviu mais como uma restrição do direito à educação profissional e tecnológica do que sua ampliação, pois a educação profissional separou-se da educação básica de nível médio. Na prática o decreto gerou um maior distanciamento entre a escolarização propedêutica e a profissionalização e serviu de base para as políticas oficiais de Estado que, naquele momento, buscava mais atender às necessidades do setor produtivo que aos anseios das classes trabalhadoras.

A partir de 1997, essa dualidade passa a ser a orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para uma formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política de educação pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado (SANTOS, 2006, p.3).

Ainda nesta perspectiva de formatação da educação profissional sob as determinações da conjuntura econômica e política da década de 1990, também é aprovada a Lei nº 9.649/98 que flexibilizou e inviabilizou a expansão da rede federal, conforme a descrição no art. 47:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União somente poderá ocorrer em parceria com os Estados, Municípios, Distritos Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

No ano de 1999 é publicada a resolução CNE/CEB Nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, em conformidade com os artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); com o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99. A resolução CNE/CEB Nº 04/99, em seu Art. 1º, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Elas almejam conduzir ao contínuo aprimoramento do processo da formação de técnicos de nível médio, assegurando a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciassem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho.

As iniciativas de concretizar o compromisso citado acima, tanto com os trabalhadores quanto com jovens ingressantes no Ensino Médio, foram possíveis com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e outras normativas aprovadas no governo do então presidente Luís Inácio Lula

da Silva, LULA, que, entre outras questões, integrou a Educação Profissional à educação geral no Ensino Médio.

2.2 O Decreto nº 5.154/04 e a possibilidade de educação integrada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, estabeleceu a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes já desenhados no Decreto nº 2.208/97. O art. 1º do decreto 5.154/04 diz: “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004).

Os modos de articulação são definidos como descritos a seguir:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I- **Integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II- **Concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- I- **Subsequente** oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Essa proposta se mostrou como possibilidade para romper com a dicotomia educacional estrutural, com o dualismo existente até o Decreto nº 2.208, que historicamente tem sido imposta aos estudantes da classe trabalhadora. Haja vista que a oferta integrada de Ensino Médio ao Técnico expressa no Decreto 5.154, de 2004, é concebida com a finalidade de formação emancipatória do sujeito, num projeto de formação político-pedagógico que integre o conhecimento nas múltiplas dimensões fundamentais da prática social: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Conforme afirma Kuenzer (2001):

Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e político, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura (KUENZER, 2001, p. 43-44).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT vai para além da justaposição de disciplinas dispostas num currículo, permitindo que o estudante compreenda a relação econômica, histórica e social, por meio de uma organização curricular em que os conteúdos representem um sistema de relações que expressam a totalidade social. Nesta perspectiva, os conteúdos devem ser aprendidos no seu campo científico de origem, disciplinaridade, e em relação a outros de campos distintos do conhecimento, a interdisciplinaridade.

Todavia, vale ressaltar que no Decreto nº 5.154/04, há a conservação da flexibilização da oferta do ensino médio profissionalizante já existente no Decreto nº 2.208, revogado, como também na Lei 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), uma mudança na lei de diretrizes e bases e a regulamentação dos seus artigos seria, a princípio, o ambicionável para uma direção inovadora, pois para eles a expectativa girava em torno da integração ensino médio e ensino profissional, de forma orgânica para todo o sistema público e não de forma parcial e flexível.

A flexibilidade presente no Decreto N 5.154/04 não garante o desenvolvimento de um currículo único para todo o ensino médio, revelando que as forças políticas, que defendem a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania, não se configuram como hegemônica, portanto, o Decreto não traduz mudanças substanciais da ação pública que envolva o oferecimento de um ensino médio integrado com o ensino técnico, numa visão de escola única e politécnica (GUIMARÃES, 2007, p.9).

Em seu estudo Frigotto (2005) faz algumas indagações sobre a implantação do ensino médio integrado : se o que estava em jogo era a construção de uma nova concepção de EPT e ensino médio, por que se mantiveram as mesmas diretrizes do ensino médio? Não seria apenas uma mera adequação a inclusão da forma integrada? Não estaria a nova política repaginando o velho modelo, não mudando na essência suas finalidades? Não seria mais do mesmo? Prova disso é o próprio parecer orientar que apenas os cursos integrados tomariam providências para se adaptar as “novas diretrizes” , conforme vemos a seguir:

A instituição que continuar oferecendo cursos na forma *concomitante*(seja na mesma instituição, seja em instituições distintas) ou na forma *subsequente* (anteriormente denominada “sequencial”), e já possuir seus cursos devidamente autorizados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino médio e com planos devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio ,**não têm novas providências a adotar, em função da entrada em vigência do Decreto nº 5.154/2004, a não ser da nomenclatura utilizada** (BRASIL, 2004.p.408, grifos nosso).

Para Moura (2010), ao refletir sobre as possibilidades de implementação do ensino médio Integrado com a aprovação do Decreto 5.154/04, há um paradoxo, contraditoriamente ao plano legal e a produção teórica que avançava para a integração, houve a separação estrutural entre educação básica e profissional:

As duas possibilidades de ensino médio integrado são conceitual e legalmente viáveis. Entretanto, o processo histórico é, por vezes, contraditório e construído a partir da atuação dos distintos sujeitos, classes sociais e grupos de interesse e das correlações de forças entre eles. Assim, exatamente quando no plano geral legal o Decreto nº 5.154/04 possibilitou a integração do ensino médio aos cursos técnicos, a estrutura do MEC foi alterada: criou-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir do desmembramento Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Dessa forma, enquanto no plano legal e na produção teórica se avançam para a integração, a estrutura, contraditoriamente, apontava para separação entre educação básica e profissional (MOURA, 2010. p. 4).

Com relação ao ensino médio, Moura (2010) faz a seguinte análise: no Brasil, as escolas privadas adotam uma concepção equivocada ao substituir a formação integral pela formação específica, focando seus esforços para formar alunos aptos a aprovação no vestibular para prosseguimento dos estudos no nível superior, e que, por outro lado, as escolas públicas tentando reproduzir o mesmo academicismo e sem ter as mesmas condições materiais para isso, acabaram realizando uma formação que não se mostra efetiva para o ingresso digno no mundo do trabalho, e nem é muito significativa quanto ao objetivo - prosseguimento dos estudos em nível superior.

No estudo cujo título é “Ainda a Educação Politécnica: o Novo Decreto da Educação Profissional e a Permanência da Dualidade Estrutural”, Rodrigues (2005) faz uma análise importantíssima sobre as diretrizes legais do novo decreto da educação profissional, pois levanta questões pertinentes ao caráter político e pedagógico do documento. Para ele não existia no novo governo, governo de LULA na época, possibilidades de se construir uma nova proposta de política educacional para a EPT, ao contrário, há uma continuidade dos objetivos presentes nos marcos regulatórios do governo FHC.

Vejamos, em algumas de suas pontuações: quanto à organização do ensino médio, no artigo 4, afirma Rodrigues (2005); a flexibilização é uma característica importante. Pois além de sua oferta no integrado, o documento apresenta a forma subsequente e concomitante, sendo que este último poderia ocorrer em três formas, a saber: a) na mesma instituição ;b) em instituições distintas; c) em instituições distintas mediante convênios.

o decreto amplia ainda mais o leque de possibilidades de 'articulação' entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, visto que prevê a possibilidade de uma formação de nível médio 'integrada', além daqueles já arrolados no decreto n. 2208/97, a saber, formação subsequente e formação concomitante. Eis o cerne da flexibilidade que busca conciliar alguns interesses em conflito desde a promulgação do decreto n. 2.208, em 1997 (RODRIGUES, 2005, p.266).

Analisando o decreto nº 5154/04, do governo Lula, o autor afirma que ele estaria mais próximo da Lei 7.044/82, que flexibilizou a organização do ensino médio, visto ter quebrado com a compulsoriedade da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Conforme descrito :

Em outras palavras, se o decreto nº2.208/97 recria explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982 (RODRIGUES, 2005, p.261).

As múltiplas possibilidades mencionadas no texto acima estão claras no Art.7 do decreto. As saídas intermediárias são um elemento de flexibilização que permite a certificação do estudante de programas de nível médio e superior da EPT. Veja:

Art.6 Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional e tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas de terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho com aproveitamento.

§1º Para fins do dispositivo no *caput* considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (BRASIL, 2004).

A grande maioria dos estudiosos da área consideram, claro, que há algumas divergências pontuais, que o Decreto 5154/04 só reafirma o entendimento da LDB (Lei federal nº 9.394/96), cujo Ensino Médio Profissional constitui-se como uma possibilidade para o ingresso no Ensino Médio. Ainda que fosse uma utopia acreditar na compulsoriedade do ensino médio profissional como um caminho para a formação integral, esperava-se ao menos que uma vez ofertada na rede pública, essa acontecesse exclusivamente no nível integrado.

Dessa forma, as políticas públicas implementadas a partir desse Decreto 5154/04 tem limitações. Primeramente, estrutural e financeira, pois uma escola única para a formação de trabalhadores requer um direcionamento maior de recursos no setor público, indo além da simples ideia de esforços, tão comum nas ações empreendidas por vários ministérios, como

está escrito no texto legal . E depois, conceitual, porque embora tenham sido elaborados por pensadores e educadores que vêm dos movimentos de esquerda, da preocupação com os princípios da politecnia e da escola única, permanece no texto legal aberturas que mostram que o campo em disputa atende aos interesses de setores conservadores (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, Institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

As questões, tanto as de natureza política como as de natureza pedagógica, precisam ser resolvidas , ou teremos apenas tentativas de formas que não atenderam as necessidades das massas trabalhadoras. Fica ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT o desafio de superar a estreita concepção de que a simples justaposição de conteúdos do médio, ensino propedêutico, e profissional, ensino técnico, resolva a fragmentação organizacional e curricular deste nível de ensino.

2.3 O caso do ensino médio integrado à educação profissional no IFCE

Ao longo da história brasileira, o ensino médio e o ensino profissional refletem as relações de poder de uma sociedade dividida em classes, em que se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes à elite e o exercício de funções operacionais e braçais às classes trabalhadoras. Segundo Saviani (2007), essa dualidade nasce com a apropriação da propriedade privada pela classe dominante em uma sociedade cuja divisão social de classes também é dual e a separação entre educação humanista e trabalho é reforçada. Esse processo se intensificou nas sociedades capitalistas, principalmente após a Revolução Industrial que necessitou de mãos adestradas para indústria. Esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução.

Sendo um problema complexo de nossa história educacional, o primeiro passo é reconhecê-lo; o segundo, que precisa ser enfrentado politicamente. Alguns pesquisadores brasileiros progressistas já produziram diversos estudos sobre tal problemática, buscando

compreendê-la e solucioná-la, mas a resistência instalada no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação de tal dualidade.

Nas últimas décadas houve indícios de uma preocupação do Estado brasileiro em construir uma política para Educação Profissional e superação da fragmentação existente entre ensino médio e o ensino técnico. A exemplo temos a expansão dos Institutos Federais iniciada no segundo governo do presidente Lula, que aprova a Lei nº 11.892/2008 objetivando implantar, na rede federal de ensino, nova estrutura organizacional para atender às necessidades do país na área de formação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia configuram-se importantíssimos no cenário da educação brasileira, com potencial de inovação, cujo modelo de institucionalidade, a partir da educação profissional e tecnológica, devem influenciar positivamente no desenvolvimento socioeconômico das regiões onde atuam. Os IFs representam mais que um novo modelo institucional, são a expressão maior da atual política pública da educação profissional brasileira (OTRANTO, 2010).

No ano de 2008, a política federal pública voltada à educação profissional no Brasil teve um novo exponencial: a publicação da lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Lei 11.892/2008 – que estabeleceu as finalidades destas instituições. Conforme o artigo :

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

Assim, A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, organizações multicampi, implantadas em todos os Estados da federação, e por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis, quais sejam: dois CEFETs, 25 escolas vinculadas à Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, amplia a atuação dos IFs na educação, desde educação básica à superior, e também determina a forma de distribuição de sua oferta educativa, afirmando percentuais para as vagas ofertadas em licenciatura, 20% (vinte por cento), 30% (trinta por cento) para graduações tecnológicas e 50% (cinquenta por cento) para cursos técnicos.

Pacheco, Caldas e Sobrinho (2012) destacam a diversidade de cursos garantidos na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ou seja sua verticalidade, como a grande contribuição dos IFs para a integração dos diversos níveis e etapas da educação básica e profissional. O novo desenho permitiu a essas instituições articular os diversos saberes do núcleo comum obrigatório da educação básica à profissionalização, prosseguindo na graduação e Pós-Graduação. A lei estabelece que metade das vagas ofertadas pelos Ifs sejam destinada ao ensino médio integrado, sendo uma tentativa de se estabelecer uma política de ensino técnico e médio dentro da rede, como destaca os art. 7º e 8º :

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, grifos nosso).

A educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida em articulação com o ensino médio, podendo ser oferecida de forma: integrada, concomitante e subsequente. **No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, foco de estudo desta pesquisa**, o curso será desenvolvido de modo a assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, observada a legislação vigente.

Assim, a elaboração de um currículo para educação profissional de nível médio integrada inicia-se pela pesquisa dos perfis e atribuições na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, instituída pelo Ministério do Trabalho. De acordo com esses perfis, são selecionadas e sistematizadas as competências, habilidades e bases tecnológicas, necessárias para se exercer determinada profissão, leva-se, também, em consideração pesquisas realizadas

junto ao mercado de trabalho. Em seguida, é realizada uma consulta ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação para a adequação da nomenclatura da habilitação e do perfil profissional de cada curso.

Desse modo, o IFCE tem como base de seu currículo para os cursos técnicos integrados: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico – DCNET; a Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, formatada pelo Conselho Nacional de Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Técnico – PCNET; e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio / MEC.

No PDI/IFCE 2014 - 2018, com relação a formação e o perfil de egressos da educação profissional de nível médio integrada, há afirmação de que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, propicia o desenvolvimento de um conjunto de saberes, competências, habilidades e atitudes dos estudantes, se constituindo, dessa forma, uma base adequada para sua qualificação voltada para as necessidades do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orienta a construção do plano de curso, que deve estar de acordo com o perfil definido no catálogo nacional de cursos técnicos, cursos superiores de tecnologias, licenciaturas e bacharelados aprovados pelo Ministério da Educação - MEC. Para construção dos planos de curso, o Instituto utiliza informações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional, publicados pela resolução 4/99 CNE/CEB, bem como as diretrizes norteadoras de cada curso.

A partir dos documentos legais a instituição estrutura os componentes curriculares e a carga horária dos cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT oferecidos. Os componentes curriculares são construídos a partir da descrição da função profissional, com base nas competências profissionais, nas capacidades prática / habilidades e referencial teórico de bases tecnológicas.

Depois, são formados os corpos docentes de cursos com as titulações necessárias para ministrar aulas em cada um dos componentes curriculares, seguido do levantamento da infraestrutura necessária para o oferecimento dos cursos, como laboratórios, equipamentos, instalações, mobiliário e bibliografia. Esse processo gera o Projeto Pedagógico de Cursos (PPC), que abrange os objetivos e justificativas, baseando-se em fundamentações socioculturais, políticas e históricas. Ainda como parte integrante do PPC, está a descrição de seu público alvo. O PPC é a base para a implementação dos cursos do EMIEPT na instituição.

Os cursos técnicos integrados do IFCE seguem o mesmo processo de oferta e os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio. Seguem, ainda, a proposta do Decreto nº 5.154/04 e o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, que traz as seguintes observações:

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/ 2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, na forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (PARECER CNE/CEB Nº 39/2004; p 403-404).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT busca expressar uma concepção de formação com base na integração das dimensões da vida presentes no processo educativo, quais sejam: o trabalho, aqui, compreendido como realização humana inerente ao ser, sentido ontológico, e como prática econômica, sentido histórico associado ao modo de produção; a ciência, entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, que possibilita o avanço das forças produtivas; a arte; a cultura, compreendida como conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais, aprendidos e partilhados de geração em geração através da vida em sociedade, revestidos dos valores éticos e estéticos, orientadores das normas de conduta de uma sociedade e a tecnologia.

As bases conceituais que são suscitadas na literatura do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT trazem a questão da superação da dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre teoria e prática no currículo dos cursos integrados como fundamental para a concepção e concretização. Uma formatação curricular que integre os conhecimentos técnicos e propedêuticos torna-se um desafio na medida em que uma área do conhecimento possa se sobressair à outra, esse equilíbrio é primordial para a formação integral do aluno e para que o mesmo possa prosseguir no processo de sua formação humana.

Conforme Ramos (2004), um currículo integrado pode ser compreendido como aquele que tem como objetivo não só a formação de técnicos para o mercado de trabalho, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A superação da visão produtivista e mecanicista torna-se possível quando o sujeito é colocado no centro das atividades educativo-pedagógicas.

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2010), em uma expectativa de reflexão social, espera-se que o ensino médio integrado possa avançar na afirmação da educação, que possa

articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de humanidade. O desenvolvimento, em sala de aula, de um currículo para o curso integrado surge como uma oportunidade de diálogo para os professores atuantes nas duas modalidades de ensino: para os professores dos componentes propedêuticos, é oportunidade de superar as tendências excessivamente acadêmicas e trazer para a sala de aula a conexão com os temas relacionados à atuação profissional; e para os professores dos componentes profissionalizantes, é uma abertura para superar o modo tecnicista de um ensino totalmente voltado para questões operacionais.

Logo, para que haja possibilidade de êxito na composição de um currículo integrado é necessário ir além da justaposição dos currículos ensino médio e técnico já existentes; ele deve ser resultado de um processo envolvendo os atores (professores, gestores e educandos e comunidade) no cenário de integração, reconhecendo que cada uma dessas modalidades possui história e características próprias. Embora com pontos de convergência, não basta justapor um ao outro, pois faz-se necessário um trabalho de mediação no processo de integração.

A formação ofertada pelo IFCE, no que se refere ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, deve se fundamentar na Filosofia da Práxis, buscando contribuir para a emancipação do trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, facilitando-lhe o acesso aos conhecimentos e ao domínio das esferas produtivo-culturais da humanidade.

A categoria práxis materializa-se no pensamento pedagógico emancipatório. A práxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação, etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua (Freire, 1987), a possibilidade da crítica e da transcendência. Esta categoria teórica compreende os processos de educação, numa perspectiva unitária, objetivando a sua não-linearidade, a fim de evitar a sobreposição ou o ensino unidirecionado entre teoria e prática, como por exemplo, “da pesquisa para o ensino ou do ensino para a pesquisa” (OLIVEIRA, 2011, p. 71).

Assim, objetiva-se romper com a fragmentação do ensino a partir da perspectiva em que teoria e prática se fundam, perpassando a metodologia, a didática, a organização curricular, os tempos e espaços escolares e formativos da Instituição, entre outros aspectos, de forma a integrar as disciplinas da base técnica e as da base propedêutica. De acordo com Oliveira (2011), deve-se desenhar uma organização curricular para a educação profissional técnica de

nível médio integrado que considere, dentre outros aspectos: o processo de formação como dialético e unitário; a aproximação e o diálogo entre ensino e pesquisa, com foco nas mudanças que os perpassam; o foco no planejamento da ação e formação docentes, objetivando subsidiá-las quanto à transposição didática e à prática pedagógica.

Complementando, há de se abarcar na organização curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, os pressupostos elencados por Ramos (2005), quais sejam:

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 numa 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 de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108- 109).

Pretende-se, destarte, um processo formativo que, superando a separação entre a teoria e prática, seja articulado à extensão, pesquisa e inovação. Logo, busca-se a perspectiva de uma formação integral/politécnica, formação que vá para além da instrumentalização, redução ou coisificação do trabalhador ou futuro trabalhador, como mera força de trabalho.

Pensar um projeto de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente, pensar um ensino de segundo grau que se desvie da dualidade [educação propedêutica X formação profissional], pensar uma educação que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho] (MALHÃO, 1990, p.3).

Essa deve ser a espinha dorsal da formação profissional integrada à educação básica, dando sustentabilidade à criação e ao desenvolvimento de currículos para a formação de trabalhadores, que seja emancipadora e engajada com o mundo a sua volta. Defende-se, assim,

[...] uma formação que teria como essencial o domínio dos fundamentos científicos, envolvendo os sócio-históricos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna por parte do discente. Seu horizonte é a educabilidade da classe trabalhadora e não o mero adestramento do discente em técnicas produtivas (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT também se orienta pelos princípios estabelecidos na Resolução nº 6 de 20/09/2012, que trata sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Pensando a formação do estudante para o mundo do trabalho e com desenvolvimento pleno, as Diretrizes Nacionais Curriculares DCNEPTNM estabelecem em seu Art. 6º os princípios norteadores do EMIEPT :

I. Relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III. Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV. Articulação da Educação Básica com a EPT, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI. Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; VII. Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII. Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; IX. Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos sócioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; X. Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; XI. Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; XII. Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XIII. Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; XIV. Flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos políticos-pedagógicos; XV. Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; XVI. Fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados; XVII. Respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2012, pp.2-3).

Desse modo, o atendimento a tais princípios que norteiam a oferta de cursos de nível médio técnico integrado ao mesmo tempo em que buscam ser sensíveis às demandas do mundo do trabalho, não devem prescindir do cuidado com a formação humana integral, o que contribui

para que os estudantes adquiram os conhecimentos necessários para além das práticas exigidas pelo mundo do trabalho e estejam aptos a atuar com criticidade diante da sociedade atual.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresenta-se, em um primeiro momento, um resgate sobre a formação de professores no Brasil, em seguida, por meio de buscas na literatura sobre a formação de professores em artigos publicados em revistas especializadas e em obras recomendadas, descreveu-se as discussões sobre formação docente continuada, para então abordarmos a formação continuada para a educação profissional, suas inconsistências e problemas históricos na forma de cursos de complementação pedagógica tão desfocados quanto as legislações que os trouxeram. Para encerramento do capítulo, mostra-se a concepção de formação de professores dos IFs e o que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional sobre formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

3.1 A Formação inicial de professores

A formação de professores está entre as temáticas educacionais que necessitam de redirecionamento na árdua caminhada em busca da melhoria da qualidade da educação, principalmente quando se busca compreender de que forma elas possam contribuir para fazeres pedagógicos reflexivos e construtivos/reconstrutivos em contextos diversos da sociedade contemporânea a saber: globalização, avanços da informática e da microeletrônica, aceleradas mudanças no mundo do trabalho, da política, da economia, da cultura, etc.

A formação inicial do professor é entendida como aquela ofertada no nível de graduação, devendo possibilitar ao seu egresso a formação profissional adequada ao desempenho das atividades docente. Conforme Veiga, “o papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade[...]” (VEIGA, 1998, p. 78).

A formação de docente, como em toda profissão, tem uma trajetória construída historicamente e é importantíssima no desenvolvimento de competências necessárias para atuação desses profissionais. No Brasil, conforme Saviani (2007), as tendências pedagógicas liberais imperaram por um longo período. Elas representavam uma visão educacional que atribui à escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais predefinidos e

assimilação das normas e dos valores sociais vigentes; tal visão não dava o devido valor à formação docente.

Das tendências liberais que mais deixou claro a pouca importância dada a formação de professores, tem-se o tecnicismo. Na década de 1960 e no decorrer do regime militar, por meio da implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico, Aliança para o Progresso e acordo MEC-USAID, frutos do convênio de cooperação firmado entre Brasil e Estados Unidos da América, há a implantação do modelo tecnicista nas escolas brasileiras, tendência pedagógica evidenciada pelas leis 5.540/68, que reformulou a educação superior, e 5.692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus.

Tal tendência pedagógica, ao ser implantada, tinha como foco principal produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Segundo SAVIANI (2008), ao valorizar as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbiu a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma que o aluno internalizasse e fosse bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico.

No que se refere à relação professor e aluno em sala de aula, ela ocorre de maneira formal, haja vista os papéis pré-estabelecidos dos sujeitos, bastando que cada um faça bem sua função para o êxito do processo de transmissão de conhecimento. Destarte, o professor transmite os conteúdos “conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (LUCKESI, 2003, p. 62).

Consequentemente, o trabalho docente resume-se em estabelecer a ligação entre a verdade científica e o aluno, por meio do emprego de métodos instrucionais. O aluno é um sujeito responsivo, mas que não interage com a definição dos objetivos e conteúdos instrucionais, pois é mero expectador frente à verdade científica. Luckesi ressalta que o processo ensino e aprendizagem se desenvolve por meio das seguintes etapas:

- a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LUCKESI, 2003, p. 61).

“A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento” (LUCKESI, 2003, p. 62). O emprego das tecnologias educacionais, que corresponde à aplicação sistemática de princípios científicos

comportamentais e tecnológicos às questões educacionais, representa o ponto alto do processo de transmissão de conhecimento.

Esta tendência foi fortemente presente, na década de 70, período em que a EPT foi melhor sistematizada na educação brasileira, implicando em uma formação tecnicista, simplista e imediata para atender apenas às necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, a tecnologia instrucional na escola se apresentava através do planejamento sistêmico, focando na definição instrucional ou operacional de ensino e no uso de mecanismos técnico-científicos, como a instrução programada, recursos audiovisuais, avaliação operacional de comportamento. A figura do professor era coadjuvante, não necessitando de muitas qualificações, necessitando apenas focar na qualidade técnica de gerenciamento dos métodos; ou seja, formação docente era relegada a um segundo plano.

Na década de 80, há um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos sociais, início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar. Num contexto de luta por mudanças, nasceram novos atores no cenário social, através de organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias. Novos partidos políticos e organizações não governamentais começavam a desenvolver ações participativas da sociedade (SAVIANI, 2007).

Neste quadro, surgem vários movimentos e organizações que através da educação formal e não formal, procuram sensibilizar os indivíduos da sua condição enquanto sujeitos de direitos e conseqüentemente de deveres. Assim, era imprescindível que os indivíduos se apropriassem de mecanismos básicos para fazer valer os seus direitos, tendo na educação a mola propulsora, uma vez que ela é um dos principais instrumentos de formação do sujeito. (SAVIANI, 2007)

Deste modo, o panorama da formação de professor necessitava acompanhar às transformações sociais deste período; precisava romper com o pensamento tecnicista, norteador da prática pedagógica durante os anos vigentes da ditadura, que consiste na tentativa de fazer funcionar, na prática, e a qualquer custo, um certo saber científico fortemente positivista e a técnica que dele possa resultar. Segundo Saviani (2007), por meio das mudanças ocasionadas pelo processo de redemocratização, inicia-se a luta pela formação de professores, pois até então era negligenciada pela escola tecnicista, pela escola tradicional e pelo escolanovismo.

Na década de 1990 intensifica-se as tentativas de rompimento com o pensamento tecnicista que permeava a formação docente. Algumas ações foram concretizadas, neste sentido. Como marco regulatório, tem-se a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Base do Ensino

Nacional – LDBEN. No artigo 61º, parágrafo único, a lei ressalta o necessário desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação, enfatizando “a capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”.

No seu artigo 62, a Lei continua:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

E, no artigo 87º, acentua a necessidade de levantar o nível de formação destes profissionais, determinando em seu § 3º que "cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: (...) III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Percebe-se a preocupação do legislador em ressaltar que os profissionais da educação devam ser cada vez mais capacitados para a realidade em que vivem, marcada pelos constantes avanços tecnológicos e científicos, pela valorização do conhecimento, da autonomia e da criatividade.

Hoje, nas escritas acadêmicas, a formação docente é compreendida como processo sistemático e continuado em que as aprendizagens vivenciadas buscam promover a excelência no desenvolvimento do profissional docente. Logo, percebe-se, conceitualmente, que existe uma busca de superação da visão tradicional, modelo da racionalidade técnica, e compartimentada de formação.

Pereira (1999), refletindo sobre formação de professores licenciados, no Brasil, diz que ela, quando baseada no modelo da racionalidade técnica, mostra-se inadequada à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse paradigma são a dicotomia entre teoria e prática na construção profissional; a supervalorização dada à formação teórica em detrimento da formação prática; e a visão da prática como espaço simplório de aplicação de conhecimentos teóricos, acreditando-se que para ser docente basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Para superar a racionalidade técnica das formações docentes, as pesquisas nas áreas da política educacional, de currículo e da formação de professores buscam encontrar os problemas e apontar as possíveis soluções para concretizarem melhorias no ensino-aprendizagem. Hoje, o desejo de superação do pensamento técnico e instrumental presente na estrutura curricular dos

cursos de licenciaturas é alvo de especial atenção de pesquisadores e estudiosos para que haja um ensino contextualizado, crítico e reflexivo.

Nesta compreensão da formação docente contextualizada, crítica e reflexiva, o período de iniciação profissional adquire grande relevância. Segundo alguns autores (García, 1999; Tardif, 2010), a iniciação da carreira docente simboliza fase, essencial no processo formativo do professor. Complexa pelas inquietações e aprendizagens que colaboram, fundamentalmente, para a construção da identidade docente e a estruturação da prática profissional. É na fase inicial da carreira que se começa a delinear um parâmetro de ser professor, com seus saberes específicos, que provavelmente acompanhará o sujeito ao longo sua trajetória docente.

Destarte, compreende-se que na formação inicial de professores licenciados, reflexivos e investigadores, é preciso que as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas enfatizem os elementos que possibilitem tais habilidades e atitudes. Nesta perspectiva, a lógica da pesquisa é considerada como componente curricular fundamental para contribuição dessas qualidades, sendo indispensável à formação profissional em nível superior e com as condições de melhor atender aos enfrentamentos de um mundo em transformação (Farias et al, 2011).

Imbernón nos lembra que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (IMBERNÓN, 2011, p.52).

Assim, a concepção de professor como um profissional intelectual, crítico e reflexivo considera que:

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos - professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes - fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2006, p. 35).

Compreende-se, a partir disto, que a formação de docentes pode ser caracterizada como um ato responsável e contínuo, desenvolvido entre pessoas, que conduz ao desenvolvimento de ações dirigidas à aquisição de saberes. Nessa ótica, a aprendizagem é um processo formativo contínuo, pois o indivíduo vai construindo a sua identidade profissional, vai assimilando alguns

princípios ou realidades socioculturais, a partir da prática responsável e consciente, e apodera-se de saberes necessários à profissão.

O reconhecimento de uma identidade profissional do docente com maior coerência e cunho social fornecer aos professores uma maior autonomia, integrando reflexão e capacidade de poder decidir suas intervenções pedagógicas, que dialogam o tempo todo com saberes provenientes dos mais diversos lugares e instâncias, a saber: da mídia, da política, da cultura, da escola e outros. Segundo Penin (1995), a escola também constrói sua cultura/ saberes, na qual o professor:

[...] é exposto ao que podemos chamar de cultura escolar. De fato, a escola cria ou produz ela própria um saber específico, a partir, de um lado, da confrontação de conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e, de outro, daqueles menos elaborados, provenientes tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana (PENIN, 1995, p. 7).

Depreende-se, a partir das afirmações expostas, que para a melhoria do processo educacional, necessita de destaque, também, a formação continuada dos professores, pois é nela, impregnada de estímulos reflexivos, que os profissionais analisam o cotidiano da sala de aula e discutem com seus pares as questões pedagógicas, sociais e seus desafios cotidianos.

3. 2 A Formação continuada de professores

Por meio de buscas na literatura sobre a formação de professores o que mais se tem enfatizado nas discussões sobre formação docente é a questão da formação continuada. Percebeu-se, nos últimos anos, que a formação inicial, preparação profissional em cursos de graduações de licenciaturas, já não é mais suficiente para a preparação do indivíduo em toda sua vida profissional. Os avanços na área do conhecimento e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional mostram a necessidade de atualização e de aprimoramento contínuo dos que atuam na educação. Segundo Libâneo (2004),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004 p. 227).

Destarte, para Libâneo (2004), não basta concluir o curso de licenciatura e partir para o exercício da profissão, deixando de lado a formação acadêmica. Longe disso, é preciso ter em mente que esta formação não acaba com a formatura, mas fará parte de toda a sua trajetória

profissional. A formação continuada é que possibilitará a reflexividade e as mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Imbernón (2010), refletindo sobre o campo de conhecimento da formação continuada, elabora o seguinte conceito para o termo “formação continuada de professores”:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Para compreender o que hoje é defendido como formação continuada de professores, é preciso, inicialmente, compreender o enquadramento histórico, conceitual e legislativo desse processo. Imbernón (2010) diz que é significativo visualizar as etapas genealógicas da formação. Ele firma que “[...] nos anos de 1970, numerosos estudos foram realizados para se determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). Nesse período, as tentativas de formação continuada eram organizadas pelos próprios docentes; cada um buscava para si a vida formativa, sem interferência da instituição ou de especialistas na área, modelo classificado como modelo individual de formação.

Na década de 80, os professores passavam por um processo de aquisição de novas formas de trabalho, exigiam-se das docentes competência e habilidades para o fazer pedagógico. Conforme Imbernón (2010), há o surgimento de elementos técnicos no trabalho docente, como o planejamento e a programação, que fizeram com que as ações de formação continuada comesçassem a ser organizadas para atender às necessidades técnicas.

Trata-se de uma época predominantemente técnica, na qual nos invadem o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz. É um período de crise de valores que anuncia o início de uma nova época (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

No início dos anos 90, as pesquisas acadêmicas começaram a ser direcionadas para a importância do professor como sujeito autor e gestor das práticas educativas e dos saberes pedagógicos. Segundo Nóvoa (1997), o professor passa a ser o centro das discussões educativas e das problemáticas de investigação, considerando-o como agente ativo do ato pedagógico e produtor de conhecimento sistematizado, que engloba os seus saberes próprios e os saberes

adquiridos. Desta forma, a formação continuada passou a ser vista como estratégia de renovação do perfil profissional docente.

Segundo Parente (2012), a partir da década de 1990, iniciou-se, no Brasil, à construção de modelos que objetivaram a melhoria da formação continuada de professores. Amparada pela legislação, a formação continuada passa ser abordada pela LDB/96 no contexto da demanda escolar, dos planos de carreiras e da carga horária docente, e do desenvolvimento profissional.

A LDB/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores quando , por exemplo, destacava o papel da formação em serviço. No artigo 61 da referida lei, existe menção à formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício das suas atividades, ressaltando a importância da experiência adquirida por meio da prática, seguindo os requisitos:

[...]I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [...] (BRASIL, 1996).

No que se refere à conceituação da expressão formação continuada de professores, quando analisamos a LDB/96, por exemplo, encontramos uma variedade de termos tratados como sinônimos para esse processo. No artigo 61, inciso III, o termo utilizado é “capacitação em serviço”; no artigo 63, inciso III, temos “educação continuada”; já no artigo 67, inciso II, o termo evidenciado foi “aperfeiçoamento profissional continuado” e no artigo 87, inciso III, o termo apresentado é “programas de capacitação”. Assim, devemos ter em mente as divergências em torno dos conceitos e terminologias utilizados, tanto nos discursos dos profissionais da educação, nas políticas públicas, nas ações docentes, como nos programas implantados pelas diferentes esferas administrativas.

Até a década de 1990, o modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada. Os termos utilizados eram voltados para uma ideia de aprendizado vertical e cumulativo, como treinamento, capacitação e reciclagem. Todavia, para Marin (1995), o termo reciclagem não seria adequado para referir-se à formação de pessoas, pois ele está associado à ideia de modificação de objetos ou materiais, algo que não poderia ser aplicado à formação de sujeitos. Segundo a autora, o uso do termo treinamento, comumente utilizado quando relacionado às finalidades puramente mecânicas, também seria inadequado, pois leva a uma concepção de formação padronizada e institucional.

Nas análises de Marin (1995), outros termos também são apontados: “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”. Há uma similaridade entre esses termos, pois consideram o conhecimento como eixo do processo de formação; da mesma forma que esse conhecimento é também o eixo na realização de pesquisas em educação. Marin (1995) destaca igualmente que, ao utilizarmos a terminologia “educação continuada”, há ainda outras possibilidades de incorporação de outros termos, como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento.

No que se refere à sua importância, Segundo Candau (1996), a formação continuada não pode ser idealizada como um processo de acumulação de certificados, cursos, conhecimentos, palestras, ou algo desse teor, mas, sim, como um processo reflexivo sobre a prática docente e uma reconstrução continuada de uma identidade pessoal e profissional.

De acordo com Tardif (2010), mesmo que exista relevância no que se refere aos cursos e às capacitações, o interesse e a satisfação dos professores em realizar algum curso que tenha como objetivo a formação continuada estão diretamente ligados ao grau de valorização que se dá à experiência docente. Por isso é que, em sua essência, esses cursos devem seguir na direção, prioritariamente, da valorização das trocas de experiência entre os professores participantes.

Davis, Nunes e Almeida (2011), em pesquisa publicada pela Fundação Carlos Chagas, classificam a formação continuada em duas vertentes: a primeira, como uma ação necessária após uma formação inicial precária ou com limitações. Desta forma, a formação continuada surge pela necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial; a segunda, assevera que a formação continuada surge por meio das carências apresentadas pelos professores durante as suas práticas e que essas carências vão desde alguns conhecimentos gerais ou pedagógicos às habilidades didáticas específicas.

Há alguns modelos de formação continuada que estão alicerçados na ideia de que a área docente é dinâmica, requerendo dos professores uma constante redefinição das suas ações e a aquisição de novos conhecimentos a respeito do processo de ensino -aprendizagem. A necessidade de acompanhar o ritmo de desenvolvimento da educação fez com que a formação continuada de professores ganhasse vários sentidos, concepções e práticas.

Segundo Azzi,

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social, como prática visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral - o trabalho - e em sua especificidade - a docência (AZZI, 2008, p. 40).

Ou seja, o fazer pedagógico do docente está interligada com a prática social dos sujeitos, caracterizando-o como fonte de conhecimentos que trazem mudanças qualitativas entranhadas de conhecimentos críticos da realidade. Essa perspectiva revela a importância da formação do professor como um dos sustentáculos básicos para um trabalho docente de qualidade.

Demo (1996), afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da sociedade. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (...) Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória. (DEMO, p. 273, 1996).

Logo compreende-se que a formação do docente deve ser a mais ampla possível, possibilitando ao sujeito a renovação pedagógica permanente, buscando a resolução dos problemas do cotidiano escolar, colocando o sujeito diante de desafios cognitivos, problematizações, e construindo e reconstruindo conhecimentos. Assim, a formação de professores na perspectiva do próprio ambiente de trabalho, vem sendo discutida entre pesquisadores em educação, devido ao potencial formativo. A realidade e a vida escolar são a matéria-prima onde se pode explorar conteúdos para o desenvolvimento de sua própria formação, teorizando suas práticas de ensino. Formar em contexto de trabalho pode ser um caminho valioso para se repensar as práticas pedagógicas de forma compartilhada e reflexiva.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2013), compreende três bases para um modelo de formação em contexto escolar: a) formação a partir de dentro; b) valorização do conhecimento docente; e c) criação de uma nova realidade profissional.

Segundo Nóvoa (2013), a formação a partir de dentro é o caminho de inclusão docente na construção de discussões e propostas formativas. Conforme o autor, pesquisadores, gestores, peritos do currículo e da avaliação, autores de materiais didáticos e tecnólogos da educação, estiveram sempre à frente desse processo e o professor, à margem. Ele não desmerece esses outros profissionais na formação docente, contudo ressalta a importância de resgatar o papel do professor nas decisões e intervenções nas formulações de programas de formação.

A valorização do conhecimento docente é importantíssima e para Nóvoa (2013) está implicada na primeira proposição. Os professores, muitas das vezes, não percebem o potencial formativo que existe em suas próprias experiências. Então, é necessário que os docentes combatam a dispersão e a desvalorização do seu próprio conhecimento profissional,

construindo reflexão e teoria sobre suas práticas. Pois, é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

O terceiro ponto defendido por Nóvoa (2013) é a criação de uma nova realidade organizacional. Esta realidade, refere-se à emergência do coletivo na educação. Ele defende o desenvolvimento de equipes pedagógicas para enfrentar as complexidades do trabalho escolar. Para essa nova realidade, detêm se em dois aspectos: primeiro, a ideia da escola como lugar da formação dos professores e espaço de análise partilhada de práticas, para isso é preciso que a escola dê condições para que este movimento aconteça; e segundo, a ideia da fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores.

Com relação a formação em contexto escolar, Segundo Heidrich (2010), em uma discussão gerada a partir de experiências formativas com professores, o objetivo da formação no contexto escolar é transformar a prática pedagógica, porém para que isso ocorra é necessário que se leve em consideração cinco itens importantes: (I) tempo para os professores estudarem; (II) organização da rotina; (III) conhecimento; (IV) tato pedagógico que compreende três capacidades: saber ouvir, saber se comunicar e saber se relacionar; (V) transformação da prática.

O referido autor descreve que o tempo para a formação deve ser pensado em grupo, priorizando os momentos de parada para a atividade formativa. A organização da rotina dependerá do planejamento da coordenação pedagógica, juntamente com o corpo docente, que orientará os procedimentos a ser realizado. No requisito tato pedagógico é preciso que se estabeleça uma relação de confiança entre a equipe, ou seja, saber ouvir, comunicar-se e se relacionar, são necessários para que a formação se desenrole na construção de novas práticas pedagógicas. O último item: a transformação da prática requer que a vivência formativa seja reflexiva e promotora de aprendizagem, para tanto, é preciso que os docentes reflitam e compartilhem suas experiências.

Atualmente, no que se refere a regulamentação, na tentativa de se efetivar o repensar das formações docentes, temos, em 2015 a publicação da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). Ela, além de especificar o que vem a ser Formação Inicial e Formação Continuada, delineia a existência de um projeto coeso de formação, que prega a articulação entre teoria e prática, colocadas como fundamentais para o desenvolvimento da docência. Contudo, abre-se espaço para uma formação teórica interdisciplinar; fala-se da articulação entre ensino, pesquisa

e extensão nas formações docentes, com vistas a garantir sua qualidade, compreendendo o estágio de maneira associada à prática das demais atividades do trabalho acadêmico.

De maneira ampla, a Resolução CNE/CP 2/2015 vem dar esclarecimento a muitas das diretrizes referentes à formação de professores em outras legislações, que deixavam em aberto várias situações que precarizavam a concretização destas formações. Não se pode concluir que esta resolução será a redentora das formações de professores, pois isso depende de sua aplicabilidade real, mas é de fundamental importância todos os pontos nela sinalizados no sentido de valorização do professor nas instituições educacionais e na sociedade.

Como relação à Formação Inicial, a Resolução especifica quais são os cursos de formação, a quem se destina e seu funcionamento, bem como a composição curricular, dando ênfase à prática em todos os momentos do curso, como já estipulado na Resolução CNE/CP 01/2002. E como matéria de grande importância, legisla sobre a formação pedagógica para graduados não licenciados, delimitando como estas formações devem acontecer. A Formação Continuada, conforme Art. 16:

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, Art.16 ,p. 13, 2015).

Em relação à Formação Continuada são estabelecidos critérios para sua concretização e sua oferta se dará por meio de “[...] atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...]” (BRASIL, Art.17 ,p. 14, 2015). Deste modo, evidencia que é preciso respeitar o professor como o protagonista de sua prática a qual necessita ser refletida e aperfeiçoada para o exercício da profissão docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Resolução CNE/CP 2/2015 , no artigo 3º, inciso 5º, V parágrafo, “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p.4).

Tal inciso corrobora o que estudiosos afirmam com relação a necessidade e urgência da reestruturação dos cursos de licenciaturas, e que vale também para os cursos de formação continuada - articular melhor as aprendizagens adquiridas nestas formações às práticas de ensino. Sobre essa deficiente articulação entre teoria e prática, Feldmann ressalta:

Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores (FELDMANN, 2009, p. 74).

Amparado pelo pensamento, que permeia tal decreto, de que o fazer docente deve ser conduzido pela teoria e prática, pesquisa e ensino, compreende-se que a formação do professor não pode ser pensada longe do espaço de sala de aula, nem de maneira fragmentada, separando teoria e prática, sendo fundamental a reflexão das ações pertinentes à docência considerando estas fomentadoras de novas ações e necessárias para a construção do conhecimento e a reorientação das práticas docentes. Nestas perspectivas, Pereira (1999) assevera que:

Um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando um espaço cada vez maior na literatura especializada é o chamado modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, [...]. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p. 113).

Nesta perspectiva, o docente não pode abrir mão da reflexão, da tomada de consciência de si mesmo no processo de significação e ressignificação do modo de agir pedagogicamente. Isso qualifica o trabalho docente, pois o professor torna-se capaz de dizer, explicar o que faz, o porquê do seu fazer e o motivo do jeito que faz. Entende-se que o conceito de reflexão no processo de formação do professor e na atuação profissional é estruturante de um processo ou de uma possibilidade do professor construir-se mais autonomamente no espaço da escola. Daí a importância da formação no contexto escolar, pois a partir dela se pode criar meios e condições para que os professores possam refletir sobre as reais necessidades de ensino e aprendizagem, estudar e planejar suas ações, objetivando dar qualidade ao ensino e possibilitar aos discentes novas experiências de aprendizagens.

3. 3 A Formação de professores da educação profissional e sua regulamentação no contexto brasileiro

Na atual configuração social, a questão da formação docente para os professores do ensino técnico integrado merece destaque. Todavia, cabe lembrar que a discussão sobre tal temática, apesar de não ser nova, ainda não conseguiu materializar uma proposta de formação

que atenda as demandas específicas desta modalidade de ensino. No Brasil, a escassez de políticas públicas contínuas tem definido, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional.

Apesar de mais de cem anos da oficialização do ensino técnico no Brasil, não se têm políticas públicas consistentes e contínuas para formação do seu quadro de professores. Embora prevista em lei, algumas vezes, a formação de professores para a educação profissional (EP) foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado. Segundo Machado (2008), essa formação traz em si a marca da descontinuidade. A autora afirma que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” (MACHADO, 2008, p.12).

Ao descrever sobre a formação docente da educação profissional de nível médio, Machado (2008, p. 70) afirma “a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve-se dar em cursos especiais”, pois nos diversos Decretos, Pareceres e Portarias que desde 1909 procuram atender à demanda de formação, esta é a forma mais citada de oferta aos professores que assumem a modalidade de ensino profissional.

Machado (2013), ao contextualizar a formação de professores do ensino técnico no Brasil, aponta que a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, fundada em 1917, no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras tentativas de formação docente para o ensino na educação profissional. Confirmando o que a autora fala sobre a descontinuidade, tal escola foi fechada em 1937 e formou apenas 381 professores, em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias.

Em 1942, a demanda por formação para atuar como docente na EPT foi contemplada pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, que descreve:

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino. § 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados... (BRASIL, 1942, art. 54).

Em se tratando da formação de professores, a Lei Orgânica do Ensino Industrial criou o Ensino Pedagógico, incluindo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. No curso de Didática eram ofertadas as disciplinas de Psicologia Educacional, Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No curso de Administração do Ensino Industrial ofertava-se as disciplinas de Administração Educacional,

Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, representado pelo ministro Raul Leitão da Cunha, formalizou, em 13 de fevereiro de 1946, com os Estados Unidos, um acordo de cooperação educacional que possibilitou o intercâmbio de educadores, ideias, experiências, estratégias e métodos pedagógicos. Sendo um exemplo concreto da influência exercida por concepções educacionais elaboradas nos Estados Unidos sobre a educação brasileira. Segundo Fonseca (1961),

[...] a iniciativa se propunha a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino industrial dos dois países, facilitar o intercâmbio e treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino industrial e a possibilitar outras atividades, no setor da educação industrial, e que pudessem interessar a ambas as partes (FONSECA, 1961, p. 564).

A partir desse acordo nasceu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de ação composto por doze pontos, quais sejam:

1. Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores; 2. Estudo e revisão do programa de ensino industrial; 3. Preparo e aquisição de material pedagógico; 4. Ampliação dos serviços de biblioteca, verificar a literatura técnica existente em espanhol e português, examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessam ao nosso ensino industrial; 5. Determinar as necessidades do ensino industrial; 6. Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção das oficinas; 7. Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes; 8. Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar; 9. Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas; 10. Estudo dos critérios de registro de administradores e professores; 11. Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial; 12. Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administradas pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (FONSECA, 1961, p. 565).

Em 1947, o CBAI promoveu o primeiro curso de aperfeiçoamento destinado ao corpo docente do ensino industrial das escolas federais. O curso foi executado em dois momentos: I) os professores, concentrados na Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, realizaram estudos da língua inglesa, de conhecimentos gerais e técnicos e atualizaram e ampliaram seus conhecimentos a respeito do contexto socioeconômico brasileiro; e II) os professores selecionados na primeira fase, seguiram para os Estados Unidos onde receberam treinamento para o ensino industrial. Segundo Fonseca, nessa segunda fase houve falhas; porém, destaca

que o curso “[...] foi bastante vantajoso para o ensino industrial brasileiro, pelo maior descortino com que voltaram os professores e os seis técnicos” (FONSECA, 1961, p. 567).

Após onze anos de atuação, a CBAI revisou os rumos de suas ações e verificou a necessidade de se estabelecer uma relação de maior proximidade com as escolas da Rede EPT. Assim, em 1957, para promover uma intervenção de caráter técnico-pedagógica, foi criado, em Curitiba-PR, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, oferecendo cursos de aperfeiçoamento para docentes de diferentes especialidades e oriundos de diversas regiões do país.

Em 1961, com a LDB nº 4.024, especificamente em seu artigo 59, foram estabelecidos novos rumos para a formação de professores: a) os professores que se destinassem ao magistério no ensino médio seriam formados em faculdades de filosofia, ciências e letras; e b) os professores que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico fariam suas formações em cursos especiais de educação técnica.

Dois aspectos são merecedores de destaque com relação a esse artigo da LDB de 1961. O primeiro, diz respeito à dualidade na formação de professores, haja vista que esta estabelece locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de ensino. Dessa forma, pela via legal, separavam-se os espaços destinados à formação de professores. Na forma da Lei, o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Técnico são tratados de forma distinta e independentes, como se não fossem ambos pertencentes ao mesmo nível.

O segundo, destaque àquele artigo, diz respeito à adjetivação dada a esses cursos: eram qualificados como “especiais”. O adjetivo “especial”, empregado pela LDB, denuncia a condição de transitoriedade das propostas de formação de professores para a Educação Profissional. Tal situação vai se repetir e, até mesmo, perpetuar-se na historicidade dessa modalidade, como destaca Machado (2013, p. 350): “[...] até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Segundo Machado (2008), para regulamentar os cursos especiais de ensino técnico previsto em tal Lei, o MEC tomou algumas iniciativas publicou a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e, depois, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer CFE nº 257/63 para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais; e a Portaria Ministerial 174/65, que definiu a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola.

Porém, firma Machado (2008), foi o Parecer CFE nº 12/1967 que efetivamente regulamentou os cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61, haja vista ele ter o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos.

Em 1968, com base neste Parecer,

a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula. O Art. 59 foi também regulamentado pelo Parecer CFE nº 479/68, que estabeleceu a obrigatoriedade de seguir currículo mínimo e as orientações do Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo (MACHADO, 2008, p.4).

No mesmo período, tem-se a publicação da Lei nº 5.540/68, conhecida como reforma universitária, que unificou a formação de todos os professores do ensino de segundo grau; ou seja, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior.

Contudo, o Decreto-lei nº 464/69, em seu art. 16, declara “enquanto não houve em número bastante, os professores e especialistas para o ensino de segundo grau, de disciplinas técnicas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”.

Conforme Machado (2008), este Decreto-lei estabeleceu, ainda, um prazo de cinco anos para que fosse regularizada a situação dos não diplomados em nível superior que ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário na data da publicação da Lei nº 5.540/68, exigência que não foi, efetivamente, atendida.

Em 1969, o MEC autorizou a agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar os cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

Foram, então, desenhados cursos emergenciais, por meio da Portaria Ministerial 339/70, denominados: Esquema I, cursos para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior e Esquema II, cursos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Com a publicação da portaria nº 432/71/MEC, as instituições de ensino passaram a incorporar em seus quadros docentes os diferentes profissionais graduados para exercerem a docência no ensino técnico. Ela instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das disciplinas específicas do ensino de 2º grau, classificaram-nas de Esquema I e de Esquema II sendo o:

(...) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas); e o Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas (PORTARIA MINISTERIAL Nº 432/71).

A Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação – CFE, em 1977, instituiu a licenciatura plena visando à formação especial de professores do segundo grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas, no prazo de três anos.

Em 1986, foi criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC que, por meio da Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/87, instituiu um grupo de trabalho para construir a proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de segundo grau.

Como mais uma tentativa para a solução da problemática da falta de formação de professores em EPT, o governo federal homologou a lei nº 6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). À transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, gerou-se grande expectativa de mudança, pois um dos objetivos dessas instituições, conforme determinado no seu art. 2º da Lei de sua criação, era ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

Contudo, a possibilidade de oferta de licenciaturas curtas, ou seja, cursos rápidos, revela uma situação de retrocesso, consolidando um viés de aligeiramento na formação do professor, com justificativas pouco convincentes, seja pelo fato de afirmar que os cursos de licenciaturas plenas demandem mais tempo para formar um professor, ou pela justificativa de esses cursos demandem maiores investimentos financeiros e que, portanto, são mais dispendiosos aos cofres públicos.

Ao invés de uma formação realizada via programas especiais de formação pedagógica dilacerada, desconectada, limitada no sentido de contribuir com a construção e transformação de uma sociedade mais justa, carece-se de uma formação que problematize as reais condições sociais dos indivíduos, que se constitua no entendimento da “educação como um importante instrumento para que o trabalhador, a partir do acesso aos conhecimentos, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2011, p.106).

Diante disso, compreende-se que a formação de professores para a educação profissional requer a contextualização das condições socioeconômicas, políticas e culturais, que são desiguais e necessitam ser repensadas. Pois de acordo com Moura (2008), o papel da educação numa sociedade é muito importante, mas não se pode atribuir a ela um poder inexistente, pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta, quais sejam: a luta intercapitalista dos Estados nacionais, a dívida, a corrupção das elites, o desemprego, o protecionismo das potências econômicas, etc. Ainda assim, considera-se que a educação, sobretudo a que se destina a formação dos professores para o EMIEPT, não pode se omitir da discussão e reflexão destes problemas.

Considerando o contexto social como terreno de discussão da temática de formação de professores para o EMIEPT, concorda-se com Moura (2008, p. 30) ao afirmar que “a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo para professores e de técnicas de gestão para dirigentes”.

3.3.1 A formação de professores em EPT a partir dos anos de 1990

Na década 1990, inicia-se os debates sobre as necessidades de uma educação como um direito de todos “cidadãos”. Nesse sentido, ocorre em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março, a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Este compromisso tinha a intenção de colocar, entre outras coisas, a educação básica no centro das atenções mundiais.

Decorrente dessa conferência, é instituída a Declaração Mundial sobre Educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Os participantes

dessa declaração indicam a década de 1990 como a era de esperanças e possibilidades, pois vivia-se um:

(...) autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações (...) vemos emergir, a todo o momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais (...) o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, p1, 1990).

Esses pensamentos fazem parte de um:

ideário neoliberal (...) incorporado como caminho salvacionista do crescimento econômico, compassando a orientação das políticas educacionais e finalmente desembocando na escola, mui especialmente na escola pública, na formação do “homem necessário” para uma sociedade do conhecimento mundializado e centrado na erradicação da pobreza em todas as suas manifestações (LIMA, 2010, p. 4).

É no cenário em que o neoliberalismo concebe o mercado como força motriz e como o regulador da sociedade, é sob essa matriz ideológica, política e econômica, que a formação de professores para a EPT, na era do governo de Fernando Henrique Cardoso, não avança, pois tal governo não priorizou as necessidades do ensino técnico, muito menos a de se formar profissionais para lecionar nesta modalidade de ensino. Segundo Frigotto (2006, p. 21), essa época, “não sem resistências, foi de profunda regressão no plano dos direitos sociais e subjetivos. Transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado”.

Em 1994, na efervescência da globalização, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) elaborou a sua proposta de governo, com o slogan “Mãos à obra, Brasil”, estruturada com base em um Estado mínimo, regulado pelo mercado. Então, nesse cenário, a educação profissional interessa ao capital à medida que possibilita a formação de trabalhadores para as necessidades mercadológicas, com cursos eficientes, aligeirados e de qualidade duvidosa.

No que se refere à política de formação acadêmica de professores, criaram-se cursos intensivos e de especialização de diferentes formatos (CARDOSO, 1994, p. 14). Cria-se um projeto de educação sob a tutela dos imperativos do mercado de trabalho, embasado na pedagogia das competências, ditando ao docente uma formação que possa atender de forma eficiente e rápida à suposta formação dos professores. Logo, essa visão tende a consolidar uma história de formação de professores com as marcas de uma cultura voltada para atender aos

anseios do mercado, o que coloca a educação, especialmente a profissional, numa condição de subordinação aos processos produtivos.

Cardoso (1994) propõe, também, a elaboração de projetos que, por meio dos centros de pesquisa, deveriam se dedicar “ao desenvolvimento de materiais pedagógicos e formação de professores para o ensino técnico e médio na preparação de livros didáticos, programas computadorizados de treinamento, materiais para o ensino técnico e experimental (...)” (CARDOSO, 1994, p.50). Percebe-se nesta propositiva a lógica predominante da instrumentalização e da segmentação/fragmentação do ensino técnico.

Apple (2005) afirma que os programas de formação de professores, frente ao contexto neoliberal, tornaram-se vítimas de uma tecnização de conteúdo, de tal forma que a reflexão social e a compreensão crítica foram eliminadas dos cursos de formação.

Assim, diante da fragilidade da formação de professores para a EPT e da importância desses profissionais para consolidação dessa modalidade de ensino, pensava-se que com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, esse grupo de profissionais teria garantido os fundamentos para uma formação sólida e sustentável por meio desse marco regulatório, rompendo com o estigma de uma formação aligeirada e imediatista.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 não atendeu esta expectativa: primeiro, ela só reconhece a EPT apenas como uma modalidade de educação, tratando de tal modalidade nos artigos 39 a 42; e segundo, não há um artigo que fale sobre a formação específica de professores para o ensino técnico.

Ocorre que os artigos 61 a 67 do Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, regulamentam a formação de professores da educação básica e superior. Sobre a educação básica, grupo em que está inserido o EMIEPT, fica determinado no art. 62 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, nº 9.394/1996).

Sendo assim, com relação à Educação Profissional, a LDB nº 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores aplicáveis aos de disciplinas específicas: formação baseada na relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino

de 300 horas, no mínimo. Porém não trouxe explicitações sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Decreto nº 2.208/97 também fragiliza a docência no ensino técnico, quando em seu artigo 9º descreve que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, negligenciando a exigência de formação docente. Tal decreto, em alguns pontos, trouxe um retrocesso com relação à formação docente para a EPT. Machado afirma:

O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Prevê que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas (MACHADO, 2008 p. 13-14).

Tal Decreto deixa clara “a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” (MACHADO, 2013, p. 360). A autora afirma que esse pensamento foi sempre predominante na formação docente para a Educação Profissional e gera um entendimento de que a experiência de caráter prático é superior e suficiente para ser professor dessa área da educação.

Para confirmar o pensamento de Machado (2013), a Resolução nº 2/97 do CNE sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, lança um olhar rápido para a educação profissional em nível médio, instituindo cursos, destinados aos diplomados em cursos superiores, bacharéis e tecnólogos, para o exercício da docência. Tais cursos devem se relacionar à habilitação pretendida, devem enfatizar uma metodologia de ensino específica para área, com carga horária total mínima de 540 horas, com 300 horas no mínimo para a prática profissional e a possibilidade da parte de formação teórica ser oferecida na modalidade à distância.

Ora, com a publicação desta Resolução, pode se perceber nitidamente a tendência de pouca valorização da formação teórica e que a possibilidade de uma formação substancial para aqueles que exercem a docência portadores de diplomas em cursos de bacharelados ou tecnólogos, ou seja, uma licenciatura específica para essa área foi posta de lado, visto que o Programa Especial de Formação daria certificação em equivalência à licenciatura. Seu texto descreve:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, **em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica** estabelecida por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/1997). **Grifos nosso**

Conforme Santos (2008), o caráter emergencial permanece com a promulgação da Resolução nº 02/1997, pois quando ela se destina a implantar o “Programa Especial de Formação de Professores”, vem, novamente, “adjetivando a forma de oferta como especial, prevalecendo a base que há mais de 25 anos vem sustentando esta formação que é o imediatismo e a emergência” (SANTOS, 2008, p.132).

Após sua publicação, o Conselho Nacional de Educação recebeu várias consultas sobre a Resolução nº 02/1997. Em uma consulta formulada pelo Departamento Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a educação profissional de nível médio, O CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº 37/2002 para esclarecimentos, nas considerações preliminares, descreve que:

A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional (BRASIL, 2002, p.1).

Tal Parecer afirma que existem dificuldades praticamente “intransponíveis” com relação à organização de uma licenciatura específica para educação profissional por dois motivos: primeiro, as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes; e segundo, a demanda das instituições educacionais de ensino técnico, em geral, não comportariam o esforço e o investimento público e privado necessários à implantação desse curso superior.

O Parecer enumera possibilidades de formação desses professores: 1. Formação em curso técnico acrescido de graduação em pedagogia; 2. Formação em curso técnico acrescido de licenciatura; 3. Bacharelado fora da área de atuação acrescido de Pós-Graduação na área de atuação e programa especial de formação pedagógica; 4. Bacharelado acrescido de Pós-Graduação na área pedagógica; e 5. Licenciatura acrescida de cursos e estágios relacionados à área de docência e experiência profissional em empresa.

Frente à complexidade que é pensar uma formação de professores em EPT dada à diversidade de setores e áreas com as quais os mesmos mantêm relação, em 2003, realizou-se o “Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: concepções, propostas, problemas”, ocasião em que se debateu questões da Educação Básica e da Educação Profissional, dentre elas a questão da formação docente, inseridas em um novo contexto tecnológico, como grande vetor capaz de romper com os preconceitos, com a dependência e com a exclusão social, buscando caminhos para vencer o desafio de construir um Brasil mais justo.

Como resultado deste Seminário, alguns participantes produziram, em 2005, um documento preliminar Política de Formação de Docentes para a EPT, visando subsidiar a construção da política de formação desses docentes. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC instituiu, em 2006, um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a EPT – composto por docentes, pesquisadores, grupos de estudos e pesquisa com interesse no debate sobre a formação de docentes, em especial, da EPT, com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes, resultando numa proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de docentes da EPT a ser encaminhada ao CNE.

No Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, organizado pela SETEC e pelo INEP, setembro de 2006, Machado (2008) defendeu a urgência da criação de uma licenciatura para professores de disciplinas profissionalizantes dada à insuficiência de profissionais com essa qualificação para fazer face à necessidade de expansão de instituições responsáveis pela profissionalização no Brasil.

É importante pensar propostas em torno da formação dos professores da EPT com ênfase na formação inicial e continuada de professores da EPT, em cursos presenciais de graduação e Pós-Graduação, licenciatura para técnicos e para concluintes do ensino médio, além de iniciativas à distância.

Todavia, no que tange à discussão de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da EPT, o processo não tem avançado. No Conselho Nacional de Educação (CNE), há conflitos de interesses, dentre eles o que se destaca é o definir se a licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional, pois a LDB dar margem para diferentes interpretações, haja vista que em seu Art. 63, possibilita “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação.”

Pois bem, até mesmo o cenário de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPECT) se configura em um elemento complicador para a consolidação de uma política de formação para seus professores. Segundo Costa (2012):

A expansão da RFEPECT, por meio da ampliação dos Institutos Federais, pôs em evidência a ausência de professores para atenderem a crescente demanda por esses profissionais. Assim, o MEC, por meio da SETEC, se propôs a regulamentar o acesso de professores, inclusive de nível médio, para atuar em programas, também reducionistas, de capacitação profissional, como é o caso do PRONATEC. Essas regulamentações emergenciais, explicitam status desprivilegiado em que se concebe a profissão docente na EPT [...] (COSTA, 2012, p. 197).

Nesta perspectiva, a formação dos professores da EPT passa a ser alterada em seu terreno formativo-educativo, sendo definidos como âmbito privilegiado de sua formação os Institutos Federais recém-criados. Segundo Costa (2012), ocorreu a transferência das responsabilidades estatais para essas instituições, que não possuem vocação para tal.

Frente o exposto, compreende-se que a docência da educação profissional necessita ser reconhecida em sua complexidade, carecendo de uma política de formação que supere o caráter emergencial e fragmentado das iniciativas pontuais de formação esvaziada, vivenciada ao longo da história da EPT no contexto brasileiro.

3.3.2 A Concepção de formação de professores nos IFs

Nos estudos sobre os Institutos Federais, a formação de professores aparece intimamente relacionada à preocupação de formar para o trabalho. Assim é fundamental compreender qual o sentido dado palavra trabalho. Em seu sentido ontológico, o trabalho é entendido como entre o homem e a natureza. Em que o homem se constitui em sua humanidade ao realizar tal trabalho, sendo o desejo de suprir necessidades humanas o principal motivo de trabalhar (MARX, ENGELS, 1998).

Porém, o trabalho percebido nos diversos contextos do capital tem a função de alimentar o sistema, mesmo que para isso seja necessário forjar novas necessidades humanas (ANTUNES, 2002), em prejuízo da igualdade social. Portanto, formar professores em estreita ligação com o mundo do trabalho pode significar uma educação no rumo da visão crítica e emancipatória, ou o contrário, realizando uma formação alienante.

Visualizando os textos nos documentos legais da EPT (Leis: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.741, de 16 de julho de 2008, nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004), encontram-se expressões que ditam a primazia em

prol da formação crítica, emancipatória, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico. Ao aprofundar sobre as perspectivas que a formação de professores no Instituto Federal deve desenvolver, a abordagem do tema trabalho surge vinculada à necessidade de suprir as necessidades do sistema capitalista (LIMA; SILVA, 2014).

Consequentemente, nesta concepção de formação de professores, parece haver a ideia de que seu objetivo é a manutenção e/ou adaptação ao atual sistema produtivo. O sentido ontológico aparece apenas como expressão de enfeite, esvaziada de significado. A identidade dos Institutos Federais revela-se como uma instituição de educação profissional e tecnológica. Logo, os seus cursos, inclusive os de formação de professores, ganha, além de uma proximidade com o mundo do trabalho, um caráter tecnológico.

O caráter técnico e tecnológico dos IF configura em sua Lei de criação, Lei nº 11.892, de 29 /2008, no Art. 2º, ao afirmar que o ensino possui sua “base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008). Assim sendo, compreende-se que a concepção de formação de professores nos IF está relacionada com o desenvolvimento da técnica e tecnologia (LIMA; SILVA, 2014).

Para os Institutos Federais, a pesquisa é considerada um elemento educativo, vê-se na Lei de sua criação – Lei nº 11.892/2008, necessário para a formação dos sujeitos; no entanto, o conceito de pesquisa se reduz à sua aplicabilidade. Nos artigos 6º e 7º, todas as vezes que o assunto se refere à pesquisa, o termo utilizado é pesquisa aplicada e como atribuição da pesquisa aplicada, encontra-se a missão de encontrar soluções técnicas e tecnológicas (BRASIL, 2008).

Esta perspectiva coaduna com as ideias capitalistas. Moraes (2003) explica que, de acordo com as concepções capitalistas, a ciência é valorizada não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus produtos tecnológicos, tais como informática, robótica, mídia, ensino a distância etc. Contrapondo essa visão, Moura assevera que

[...] o professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2007, p. 18).

Com relação à formação inicial de docentes, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 6º, desenhando finalidades e características dos IFs, há uma observação de que os IFs devem oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino, o que possivelmente revela uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente (SILVA, 2009).

Em um documento de orientação publicado pelo MEC intitulado “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” há a afirmação de que “a natureza dos IFs remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza [...]” (Contribuições..., [2009?], p. 02). Percebe-se que a natureza dos Institutos Federais se relaciona com sua origem e tradição, marcada pelos cursos técnicos, e, ao que o texto indica, principalmente nas áreas das ciências da natureza.

Logo, se os IF possuem uma tradição de lidar com o conhecimento de forma técnica, a função de formar professores nessas áreas poderia ser inserida sem maiores dificuldades. O que demonstra uma concepção de que ser professor é dominar o conteúdo específico. Entretanto, formar professores demanda uma construção e discussão dos conhecimentos da área de ciências humanas. Porém a preparação dos Institutos Federais para trabalharem na construção de conhecimentos na área de ciências humanas não foi apontada no documento (LIMA ; SILVA ,2014).

A concepção de formação docente, revelada no documento “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, volta-se para uma preparação para o trabalho, não em seu sentido ontológico, mas para suprimento mercadológico, sendo o professor aquele que vai conseguir perceber as demandas do mundo do trabalho e, assim, operar para formar trabalhadores para atender a essas exigências. Deste modo, a pesquisa do professor é a aplicada à resolução de problemas do cotidiano, objetivando desenvolvimento tecnológico, trazendo em si a ideia de que esse desenvolvimento será capaz de superar as desigualdades sociais.

Um ponto benéfico desta concepção de formação de professores se encontra na maior facilidade em se desenvolver a prática profissional, sem esta ser tolhida pelo excesso teórico, que resulta em professores que, algumas vezes, não possuem segurança profissional em sua prática. Todavia, vale lembrar que, com o foco pragmático estabelecido para a formação docente, a concepção de professor é aquele que sabe aplicar na prática o conteúdo específico, sem preocupações com a capacidade crítica (LIMA; SILVA, 2014).

Todavia, a prática não fala por si mesma, ela precisa da teoria para se sustentar, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005), e a teoria precisa estar vinculada à prática para que seja possível o desenvolvimento da práxis pedagógica, processo de reflexão-ação-reflexão, na formação do professor. Nesse sentido, vale lembrar, dentre outros autores, Paulo Freire, que alerta sobre a importância da prática ser reconstruída constantemente, em consonância com a teoria, de modo que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma

exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2011, p. 24).

Se lógica da formação docente, tradicionalmente, tem sido a fragmentária, posto que é disciplinar. Essa fragmentação traz consequências políticas importantes, pois implica na perda da visão total da área de formação. Para superar essa dita fragmentação,

A formação para a emancipação requer uma profunda interação teóricoprática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade (SOUZA, 2013, p. 393).

A práxis requer o exercício diário sobre a ação docente em sala de aula, levando-o a caminhos que possibilitem ver o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola. Assim, não se retira a possibilidade de sucesso de uma formação que traga a prática fortemente, desde de que a teoria seja desenvolvida de forma crítica em conjunto. Se os Institutos Federais possuem uma vocação prática, esta pode ser fortalecida, mas é preciso que se garanta um desenvolvimento entrelaçando o conhecimento teórico ao conhecimento prático. Dessa forma, a prática educativa deve ser subsidiada pelas práxis reflexivas, a fim de que o educador possa reorientá-la.

Com relação à formação de professores no âmbito do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Um dos objetivos do IFCE é a oferta de Licenciaturas, está definido na Lei nº 11.892/2008, precisamente em seu artigo 7º, conforme segue:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: (...) VI. Ministrar em nível de educação superior: (...) VIII. 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;(...) (BRASIL, 2008, s.p.)

Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional, publicado em 2018, o Instituto Federal do Ceará discorre sobre formação de professores, especificamente, o item 8.2.5 Dos cursos de licenciatura (formação de professores), elas serão consoante o que prescreve a Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 7º, conforme citado anteriormente.

A oferta de Licenciaturas no âmbito do IFCE, como os demais IFs, deve unir o cumprimento dos preceitos legais para a formação de professores com a marca histórica da instituição, considerando, ainda, os pressupostos político-pedagógicos propostos pelo documento intitulado Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, s.d., p. 5 - 7):

- Comprometimento com a escola pública, consequentemente pautada no princípio da inclusão;
- Reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas;
- Compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências;
- Necessidade, na formação do profissional, da assunção da prática educativa no interior e no exterior do ambiente escolar de forma crítica, criativa e construtiva;
- Desenvolvimento do trabalho educativo através de saberes não fragmentados a partir da compreensão de que os saberes disciplinares, sendo recortes de uma mesma área, guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas com as outras;
- Entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade de o professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- Compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriidade das verdades científicas;
- Elaboração de um currículo flexível possibilitando o diálogo com diferentes campos de conhecimentos e, consequentemente, permeável às atualizações, às discussões contemporâneas e que contemple as diferenças.
- Superação entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser encarado como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a ação pedagógica na formação docente, por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento;
- Busca da coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, a partir do entendimento de que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar;
- Desenvolvimento da postura de compartilhar saberes através da formação de uma rede de significados que se faz pelo trabalho articulado em suas diferentes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal;
- Caráter permanente e sistemático do processo de avaliação (CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - BRASIL, s.d., p. 5 - 7).

Em concordância com os pressupostos político-pedagógicos citados para uma formação de professores política e historicamente situada, e pautando-se em dispositivos legais e, ainda, em coerência com PPI e o PDI, o IFCE, em seus diversos *campi*, oferece cursos de licenciatura, em diferentes áreas do conhecimento.

Suas licenciaturas são formatadas por meio de um currículo que se organiza em núcleos, integradamente, envolvendo os conhecimentos essenciais à formação docente:

1. núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
2. núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e
3. núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores (PPI-IFCE 2018, p. 76).

Estes núcleos aliados às atividades de prática como componente curricular e ao trabalho de conclusão de curso (TCC), ao lado dos demais componentes curriculares, efetivam a função

de promover o diálogo entre a teoria e a prática, propiciam a práxis interdisciplinar, aliando-a aos contextos nos quais os cursos se inserem.

As licenciaturas, no IFCE, estão estruturadas em disciplinas semestrais, com duração mínima de quatro anos. De acordo com a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, é exigida a duração mínima de 3.200 horas, em carga horária cursada para a sua integralização, as quais devem ser compostas por:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

No PDI do FICE de 2018, no item 8.2.5.1, há a descrição de “*Projeto de formação dos profissionais do magistério*”. Seus projetos de licenciaturas devem ter por base a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 que, em seu Art. 3° e § 6, estabelece a necessidade de implantação e desenvolvimento de um projeto de formação dos profissionais do magistério por parte das Instituições de Ensino Superior: a saber,

Art. 3° A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

[...] § 6° O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico racial, de

gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

O planejamento, desenvolvimento e a avaliação do projeto de formação dos profissionais do magistério, tanto no que dizem respeito à educação básica quanto à educação profissional são geridas pela Pró - Reitoria de ensino, com contribuição efetiva de:

a) um colegiado composto por representantes das redes de educação básica, dos programas de formação de professores, das licenciaturas em suas diferentes áreas, da extensão e da pós-graduação que atuam na formação de professores da educação básica, admitido outros representantes, visando promover a articulação dos cursos de licenciaturas, dos programas e dos projetos, a aplicação de recursos e a concessão das bolsas de acordo com os regulamentos das instituições de fomento; b) infraestrutura administrativa para apoiar a implementação das decisões do colegiado e a realização das atividades de gestão e execução de recursos e bolsas (sic) (BRASIL, 2017, p.10).

No que se refere à educação profissional, os cursos de formação de professores atendem à Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, além de contemplar resoluções CNE/CEB N° 2, de 1997 e CNE/CEB N° 06, de 20 de setembro de 2012, em consonância com as diretrizes da LDB e em conformidade com o Parecer CNE/CP n° 2/2015 (BRASIL, 2015, p.8), essa formação de professores:

[...] deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.

Além disso, as ações de formação de professores no IFCE devem se aliar:

a) ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, guardando consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que tratam da formação dos profissionais do magistério para a educação básica; b) à integração com as redes de educação básica e c) à articulação entre as licenciaturas, a pesquisa e a extensão - CAPES 158/2017 (BRASIL, 2017, p.10).

Assim, a formação dos profissionais do magistério da EPT deve ser entendida na perspectiva de formação inicial e continuada da comunidade interna do IFCE e comunidade em geral. Dada a diversidade de atuação do IFCE nos diversos eixos tecnológicos e áreas do conhecimento e os perfis variados de docentes, ou seja, há licenciados, engenheiros, bacharéis e tecnólogos, é fundamental o estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada desses profissionais, sendo estratégica para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Consta em seu PPI, também, que o IFCE buscará atender às exigências da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, no que se refere aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público e seu o direito de ter reconhecidos seus saberes profissionais ou de participar em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Almejando cumprir a meta estabelecida pela resolução que, até 2020, os docentes em efetivo exercício da profissão deverão possuir formação pedagógica. Nesse sentido, a formação dos profissionais do magistério ocorrerá nos seguintes moldes:

I - cursos de extensão; II - cursos de aperfeiçoamento; III- cursos de graduação de licenciatura; IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; V - cursos de segunda licenciatura; VI - cursos de especialização.

Observa-se, ainda, que no PPI, o IFCE percebe e descreve a necessidade perene da formação pedagógica, com vistas à discussão embasada quanto às práticas de ensino e de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e propõe-se a estabelecer uma política sistemática e institucional de formação docente, que envolva, ao mesmo tempo, estudantes e professores e que possa articular parcerias, projetos e programas.

3. 4 Os saberes da docência na formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional técnica

Esta seção discutir que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) ao longo da trajetória da formação de professores.

Pois bem, pensar o papel da formação do professor é ter em mente o que afirmar Delors et. al. (2001, p. 152), explicando que, na sociedade, os docentes têm função primordial “[...] para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”.

Na contemporaneidade, um elemento importante que caracteriza o processo de formação de professores é o conceito de saber. Esse conceito aparece como elemento fundante no processo formativo do professor. Refletir sobre os saberes docentes implica pensar na formação, valorizar suas vivências na compreensão de aspectos da educação tais como: o profissional, que luta para realizar sua profissão de educador, e o aluno como um ser capaz de construir seu aprendizado, juntamente com os outros sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, a literatura produzida e publicada nos últimos anos sobre a questão formação e saberes docente é vasta, embora não seja possível dar conta de tudo o que se tem produzido. Os estudos em torno da temática dos saberes docentes mobilizados em processos de formação continuada de professores vêm provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico. Ela é evidenciada pela publicação de estudos como Gauthier (2013), Pimenta (1999) e Tardif(2010).

A partir da década de 1990, quando as pesquisas na área educacional se voltaram para a formação de professores, surgiu maior interesse de compreender a prática pedagógica e seus saberes, considerando a complexidade e a necessidade de se aprofundar sobre a profissionalização da docência. Mudanças, reformas educacionais e o movimento de profissionalização da docência conduziu a importantes reformas na formação docente nas Américas do Norte e Latina e na Europa, e as reformas na formação dos docentes ocorridas no Brasil situam-se como reflexo dessa configuração (BORGES e TARDIF, 2001).

Como afirmam Borges e Tardif (2001), um novo parâmetro foi estabelecido para a formação, pois o professor passou a ser visto como um profissional, cujo trabalho é a atuação que incide nas relações humanas, em que o gerenciamento da sala de aula supõe o confronto com situações complexas e singulares que necessitam de soluções rápidas e efetivas, que muitas vezes não estão presentes em sua formação inicial, e que deve possuir saberes e competências para lidar com as dimensões individual e coletiva de seu trabalho.

[...] as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores (BORGES e TARDIF, 2001, p.16).

As pesquisas sobre formação e saberes docentes no Brasil trazem o delineamento de estudos internacionais, que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que destacam à análise de trajetórias de vida, de formação e de prática do professor.

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

Esta nova abordagem reconhece o professor como sujeito de um saber e de um fazer e cria a necessidade de realizar pesquisas sobre os saberes dos professores, sobre suas ações

pedagógicas. Todavia, a autora faz um alerta e destaca que “[...] pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa a negação do papel da teoria na produção do conhecimento” (NUNES, 2001, p.31).

Esta perspectiva busca realizar uma ruptura na lógica disciplinar das licenciaturas e propiciar a reflexão sobre a prática docente, buscando diminuir a distância existente entre a teoria e a prática. Este desenho de formação visualiza a prática docente como momento de produção de competências e saberes.

Desta forma, a categoria saberes docentes, que destaca os saberes da experiência e realiza uma crítica à racionalidade técnica e valoriza a prática, é construída a partir da necessidade de se pensar uma formação do professor que considere os saberes oriundos da experiência de trabalho, em contraponto às tendências que procuravam separar formação e prática. Neste modelo, o professor é mobilizador, protagonista, de saberes, ele “[...] constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001, p.27).

Segundo Penin (1995) , o professor quando exerce sua profissão , constrói um conhecimento sobre o ensino e busca partilhar dentro do espaço da escola, na sala de aula e com seu aluno, os saberes e conhecimentos que possui .

[...] o professor vai acumulando sobre o ensino (a partir do conhecimento sistematizado transmitido seja em cursos de formação em serviço, seja ainda em leituras e discursos que estabelece com seus pares ou partners) e de outro, pela vivência da situação de ensino, sobretudo, pelas relações que mantém com os alunos (PENIN, 1995, p. 8).

Por isso, de acordo com Tardif (2010), o professor não deve ser tratado como um mero transmissor de conhecimento no ato pedagógico, ou seja, apenas como alguém que deve ter domínio sobre o fazer em sala de aula, mas que ele seja percebido como produtor de seu saber, cuja construção se dá de forma múltipla e pluriorientada por outros saberes. Logo, tratar da categoria saberes nos remete às reflexões de Tardif (2010) sobre o que é esta categoria e sobre sua pluralidade.

No que se refere a uma definição de saber, Tardif (2010, p. 10-11) diz: “Damos aqui a noção de saber um sentido amplo, que engloba conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber - ser.” Ele aponta que o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares

e experienciais”. Apresentam-se a seguir as quatro categorias de saberes docentes sistematizados por Tardif (2010, p. 36-39):

Os saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores, que, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação. Os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica ou erudita dos docentes.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação, inicial ou continuada, dos professores. De acordo com Tardif (2010, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, por sua vez, categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados como modelos da cultura e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares.

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando em habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Para Tardif (2010), o saber docente é socialmente construído, haja vista ser compartilhado por um grupo de agentes, possuidores de uma formação em comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionantes e recursos comparáveis. Os saberes da docência não são orientados somente pelo caráter social, contudo, são situados na interface entre o individual e o social. Consequentemente, o autor compreende o diálogo com a sala de aula como imprescindível, a fim de que a docência se constitua um ofício feito de saberes.

Partindo do pressuposto que os saberes docentes estão interligados às demandas de um determinado contexto educacional, mobilizador de vários conhecimentos historicamente evidenciados em modalidades e níveis escolar. Assim, no que se refere ao universo dos saberes docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, estes são constituídos de múltiplos saberes, oriundos de diversas fontes e precisam ser conhecidos e repensando pelos que nela atuam.

No que se refere ao universo dos saberes docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT. Segundo Moura (2008), é preciso repensar o ensino acerca do mundo do trabalho, o ensino médio e o EMIEPT, e neste repensar está incluso, também, a formação docente, o autor ressalta a importância da educação continuada para trajetória do educador, quando afirma:

A necessidade de aproximar esses professores das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2008, p. 875).

É inegável que o processo de formação do docente não deve ser estagnado, pois o mesmo vive em constante transformação, o que reforça a necessidade de contínua busca do conhecimento e dos procedimentos de articulações de saberes docente. A continuação dos estudos significa ampliar as relações dos diversos conhecimentos aproximando os professores da educação profissional aos conhecimentos da área da educação em geral e, igualmente, de aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes.

Na compreensão de que os saberes também não se constroem fora da prática e que ela precisa estar entrelaçada a teoria, Gariglio e Burnier (2014) afirmam que no contexto formativo se faz urgente a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, que é inexistente no país, para que os impasses e dilemas vividos por esses docentes possam se constituir em base para a construção de tal política.

Conforme Almeida e Biajone,

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação (ALMEIDA; BIAJONE 2007, p. 281).

Com base neste entendimento, Almeida e Biajone (2007) asseveram que o tema saberes docente têm ocupado papel de destaque na formação de professores, haja vista o seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

No que concerne aos saberes docentes em EPT, alguns autores, como exemplo: Araújo (2008) e Moura (2008) categorizam em: **saberes técnicos**, referentes aos conhecimentos

específicos de cada área; **saberes didáticos** (pedagógicos), que remetem aos conhecimentos do fazer docente e sua intencionalidade; e **saberes da pesquisa**, que assumem uma dimensão de problematização sobre as práticas em sala de aula, possibilitando espaço para possíveis ressignificações e reorientações das mesmas.

Araújo (2008) considera que saberes didáticos:

“...devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação e bancária assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político pedagógicos existentes na nossa sociedade.” (ARAÚJO, 2008, p. 08).

Referente aos saberes do pesquisador, Araújo (2008) atenta para a necessidade de esses saberes transporem o simples devolver dos projetos de pesquisa. Segundo o autor, eles devem promover uma atitude de autonomia intelectual do docente diante dos desafios da prática educativa, ou seja, a capacidade de ressignificar sua prática cotidiana a partir do contexto que está inserido.

Demo (2011) é um defensor da pesquisa como “princípio educativo”. Segundo ele, não é preciso professor ser um pesquisador profissional, mas torna-se condição indispensável que, na educação, o professor seja um pesquisador. Ele ressalta que a educação e a pesquisa têm caminhos comuns, pois ambas vão contra a ignorância, valorizam o questionamento dedicam-se ao reconstruir do conhecimento. Educar pela pesquisa exige alguns pressupostos fundamentais:

A proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais: - a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; - o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; - a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno; e - a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 2011, p. 05).

O pressuposto “questionamento reconstrutivo” é uma postura desejável para se desenhar uma educação significativa. Ele é o caminho para que os sujeitos abandonem a postura passiva e passem a analisar, criticar, questionar e reconstruir o conhecimento. Logo, para que o professor alcance os objetivos da pesquisa, é importante que o ele tenha clareza dos pressupostos da pesquisa, aja como um orientador do seu educando.

Para isso, Demo levanta cinco desafios da pesquisa como cunho educativo: “1. (Re)construir projeto pedagógico próprio; 2. (Re)construir textos pedagógicos próprios; 3.

(Re)fazer material didático próprio; 4. Inovar a prática didática e 5. Recuperar constantemente a competência (DEMO, 2011, p. 38).

Na perspectiva do autor, o professor pesquisador elabora seu próprio material didático, tendo a possibilidade de estar em constante avaliação do que realiza e tornando-se propositivo em relação ao ato educativo.

O conjunto de saberes pensados por Araújo (2008) e Moura (2008) vão ao encontro dos princípios norteadores do papel do professor na EPT e sua função social de formar sujeitos críticos, dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, pois os autores defendem os conhecimentos específicos de cada área como sendo importantes na formação, mas, também, enfatizam a perspectiva pedagógica como algo inerente e indissociável do fazer docente nessa modalidade de ensino.

No que se refere aos saberes docentes em EPT, assim como Tardif (2010) e Gauthier et al. (2013), Garíglío e Burnier (2014) percebem o diálogo com a sala de aula como imprescindível, a fim de que a docência se constitua um ofício feito de saberes. Assim, em momentos de diálogos delineiam-se algumas inquietações e reflexões sobre a temática em questão, o que representa um percurso de construção de saberes para a EPTNM, que para os autores é uma contribuição para superar o que se chama ofício sem saberes na Educação Profissional e Tecnológica.

A discussão sobre “Saberes Docente” remete à busca da compreensão sobre os professores e os espaços e aspectos em que é mobilizada sua atuação. Assim, é preciso considerar que a escola é um espaço legítimo de formação de seus profissionais, buscando assegurar que a organização escolar se torne um ambiente de aprendizagem, um espaço formativo onde os profissionais refletem, pensam, analisam e criam novas práticas.

[...] Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todo; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p.16-17).

Nesse encadeamento de ideias, o saber profissional dos professores, de acordo com Montanucci (2009):

Envolve o compromisso com o conhecimento historicamente construído e acumulado; *habitus* da reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas; a busca de formação, leituras; a troca de informações com os pares; o repensar a si e aos seus valores do

profissionalismo e a profissionalidade docente. As intenções em reconhecer o professor como profissional trouxe em seu bojo, entre outros pontos a considerar, a exigência da sistematização dos saberes construído pelos professores no exercício de sua profissão docente (MONTANUCCI, 2009, p. 497).

Os estudos de Gariglio e Burnier (2012) também apontam a dificuldade de profissionalização dos professores da EPT, visto que o tratamento emergencial dado à formação pedagógica desses docentes contribui para ausência de diretrizes claras sobre um modelo de formação inicial e continuada para os mesmos, colaborando para o processo de desprofissionalização. De acordo com estes autores, o desafio da profissionalização desse grupo de profissionais indica a necessidade de “produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados” (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p. 216). E para uma concepção de formação em EPTNM e seus saberes, Gariglio e Burnier (2012) afirmam que:

As pesquisas sobre a formação de professores têm forte referência na questão da profissionalização do ensino e do magistério, no esforço dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que serviriam de base ao exercício da docência. Essa definição ajudaria os governos a projetar padrões curriculares nacionais para a formação de professores, assim como metas a serem alcançadas pelos centros de formação inicial e continuadas (GARÍGLIO ; BURNIER ,2012, p. 216).

No que se refere às demandas de formação e à atuação do professor na EPT, segundo Machado (2008):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008, p. 15).

Contra advogando a tais padrões adotados na EPT em sua historicidade, a autora argumenta a favor da superação da fragmentação e imprevisto que marcaram a prática docente. Como solução, ela aponta a criação de licenciaturas para a formação de docentes para essa modalidade como “uma necessidade urgente”, pois se constituem em “espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional” (MACHADO, 2008, p.15). Pois em sua percepção, há necessidade de entender a

docência em um sentido amplo, que não se resume à mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e sem fundamentação teórica.

Tendo por base as discussões de Grupo de Trabalho para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas para a organização de Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica, a autora traça o seguinte perfil do docente em EPT:

[...] o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 14).

Nesta direção, perfil profissional abarca, segundo a autora, além dos saberes pedagógicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade. Continuando, ela afirma que o professor da EPT deve ainda:

Ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; [...] como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho.
Descrever práticas profissionais [...], levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem [...] e estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas. É desejável que além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 14-15).

Referente à docência em EPT, segundo Moura (2008), por mais que professores apresentem um conjunto de saberes pedagógicos na sua formação inicial, é diferente atuar, mesmo na disciplina específica, em cursos cujo fim é a formação técnica de nível médio, principalmente, o ensino médio integrado à educação profissional.

Partilhando do mesmo pensamento, Araújo (2008 p. 10) afirma que “a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional”. Ou seja, a EPT possui características diferenciadas do fazer docente da educação regular ou propedêutica. Essas características

diferenciadas necessitam de metodologias específicas, o que exige do professor saberes que as vezes não são presentes em sua formação inicial.

Concernente à formação continuada, Moura (2008) ressalta a necessidade de aproximar os docentes das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional, no sentido de estabelecer as conexões de disciplinas de formação geral e formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, haja vista os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio técnico integrado.

Além disto, Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de pensar essa formação continuada a partir do próprio contexto escolar no qual os professores estão inseridos, tendo em vista que os saberes experienciais e pesquisador são fundamentais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Nesta perspectiva, a Pedagogia de Projetos pode ser uma possibilidade norteadora das formações continuadas de professores. Haja vista que tal Pedagogia visa um ensino que não objetive somente o aprendizado disciplinar ou de leitura e escrita, mas um espaço de construção de conhecimento de valor, de funções sociais inerentes ao sujeito. Na Pedagogia de Projetos, a pesquisa se dá a partir de projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula, que resultam em uma aprendizagem que ocorre por meio de projetos autênticos e realistas, que se fundamentam em problemas motivadores e que permitem o envolvimento do aluno com a questão a ser investigada (BENDER, 2014).

O trabalho por projetos fundamenta-se na interdisciplinaridade, pois surge durante o processo uma possibilidade de interlocução entre as disciplinas, o que para Gonzaga (2006) permite legitimar a pedagogia de projetos, pois não se limita a justaposição das disciplinas.

Segundo Araújo (2014, p. 34), interdisciplinaridade é “[...] aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento”. O autor explica que os fenômenos da vida humana permitem que as disciplinas circulem umas pelas outras, quebrando o isolamento entre elas, típico do trabalho quando realizado por meio de projetos, que evidencia assuntos da realidade.

A partir do trabalhar por projetos, tem-se a possibilidade da pesquisa no ambiente escolar, e, em especial, na formação continuada de professores, a qual não parece ser uma tarefa fácil, quando nos deparamos com modelos estáticos, com receitas prontas para o ensino-

aprendizagem baseado na repetição de informações e que se distancia da proposta defendida pela educação integradora.

Conforme Fazenda (2005), *apud* Miranda (2013), o trabalho interdisciplinar

[...] não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitando cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, contudo estabelecem um diálogo dialético respeitando a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber (FAZENDA 2005 *apud* MIRANDA, 2013, p. 552).

Desta forma, a formação docente necessita ser apreciada de forma pedagógica para que se reverta em fonte de aprendizado, exercendo uma função crítica e reflexiva. Nóvoa (1997) considera que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p.25).

Os saberes docentes em grande parte ganham solidez ao longo da carreira do profissional a partir: de sua prática pedagógica no dia a dia escolar, dentro da sala de aula com os alunos; das relações que estabelece com outros professores e com outras pessoas do corpo gestor da escola, demais integrantes da organização escolar, alunos e do embate com seus próprios saberes. Isto revela a importância de referenciais teóricos e das vivências do contexto escolar para a formação dos professores que no EMIEPT. Vivenciar o ambiente de trabalho aliado às reflexões e discussões durante a formação continuada podem favorecer o desvelamento da falsa ideia de formação profissional limitada apenas ao executar, ao dualismo existente entre os processos teóricos e práticos.

Pois segundo Pimenta e Lima (2008, p. 35): “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”. Deste modo, espera-se que a formação do professor de educação profissional, seguindo um caráter crítico, seja capaz de construir uma prática docente voltada à formação integral do trabalhador e à superação da dicotomia entre teoria e

prática, “que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2011, p. 21).

A indissociável relação entre a teoria e a prática, a práxis, é fundamental para o trabalho do professor da EMIEPT, atentando para as questões relacionadas ao ensinar e para a importância de uma formação ampla e integral do trabalhador, em contraposição àquela que apenas segue uma lógica de mercado (ARAÚJO, 2010). Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor deve caminhar para formar um trabalhador mais consciente, capaz de perceber a importância de seu trabalho e as relações que se constituem na dinâmica de produção da sociedade capitalista atual.

Sendo assim, formação continuada deve possibilitar ao professor conhecer as complexidades do seu campo profissional e atuar para sanar as suas necessidades. Para tanto, deve oferecer subsídios para desenvolver no profissional a capacidade de domínio das situações em sala de aula e apresentar as grandes responsabilidades que permeiam sua função. Desta forma, o momento vivenciado durante a formação continuada deve ser um começo para vencer possíveis dificuldades encontradas na prática docente do professor de educação profissional.

Portanto, na formação continuada, os professores atuantes no EMIEPT necessitam de saberes voltados para as questões inerentes a esta modalidade de ensino, seja o referencial envolvendo o mundo do trabalho, ciências, arte, tecnologia, as discussões do ensino médio integrado, bem como a intencionalidade da emancipação social dos estudantes a partir da problematização das demandas do regime econômico posto atualmente. Assim, esse pensamento vai ao encontro da concepção que considera a formação continuada como um processo que dá ao professor opções de desenvolvimento profissional, mudando a sua forma de agir e de solucionar problemas, lançando mão de informações adquiridas no processo de reflexão sobre a práxis pedagógica.

4 O PERCURSO DA PESQUISA

Oportunamente, é importante salientar que a pesquisa foi direcionada pela questão central **“Quais são os saberes necessários ao exercício da docente na educação profissional de nível técnico que possam orientar a formulação de um programa de formação continuada para docentes desta modalidade?”**

Assim, neste capítulo, apresenta-se o caminho percorrido para atingir os objetivos da pesquisa, envolvendo a descrição da abordagem metodológica, cujo procedimento escolhido foi o estudo de caso. Em seguida, caracterizamos a instituição, o curso e os interlocutores da pesquisa, o instrumento de levantamento de dados e seu relacionamento com os objetivos da pesquisa e, finalmente, o processo de análise dos dados coletados, a partir da Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES, 2003).

4.1 Abordagem metodológica

Segundo Minayo (2008), por um longo período da história da humanidade, as ciências sociais basearam suas pesquisas no caráter empírico e estatístico das pesquisas realizadas pelas ciências naturais, caracterizando os processos mais como quantitativos do que qualitativos.

Moreira (2002) destaca que o positivismo, corrente filosófica cujas bases estão em Auguste Comte e John Stuart Mill, defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas somente pode-se afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos. Auguste Comte e John Stuart Mill advogavam ser possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas com base no método das ciências físicas. Os pesquisadores que aplicam esse tipo de metodologia usam dados vindos de levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem, focando o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes.

Aproximadamente na década de 1970, as pesquisas em ciências sociais começaram demonstrando transformações, pois além de quantificar fatos e fenômenos, passaram a explicar também os fatos existentes nas relações sociais, considerando que as ações humanas dependem dos significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos.

Segundo Minayo (2008), os métodos quantitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada

aplicabilidade prática. Suas investigações buscam evidenciar a regularidade dos fenômenos. Pode-se perceber que a pesquisa quantitativa ceifa significados e simplifica a vida social. Por isso existe a necessidade de novos paradigmas metodológicos que permitam a valorização dos aspectos sociais.

Assim, na pesquisa em ciências sociais faz-se necessário pensar em métodos que possibilitem ao pesquisador a análise dos dados e consequente elucidação do problema de pesquisa, como bem afirma Gatti (2007) ao citar que:

(...) os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente (GATTI, 2007, p. 55).

Nas leituras de autores como Bogdan e Biklen (1991) e Marconi e Lakatos (2010; 2008), que desenvolveram trabalhos na área de pesquisa qualitativa, confirma-se, na pesquisa em ciências sociais, a necessidade da utilização de métodos que envolvam abordagem qualitativa, buscando explorar o problema em diversos aspectos, enriquecendo as constatações obtidas, possibilitando confrontar dados, evidências, informações coletadas e conhecimento teórico sobre o assunto, e dando-lhes confiabilidade.

De acordo com LUDKE & ANDRÉ (2003) os dados coletados na pesquisa qualitativa são inicialmente descritivos, mas possibilitam a amplitude da análise. O material obtido nessas pesquisas necessita ser rico em descrições de pessoas, situações e acontecimento, incluindo o questionário e extratos de vários tipos de documentos. O interesse da pesquisa qualitativa é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades e interações cotidianas.

Os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa possibilita um entendimento aproximando da realidade investigada. Ela é um processo inacabado, pois se processa através de aproximações contínuas da realidade, todavia fornece subsídios para uma intervenção no real.

Para o referido autor, ela é o resultado de exame minucioso, executado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Na busca de se desenvolver

uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. De acordo com as características da pesquisa, poderão ser escolhidas diferentes modalidades e procedimentos de pesquisa.

Considerando todos os argumentos expostos anteriormente, o percurso metodológico dessa pesquisa foi direcionado pela questão central, **“Quais são os saberes necessários ao exercício da docente na educação profissional de nível técnico que possam orientar a formulação de um programa de formação continuada para docentes desta modalidade?”**, que deu origem ao objetivo geral e os objetivos específicos, e também, pelos valores que cercam as investigações científicas.

Para alcançarmos os objetivos propostos, a investigação foi dividida em duas fases principais: pesquisa documental-bibliográfica e pesquisa empírica. A pesquisa documental-bibliográfica se ancorou na legislação e nos principais autores/obras de referência para a contextualização da Educação profissional no Brasil, como Cunha (2005); Ciavatta (2005); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2010); Frigotto (2007 e 2012); Fonseca (1961); Kuenzer (2002 e 2007); Moura (2008 e 2010); Ramos (2004 e 2005); Rodrigues (2005); Romanelli (2005).

Para o embasamento da formação docente foram consultados: García (1999); Imbernón (2010 e 2011); Libâneo (2004); Nóvoa (1997 e 2013); Pimenta (2006) e Tardif (2010). Para o embasamento da categoria formação de professores para a educação profissional foram consultados: Fonseca (1961); Kuenzer (2008); Machado (2008 e 2013); Moura (2007, 2008, 2010 e 2013); Santos (2008) e Silva (2009).

Para o embasamento do estudo dos saberes docentes como foram consultados: Almeida e Biajone (2007); Araújo (2008); Borges e Tardif (2001); Demo (2011); Garíglío e Burnier (2014); Gauthier et al (2013); Montanucci (2009); Moura (2008 e 2014); Nunes (2001); Penin (1995); Pimenta (1999); e Tardif (2010 e 2014).

Dentre os diversos procedimentos de pesquisa de abordagem qualitativa, tais como, a etnografia, a pesquisa participativa, o estudo de caso. Optou-se pelo **estudo de caso**, que trouxe subsídios para a concretização da mesma.

No campo da pesquisa qualitativa em educação, com foco específico na área de ensino, visando a investigação dos saberes docentes do ensino técnico integrado, vislumbramos que o estudo de caso, por sua característica metodológica orientada para a investigação das particularidades de um caso específico da realidade pesquisada, nos possibilitaria uma imersão

na problemática e o desvelamento de seus condicionantes, que podem ser apreendidos no estudo específico junto aos docentes de um curso técnico ofertado por uma Instituição de referência.

Neste aspecto é que se compartilha do posicionamento de Gil (2009), quando coloca que o estudo de caso se constitui em um delineamento, um modelo entre tantos já propostos para a produção de um conhecimento específico. O referido autor, afirma ainda que este método de pesquisa possui princípios e regras a serem considerados no processo investigativo, abarcando diferentes etapas: formulação e delimitação do problema, seleção da amostra, determinação dos procedimentos de coleta de dados e modelos interpretativos.

De acordo com Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento. Assim, para suprir a necessidade de obter informações quanto às considerações dos professores sobre os saberes docentes em EMIEPT e suas demandas formativas, escolheu-se um curso técnico integrado ofertado no campus IFCE de Fortaleza como estudo de caso referencial ao tema trabalhado, que descreveremos, na sequência, o seu desenho e desenvolvimento metodológico.

4.2 Definição do universo empírico - *locus* da pesquisa: o curso de Química Integrado do IFCE- *Campus* Fortaleza

Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2018 que a história do IFCE se inicia no limiar do século XX, quando Presidente Nilo Peçanha, inspirado nas escolas vocacionais francesas, cria mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a prover de formação profissional os pobres e desvalidos da sorte. Então, no Estado do Ceará, a primeira escola de aprendizes artífices foi instalada em 1910, sob a direção do Dr. José Pompeu de Sousa Brasil, pois em virtude da intensificação da atividade produtiva esse equipamento veio preencher uma lacuna de profissionalização dos pretensos trabalhadores das fábricas.

Alguns anos depois, um tímido processo de industrialização começa a despontar no Brasil, o que passa a ganhar maior impulso na década de 40 com o fim da Segunda Guerra Mundial. Desse modo, na década de 1930, a Escola de Aprendizes e Artífices no Ceará, através da Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937, passa a ser chamada de Liceu Industrial de Fortaleza. Em 1940, essa escola foi transferida para a Rua 24 de maio, 230, onde funcionava a Sede Beneficente da Rede de Viação Cearense e, no ano seguinte, em 28 de agosto, o Ministro da

Educação e Saúde modifica o nome do Liceu Industrial de Fortaleza para Liceu Industrial do Ceará. Em 25 de fevereiro de 1942, o Decreto No 4.121 altera o nome da Instituição para Escola Industrial de Fortaleza (SIDOU, 1979).

No desenrolar do processo de industrialização na década de 50, a Escola Industrial de Fortaleza, mediante a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, ganhou a personalidade jurídica de autarquia federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, incorporando mais uma missão, a de formar profissionais técnicos de nível médio.

Em 1965, por meio da Lei No 4.759, o nome da Instituição sofre nova mudança, passando a chamar-se Escola Industrial Federal do Ceará. A Portaria Ministerial No 331, de 6 de junho de 1968, altera o nome da Instituição para Escola Técnica Federal do Ceará-ETFCE (SIDOU, 1979). O nome Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFETCE passou a vigorar por força do Decreto sem número de 22 de março de 1999. O referido Decreto cumpriu determinação da Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que estabeleceu uma nova missão institucional, a partir da ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, a qual abria a possibilidade da transformação das ETFs em CEFETs.

A transformação de Centros Federais de Tecnologia para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se dá mediante a efetiva ação do Ministério da Educação. Visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de Graduação e de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediante o Decreto No 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V. A essa altura, a reconhecida importância da educação profissional e tecnológica no mundo inteiro desencadeou a necessidade de ampliar a abrangência dos Centros Federais de Educação Tecnológica. O Governo Federal, por meio da Lei No 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 312 campi espalhados por todo o país, cada um deles constituindo-se uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica; todos dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tem 32 *Campi* (Acaraú, Acopiara, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Quixadá, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara, Umirim); um

do Polo de Inovação em Fortaleza. O Núcleo de Educação a Distância (NEaD) é a instância sistêmica de apoio às operações das atividades de ensino e de aprendizagem aos cursos técnicos e de graduação a distância no *Campus*, subordinado à Diretoria-geral e vinculado à Diretoria de Educação a Distância. No NEaD encontram-se as coordenadorias dos cursos a distância, o polo de EaD (institucionalizado) e a Equipe Técnica Multidisciplinar (ETM). A criação de núcleos, cursos superiores ou polos da EaD institucionalizados, seguem as diretrizes da Portaria Normativa MEC nº 11/2017.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –IFCE – *Campus* Fortaleza é uma Autarquia Educacional pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPECT. Inserido em uma área de 30.000 m², o IFCE - *Campus* Fortaleza dispõe de salas de aulas, modernos laboratórios, oficinas, sala de videoconferência e audiovisual, gráfica, biblioteca, ilha digital, quadras desportivas, piscina, campo de futebol, pista de atletismo, salão de exposições e Casa de Artes, onde também são ministradas atividades artísticas e culturais. Tem como visão ser referência como Centro de Educação Profissional e Ensino Médio e como missão: Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com demandas da sociedade e com o setor produtivo. O IFCE tem ainda o permanente compromisso com a ética e os seguintes valores: excelência; cidadania e humanismo; conhecimento inter e transdisciplinar; liberdade de expressão; inovação e empreendedorismo; socialização do saber; gestão participativa; qualidade da educação profissional e do ensino médio e preservação da identidade cearense.

No IFCE, atestamos, em visita ao seu site oficial, a existência de cursos técnicos integrados de nível médio, a saber: **Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica industrial, Química e Telecomunicações**. Embora a ideia inicial fosse o levantamento de dados no universo composto pelos professores dos **Mecânica industrial, Química e Telecomunicações**, essa proposta foi reformulada, haja vista a não liberação pelo moderador da lista de e-mails do corpo docente dos cursos **Mecânica industrial e Telecomunicações**. Por tanto, foi escolhido apenas uma parte do corpo docente do curso de **Química**; optou-se por analisar os docentes deste curso pela receptividade e o auxílio da coordenação para com a pesquisa.

4.2.1 Universo da pesquisa

Para compor o universo da pesquisa foi selecionado o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química. Seguem dados gerais do curso: titulação conferida - técnico em química; habilitação - técnico em química; nível - nível médio; modalidade - técnico integrado; duração - 4 anos; periodicidade letiva - semestral; área de conhecimento - ciências naturais e tecnológicas; ênfase- controle e processos industriais; regime de matrícula- regime semestral; formas de ingresso- exame de seleção ou transferência; número de vagas semestrais - 30; turno de funcionamento - tarde; início de implantação do curso - 2011.1; carga horária total do curso - 4000h/a incluindo o estágio; prazo de integralização da carga - horária: 8 semestres, incluindo estágio supervisionado (PPC do Curso de Química Técnico Integrado, 2011, IFCE).

Tal curso tem como base a qualidade, por apresentar um corpo docente experiente e qualificado; ser atual, pois busca formar para uma sociedade globalizada; respeito às diferentes crenças de seus alunos e suas potencialidades individuais; integração, por integrar diferentes saberes e atividades de ensino; organização, observada através do planejamento e avaliação de suas atividades; responsabilidade por buscar formar o profissional técnico com condições adequadas para iniciar sua vida profissional com competência; segurança, empreendendo esforços de boas práticas nas atividades previstas, no manuseio e descarte de resíduos de laboratório e ética identificada por meio de atitudes, escolhas, participação cidadã e consciência coletiva de todos os atores envolvidos no processo formativo.

4.2.2 Os interlocutores da pesquisa

Tomou-se como interlocutores desta pesquisa 09 docentes do **Curso de Química** técnico integrado de nível médio IFCE –CAMPUS FORTALEZA, envolvidos nos processos ensino-aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram informados por meio do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO sobre:

a) riscos da pesquisa

Segundo a Resolução nº 466/2012, Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, *in verbis*: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Logo, informou-se que o projeto contempla os riscos mínimos aos participantes, a saber: físico (cansaço ou aborrecimento ao responder questionários); moral, intelectual (alterações de visão

de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre profissional), social, cultural ou espiritual; e

b) benefícios da pesquisa

Contribuição para a política interna de formação continuada, visando apoiar o desenvolvimento profissional dos professores do IFCE - Campus Fortaleza.

4.3 Os procedimentos para o levantamento de dados

Para o levantamento dos dados que subsidiaram o presente estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários, conforme detalharemos a seguir.

Quanto às fontes utilizadas com relação ao objeto de estudo, o trabalho ancorou-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que se realizou a partir dos registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores. O levantamento bibliográfico foi fundamental para o processo de pesquisa. Nesta fase de coleta de dados, selecionou-se diferentes fontes, que puderam corroborar com uma análise crítica do objeto de estudo, tais como livros, artigos, teses, documentos legais, etc.

O instrumento para o levantamento de dados empíricos utilizado foi o questionário, localizado no anexo I deste trabalho, composto de questões fechadas e abertas. Baseado em Moreira (2004), buscou-se construir um questionário claro e objetivo, fugindo ao máximo de expressões e/ou conceitos que fossem muito distantes do universo vocabular dos sujeitos. Ele possui 21 questões e divididas em segmentos: perfil (1-4); formação e atuação profissional (5-12); conhecimentos (saberes) e dificuldades docentes (13-21).

A elaboração do questionário embasou-se no referencial teórico estudado e as questões foram enquadradas de acordo com o interesse do pesquisador em buscar e identificar a correlação existente entre os saberes profissionais, a formação continuada do docente e suas necessidades. Ele foi testado no IFCE em junho de 2018. Após a testagem, algumas questões foram modificadas, pois de acordo com as sugestões dos participantes do teste e do orientador, precisavam ficar mais claras.

Pois segundo Hill e Hill (2002), na construção de um questionário que pretenda recolher informações tanto quantitativas quanto qualitativas, é preciso definir claramente quais as informações que se pretende obter, considerando os objetivos da pesquisa e a quantidade de dados necessários para ao alcance dos mesmos.

As questões foram cuidadosamente organizadas e categorizadas pelo pesquisador, o que permitiu conhecer os nexos constitutivos entre as respostas dos participantes e os argumentos de alguns autores. A forma como o questionário foi construído contribuiu para que os sujeitos se utilizassem de uma escrita/linguagem que possibilitou apreender como estes percebem a formação e saberes docentes. A classificação e exame cuidadosos das respostas às proposições abertas permitiram a construção das principais categorias que levaram à análise e compreensão da temática pesquisada.

Vale lembrar que apesar de utilizar um instrumento de coleta de dados que segundo Moreira (2004), permite ao participante da pesquisa maior controle sobre as condições de sua participação, todavia houve dificuldades em relação ao controle do questionário no IFCE. Disponibilizamos o questionário para listas de e-mail dos corpos docentes dos cursos **Mecânica industrial e Telecomunicações, que não foram liberadas pelos moderadores para tais professores responderem, e para 17 professores do Curso técnico integrado em Química.** Dos 17 professores do curso de Química, **apenas 09 professores se dispuseram a colaborar**, voluntariamente, com a pesquisa. As informações foram coletadas no período compreendido entre de 26 de agosto a 20 de dezembro de 2018.

O questionário foi aplicado eletronicamente utilizando a ferramenta *Form* disponível no Google Docs. Antes do preenchimento, os professores receberam as orientações necessárias acerca do procedimento. Foram realizadas simulações de preenchimento para que fossem sanadas todas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, garantias de sigilo, contribuições ao estudo que estava sendo realizado e preenchimento do instrumento.

O procedimento de coleta de dados escolhido para a realização desta pesquisa se revelou adequado em alguns aspectos, que foram importantes para garantir determinados critérios de cientificidade: a garantia do anonimato, o que possibilita um maior exercício da autonomia e da crítica nas respostas, e, por fim foi possível reunir num único instrumento informações objetivas e subjetivas sobre formação e saberes e dificuldades docentes no EMIEPT.

4.4 Análise dados

A análise dos dados coletados, a partir dos instrumentos elaborados e aplicados, fez-se mediante Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES, 2003), com a pretensão de aprofundar o entendimento do que se estuda a fim de melhor compreendê-lo.

As investigações que adotam a Análise de Discurso têm suas origens no Materialismo Histórico e na Dialética. Nos primórdios, a Análise de Discurso se utilizou do referencial Marxista e do Materialismo Histórico e Dialético como suportes de interpretação e crítica. Atualmente, ela pode ser entendida de modo mais abrangente, pois seu enfoque investigativo se diversifica. Todavia, a maioria dos autores que utilizam ATD, optam pela perspectiva Dialética na crítica do discurso e na análise de suas condições de produção. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Conforme Frigotto (1989, p. 77), o método baseado materialismo histórico-dialético não é uma ferramenta asséptica, “(...) uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que denomino de metafísicas é tomada como garantia da cientificidade, da objetividade e da neutralidade”. O autor ainda ressalta que, na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de mundo e de vida em seu conjunto, ou seja, o método traduz e, porque não, busca explicar uma dada realidade: o método é mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura do social e o mais importante, as contradições dos fenômenos sociais e as possibilidades de superá-los.

O processo de análise de dados focada na dimensão qualitativa exige, além da dedicação, uma precisão intelectual e uma leitura focada na perspectiva histórico-dialético. Dessa forma, constitui-se num processo de análise auto organizada com vistas à construção de novos significados para, assim, resultar em um novo conhecimento (MORAES, 2003).

Moraes e Galiazzi (2006) afirmam que a modalidade de Análise Textual Discursiva transita entre a análise de conteúdo e análise de discurso, dois modos reconhecidos de tratamento de dados qualitativos e apoiados na ideia de interpretação de significados pelo autor e nas condições de produção de textos.

Seguindo, pois, o marco teórico da Análise Textual Discursiva, utilizamos o mecanismo processual a ser seguido: **i) a unitarização**, período em que o pesquisador iniciou o processo de desconstrução, etapa de derivação do corpus em elementos textuais significativos com amplas possibilidades de sentidos, das informações; **a ii) categorização**, ação de reunir as unidades de análise por proximidade de significados, gerando categorias ou níveis, que foram pré-estabelecidos ou surgiram ao longo do processo de pesquisa e **iii) a comunicação**, que é este procedimento de escrita dissertativa e do produção educacional, explicitar significados interpretativos.

Segundo Torres *et al.* (2008, p. 05), essa nova representação discursiva (a comunicação) se evidencia por delinear, de forma sistematizada, as compreensões alcançadas no processo

analítico. Para os autores, a qualidade e a originalidade do discurso dependerá do conhecimento dos materiais analisados e das diretrizes epistemológicas e teóricas do pesquisador e sua validação perante a comunidade social.

Para a finalização da análise de dados observou-se a triangulação entre os dados obtidos nas etapas de coletas, buscando perceber aproximações e diferenças entre as categorias apresentadas, a saber: trabalho e educação, bases conceituais da EPT, história e legislação da EPT brasileira, formação docente e formação docente em EPT e saberes docentes em que foram surgindo no percurso da pesquisa, na revisão de literatura e as análises das concepções de professores sobre quais suas reais necessidades formativas em suas práticas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, reveladas nas respostas aos questionários aplicados.

Diante do exposto, o processo investigativo trouxe subsídios para uma compreensão mais complexa das categorias abordadas, dando margem, assim, para o surgimento de ideias, questionamentos e constatações, as quais substancializaram a concretização da dissertação de mestrado e o produto educacional.

5 A VOZ DOS PROFESSORES: RESULTADOS E REFLEXÕES

O presente estudo ao pesquisar **formação e saberes docentes para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT** dialogou com teóricos que refletem sobre o tema. Todavia, sentiu-se a necessidade de ouvir o que pensam os professores sobre essa questão. Então, agora é o momento em que, por meio das falas deles, discute-se as questões sobre a temática. E esse “dar voz ao professor” se justifica, vale ressaltar os argumentos de Tardif (2014):

Contudo, o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da obstrução: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, aprendizagem e etc – sem levar em consideração fenômenos como tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o conhecimento dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão, e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF, 2014, p. 23-24).

Essa afirmativa de Tardif (2014) revela a importância de se dar voz aos professores, nas pesquisas em educação, para que possam discursar sobre suas compreensões, dificuldades e necessidades em sua profissão. Assim, neste capítulo será apresentada a análise das falas dos representantes do corpo docente do curso técnico integrado em Química do IFCE – Campus Fortaleza para averiguar suas visões sobre a temática. Nesta fase da pesquisa foi aplicado o questionário por meio de formulário eletrônico, enviado aos professores.

5.1 Perfil e trajetória profissional dos 9 (nove) docentes participantes

Nesta parte do questionário foram elaboradas perguntas que nos trouxessem informações sobre o quadro docente: faixa etária, vínculo institucional, tempo de docência, sua formação inicial, cursos de Pós-Graduação, cursos que atuam como professores e experiência profissional fora do magistério; as respostas possibilitaram uma leitura mais compreensiva da realidade profissional deles. Vejamos os dados explicitados pelo Google form :

Quanto à questão de gênero, dois são do sexo feminino e sete do sexo masculino.

- **Sexo:** 9 respostas

Feminino: 2 (22,2%)

Masculino: 7 (77,8%)

Quanto à faixa etária, todos estão entre 26 e 60 anos de idade.

- **Faixa etária em que se enquadra:** 9 respostas

Menos de 25 anos de idade: 0

Entre 26 e 60 anos de idade: 9 (100%)

Mais de 60 anos de idade: 0

5.1.2 Formação e atuação profissional

- **Atual vínculo institucional como docente:** 9 respostas

Efetivo: 8 (88,9%)

Temporário: 0

Acompanhamento de Cônjuge:1(11,1%)

- **Tempo de ingresso como docente no quadro do IFCE:** 9 respostas

Menos de 1 ano: 0

Entre 1 e 5 anos: 1 (11,1%)

Entre 6 e 10 anos : 4 (44,4%)

Entre 11 e15 anos : 0

Mais 16 anos :4 (44,4%)

- **Informe qual o seu curso de graduação e grau (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo):**9 respostas

1- Licenciatura e Bacharelado em Química

2- Bacharel em Química Industrial - UFC

3- Bacharel em Química Industrial

4- Bacharelado em Engenharia Química

5- Química Industrial - Bacharel

6- Tecnólogo em Gestão Ambiental

7- Bacharelado em eng. química

8- Adm. Empresas

9- Licenciatura em Química

- **Se você possui cursos de Pós-Graduação, cite quais cursos e em quais áreas:**9 respostas

1- Mestrado em Química Inorgânica e Doutorado em Química Analítica

2- Mestrado e Doutorado em Química Analítica

3- Tecnologia de Alimentos

4- Especialização em Processos Químicos, Especialização em Gestão da EPT, Mestrado em Computação Aplicada e Doutorado em Educação

5- Mestrado em Química Analítica e Doutorado em Química Analítica

6- Especialização em Geografia: educação ambiental pela UECE Mestrado em Saúde Pública pela UFC Doutorado em Saneamento Ambiental pela UFC

7- Especialização em educação, especialização em química, mestrado em eng. civil/saneamento, doutorado em eng. civil/recursos hídricos

8- Especialização em Eng. Produção e Mestrado em Adm. Empresas

9- Mestrado em Química/Química.- Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais/Materiais

- **Contexto de trabalho/setores que atuou antes de tornar-se professor do Instituto federal:** 9 respostas

Nunca trabalhei antes, o IFCE é meu primeiro emprego:3(33,3%)

Comércio: 0

Indústria: 1 (11,1%)

Serviços: 0

Educação: 4 (44,4%)

Autônomo: 0

Professor efetivo IFMA (1995-2009) redistribuído para IFCE 2009:1 (11,1%)

Todos os professores participantes da pesquisa são efetivos (inclusive o Acompanhamento de Cônjuge - efetivo IFMA ,1995 - 2009, redistribuído para IFCE 2009). Os efetivos exercem suas atividades em regime de dedicação exclusiva, cumprindo uma carga horária semanal de quarenta horas.

Os resultados sobre o perfil e a trajetória profissional, numa amostragem não probabilística, revelam que os professores que atuam no âmbito dos cursos de Química

Industrial do IFCE têm formação acadêmica heterogênea [licenciatura (2), Bacharelado (6) e Tecnólogo (1)], existindo diferentes perfis profissionais no corpo docente da instituição, considerando-se as áreas específicas da formação acadêmica. Ou seja, são profissionais que têm um saber específico e necessário ao curso técnico integrado, cuja prática educativa tem o foco na formação integral. Porém, alguns tornaram-se professores, totalizando 07 (sete) , seguindo trajetórias formativas distintas da docência, tornando-se um desafio para eles o domínio dos saberes pedagógicos, próprios da profissão docente, saberes esses considerados necessários para a ação docente.

No tocante à formação acadêmica em Pós-Graduação *stricto sensu* 07 (sete) possuem doutorado, 01 (um) possui mestrado e 01(um) apenas não possui Pós-Graduação *stricto sensu*. Isso indica um corpo acadêmico altamente qualificado. Porém, a maior parte dessas formações são em suas áreas específicas de atuação, ou seja, se relacionam diretamente com seus cursos de graduação, há apenas 01(um) profissional com formação de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Educação.

5.1.3 Os saberes da experiência profissional adquirida fora do magistério

A partir daqui, discutindo os itens que foram compreendidos como relevantes para pesquisa, alguns itens do questionário que não serão abordados aqui estão disponíveis no Apêndice A desta dissertação. Os itens foram analisados buscando uma compreensão da realidade da formação continuada proporcionada pela Instituição Educacional, como também, tecer discussões sobre as necessidades pedagógicas dos professores. Esta reflexão quer ir além de uma simples percepção sobre a realidade, pretende buscar em meio a tantas problemáticas encontradas durante à pesquisa, caminhos e possibilidades de se fazer a diferença.

A educação profissional não é alheia às transformações que se processam no mundo do trabalho e tende a responder às exigências demandadas por esse. Assim sendo, os conhecimentos da totalidade do trabalho ampliam a possibilidade de participação, de decisão e de controle do fazer docente na perspectiva de formação dos discente para se inserir no mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2008), é de suma importância que o professor da EPT seja capaz de criar, em sua aula, situações da prática social e, também, diretamente relacionadas ao mundo do trabalho.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Mauro (2014) afirma que para a criação de situações da prática social da formação profissional, em sala de aula, alguns eixos estruturantes precisam estar presentes na formação desses professores, conforme ele descreve:

é possível sintetizar alguns núcleos estruturantes dessa formação, os quais devem estar presentes em quaisquer das possibilidades anteriormente apresentadas (licenciaturas, pós-graduação lato ou stricto sensu, além de quaisquer outras possibilidades de formação inicial e continuada): a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) **diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho**. Grifos nosso (MOURA, 2014, p.94).

Segundo Kuenzer (2010), os saberes da docência ligados ao mundo do trabalho são importantes, pois possibilitam a articulam dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos práticos no ensino das disciplinas da educação profissional e tecnológica. Para a autora, não teremos uma transposição didática adequada “[...]se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática do trabalho que se propõe a ensinar” (KUENZER, 2010, p. 506).

A autora ainda assegura que a experiência no mundo do trabalho é essencial para o professor da EPT que leciona disciplinas técnicas e defende que:

[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico para a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho: laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo (KUENZER, 2010, p. 508-509).

Assim, interessa nessa discussão descobrir como os professores participantes da pesquisa percebem esses saberes no processo de ensino, em suas atividades pedagógicas. Então quando perguntado se a experiência profissional adquirida fora do magistério tem importância para o trabalho docente, obteve-se as seguintes respostas:

- **Você considera que a experiência profissional adquirida fora do magistério é importante para seu trabalho como professor (a) na Educação Profissional?**

Comente: 9 respostas

1- Não trabalhei fora do magistério

2- Sim, toda experiência fora dos muros da academia é muito importante.

3- Para mim, foi imprescindível. Me foi possibilitado a vivencia prática das tecnologias vistas em sala de aula.

4- Sem comentário

5- A minha experiência profissional é como professor

6- Sim. Fora do magistério as vivências com indústrias, empresas e ONG's permitem a aquisição de conhecimentos práticos e que são importantes para o dia a dia em sala de aula, para melhor selecionar as visitas técnicas.

7- Sim. Possibilita articular a teoria com a prática

8- Sim, pois contribui bastante para a abordagem da aplicação prática dos conteúdos teóricos ministrados

9- Sim. Desde que seja na área de conhecimento da atuação docente.

Frente ao exposto, quanto à importância da experiência profissional adquirida fora do magistério para um docente atuar na EPT, com enfoque aos saberes docentes necessários, destaca-se que a maioria afirma ser importante: pois “toda experiência fora dos muros da academia é muito importante. ”, relata o respondente 2; e segundo os respondentes 3 e 8 - a experiência fora do magistério foi a possibilidade de aplicação da teoria - “Para mim, foi imprescindível. Me foi possibilitado a vivencia prática das tecnologias vistas em sala de aula” (respondente 3) e, “pois, contribui bastante para a abordagem da aplicação prática dos conteúdos teóricos ministrados” (respondente 8); Para o respondente 6 - “Fora do magistério as vivências com indústrias, empresas e ONG's permitem a aquisição de conhecimentos práticos e que são importantes para o dia a dia em sala de aula, para melhor selecionar as visitas técnicas.”

As falas dos participantes vêm corroborar como que a firma KUENZER (2010), sobre a categoria saber docente em EPT - saber experiencial, visto que eles reconhecem a relevância de saber prático, ou seja, valorizam substancialmente os saberes adquiridos em experiências práticas de trabalho na empresa ou mesmo o conhecimento adquirido sobre esse tipo de trabalho que, para eles, constitui-se no possível campo de atuação de seus alunos. Foi quase unânime, na fala dos entrevistados, a valorização de suas experiências práticas no campo das disciplinas em que atuam para o desempenho da docência.

5.2 Sobre formação docente

As próximas quatro questões abordam algumas características do corpo docente com relação à formação docente inicial e continuada. Procurou-se salientar a importância da formação pedagógica em serviço para os professores do IFCE. À luz de teóricos como Araújo (2008), Imbernón (2010 e 2011), Libâneo (2004), Tardif (2010;2014), Moura (2008;2014), Machado (2005; 2008), dentre outros, compreende-se que os saberes dos professores são plurais e advêm de fontes diversas, incluindo-se os processos formativos próprios da formação docente. Entende-se que essa é uma formação essencial para o trabalho didático-pedagógico, possibilitando a atuação autônoma e emancipatória, em seu sentido político, do professor, enquanto educador comprometido com a efetiva aprendizagem dos alunos e com a formação integral.

Vejamos as questões a seguir:

- **Sobre o início na carreira docente, você considera importante a formação pedagógica para o desenvolvimento da prática docente?** 9 respostas

Sim: 9 (100%)

Não: 0

- **Participou de algum curso de formação na área de educação antes de ingressar no Instituto Federal?** 9 respostas

Sim: 3 (33,3%)

Não: 6 (66,6%)

- **Para atuar na EPT como docente lhe foi oferecida uma preparação / Participou de algum curso de formação na área de educação após o ingresso no IFCE?** 9 respostas

Sim: 4 (44,4)

Não: [ir para pergunta 13]: 5 (55,6)

- **O curso possibilitou melhorias em sua atuação como docente?** 4 respostas

Sim: 4 (100%)

Quando os professores foram questionados se já participaram de cursos na área de educação após o ingresso no IFCE, 4 (cinquenta e quatro) professores responderam sim e 5 (cento e quarenta e cinco) nunca participaram. Dos que participaram, todos afirmaram que o

curso possibilitou melhorias em sua ação docente, o que reforça a necessidade de a instituição investir em processos formativos voltados para a formação pedagógica no contexto de trabalho, visando a melhoria tanto do processo ensino e aprendizagem como o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

- **Dificuldades no desempenho da docência no o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT**
- **Sente ou já sentiu alguma dificuldade ou desafio na sua atuação como docente no EMIEPT ?** 9 respostas

Sim :5 (55,6%)

Não: 4 (44,4%)

Apesar de apenas 5 (cinco) professores afirmarem que já sentiram dificuldades ou desafios em sua atuação como docente no EMIEPT, na questão que segue, todo o grupo (9 professores) opinou quais seriam as possíveis dificuldades enfrentadas nesta modalidade de ensino.

- **Qual/quais desses aspectos considera uma dificuldade ou desafio em sua atuação docente no EMIEPT ? Marque todas que se aplicam** 9 respostas

Compreender e desenvolver o currículo integrado preconizado pela instituição :1 (11,1%)

Utilizar diferentes metodologias de ensino: 5 (55,6)

Elaborar planos de aula e planos de curso :1 (11,1%)

Organizar e desenvolver projetos interdisciplinares ou projetos integradores: 3 (33,3%)

Planejar diferentes metodologias de avaliação da aprendizagem: 6 (66,7%)

Motivar os estudantes no processo de ensino da aprendizagem: 4 (44,4%)

Trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: 3 (33,3%)

Ensinar a alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais específicas: 4 (44,4%)

Ensinar a alunos de diferentes faixas etárias: adolescentes, jovens e adultos = 1(11,1%)

Mediar conflitos entre os alunos e lidar com a indisciplina em sala de aula = 1(11,1%)

Realizar aulas práticas e/ou aulas experimentais = 2(22,2%)

Realizar aulas de Campo ou visitas técnicas com os alunos = 2(22,2%)

Trabalhar conteúdos conceituais, atividades e procedimentais = 2(22,2%)

Dentre os aspectos que são dificuldades ou desafios em sala de aula EMIEPT estão em ordem de votação: planejar diferentes metodologias de avaliação da aprendizagem; utilizar diferentes metodologias de ensino; motivar os estudantes no processo de ensino da aprendizagem; ensinar a alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais específicas; organizar e desenvolver projetos interdisciplinares ou projetos integradores; trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; realizar aulas práticas e/ou aulas experimentais; realizar aulas de campo ou visitas técnicas com os alunos; trabalhar conteúdos conceituais; atividades e procedimentais; elaborar planos de aula e planos de curso; ensinar a alunos de diferentes faixas etárias adolescentes, jovens e adultos; e mediar conflitos entre os alunos e lidar com a indisciplina em sala de aula .

Estas dificuldades estão no grupo de saberes pedagógicos citado por Tardif (2010), Araújo (2008) e Moura (2008). Nesse sentido, a formação continuada de professores precisa proporcionar vivências para a aquisição desses saberes pedagógicos que subsidiam o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente, no caso dos professores bacharéis e demais professores não licenciados que lecionam no IFCE, pois existe uma lacuna em seu processo formativo, uma vez que a sua formação inicial não foi orientada para a docência.

5.3 Saberes no desempenho da docência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT

Compreende-se a Formação Integrada na EMIEPT numa perspectiva do pensamento de Ciavatta (2005), que explica que o termo “integrar” tem significado próprio em um contexto específico, compreende uma integralidade, um sentido de completude que constitui a proposta pedagógica integradora. Essa integração deve se estabelecer nos processos educativos e de produção do trabalho. Assim:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Segundo a autora, esta formação passa a ser uma proposição didático-pedagógica que possibilitará ao sujeito superar a dualidade histórica na educação, fazendo a junção do pensar (ensino geral) e do fazer (ensino técnico), com o saber técnico-científico e cultural,

proporcionando uma educação omnilateral e a possibilidade de integração ao mundo político-social, produtivo-econômico e cultural da sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar em uma formação que estabeleça um ensino aprendizagem com a prática de ações didáticas integradoras, sempre pensando na realidade.

Compreende-se, também, que os saberes docentes subsidiam o desenvolvimento das práxis do professor, por meio de conhecimentos teórico-práticos e a sua autonomia. São esses conhecimentos, principalmente, que possibilitarão o trabalho docente no desenvolver curricular, no planejamento do ensino, na escolha e organização de estratégias didático-pedagógicas, na seleção dos conteúdos, na compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo, nas diferentes faixas etárias e na percepção das características dos discentes e nas demais especificidades no processo de ensino.

Na perspectiva de se averiguar o pensar do docente sobre formação integral formatou-se a seguinte indagação:

- **Visualizando a organização curricular do EMIEPT, em suas articulações disciplinares, tendo como principal eixo a questão do trabalho e sua relação com a ciência, a tecnologia e a cultura, como se dá a organização das aulas práticas e das visitas técnicas? Na sua opinião elas são necessárias? O que facilita e o que dificulta nesse processo? Em todas as suas aulas você consegue estabelecer uma articulação da teoria com a prática?**9 respostas

1-As aulas práticas e visitas técnicas são de grande importância. Quanto às aulas práticas o IFCE disponibiliza meios que permitem o trabalho. Já quanto às visitas técnicas, a dificuldade é a o contato com as empresas/industrias.

2-Sim

3-Tanto as aulas práticas, como as visitas são necessárias. Estas são apresentadas aos alunos concomitantemente ao conteúdo programático. Todavia, não há possibilidade de realização das duas atividades para todo o conteúdo.

4-Nem sempre é possível integrar prática e teoria e as visitas técnicas são muito isoladas e sem um apoio de um ambiente de aulas práticas

5-Tento levar para o laboratório o que se aprende em sala de aula. As aulas práticas nos cursos de química são essenciais, tento sempre estabelecer essa ligação.

6- Não sou professor do integrado, mas em todas as minhas turmas levo os estudantes para várias visitas técnicas as visitas são fundamentais para fixar os conteúdos e para despertar a possibilidade de pesquisas e projetos, além de representarem uma oportunidade para se

conseguir divulgar nossos cursos e conseguir estágios para os estudantes. Sempre faço essa articulação entre a teoria e a prática

7- Em consonância com os conteúdos teóricos, nem sempre é possível estabelecer a teoria com a prática

8- Normalmente realizamos uma visita técnica ou aula prática para permitir a compreensão e aplicação de diversos conteúdos teóricos já ministrados, então elas são fundamentais o EMIEPT. A falta de estrutura é um fator complicador. Nem sempre é possível estabelecer essa articulação.

9 - Frequentemente.

Nesta questão, algumas falas dos docentes merecem destaque. No que diz respeito à **articulação da teoria e prática**, percebe-se que há tentativas de integração: **teoria-prática**, mas que nem sempre é possível integrá-las devido às problemáticas do cotidiano escolar.

Existe o reconhecimento dos professores da **importância das aulas práticas e da visita técnica** para a formação do discente do curso técnico integrado, segundo o professor respondente 6: “as visitas são fundamentais para fixar os conteúdos e para despertar a possibilidade de pesquisas e projetos, além de representarem uma oportunidade para se conseguir divulgar nossos cursos e conseguir estágios para os estudantes.”. Porém são citadas algumas dificuldades para as realizações de tais atividades, a saber: as aulas práticas devido a falta de estrutura; e as visitas técnicas decorrente da dificuldade de se conseguir contato com as empresas/indústrias para realizá-las.

Com relação a saberes em EPT, também, buscou-se averiguar quais saberes, na visão do docente, seriam necessários para o desempenho da função docente em curso integrado do ensino médio. Então, obteve-se as seguintes respostas:

- **Que tipos de saberes (conhecimentos) são base, ou seja, são necessários para ter um bom desempenho como professor nos cursos técnicos integrados (EMIEPT) sob a égide da formação humana integral?** 9 respostas

1-Conhecimento do conteúdo; conhecimento do mercado de trabalho; conhecimentos didático-pedagógicos.

2-Tenho tido pouco tempo com o ensino técnico.

3-Conhecimento do conteúdo das disciplinas ministradas.

4-Didática da Educação profissional e tecnológica

5-Conhecimento específico da área, e pedagogia

6-Não sou professor do integrado

7-Alem do conhecimento específico, didática, metodologia de ensino, relações humanas, mediação de conflitos

8-Conhecimento teórico e prático da sua área específica de atuação, além de conhecimentos gerais de legislação, psicologia, pedagogia, relações humanas, inovação e empreendedorismo, entre outros.

9-Formação pedagógica para os docentes que não possuem a Licenciatura.

Dois professores não se manifestaram quanto aos tipos de saberes necessários para ter um bom desempenho como professor nos cursos técnicos integrados (EMIEPT) sob a égide da formação humana integral, a saber: um (respondente 2), alega ter tido “pouco tempo com o ensino técnico”; e outro (respondente 6), não ser “professor do ensino integrado” (todavia, tal professor faz parte do corpo docente do curso técnico integrado de Química).

Vejam, então, que as repostas dos demais respondentes nos levam a fazer uma inter-relação entre suas visões e as categorias de saberes citados por Araújo (2008) e Moura (2008) : **saberes técnicos**, referentes aos conhecimentos específicos de cada área; **saberes didáticos (pedagógicos)**, que remetem aos conhecimentos do fazer docente e sua intencionalidade; e **saberes da pesquisa**, que assumem uma dimensão de problematização sobre as práticas em sala de aula, possibilitando espaço para possíveis ressignificações e reorientações das mesmas. Conforme organizados no quadro 1:

Quadro 1

INTER-RELAÇÃO ENTRE AS VISÕES DOS DOCENTES E AS CATEGORIAS DE SABERES CITADOS POR ARAÚJO (2008) E MOURA (2008)			
Respondente	Saberes técnicos	Saberes didáticos (pedagógicos)	Saberes da pesquisa
1	conhecimento do conteúdo; conhecimento do mercado de trabalho	conhecimentos didático-pedagógicos.	
3	Conhecimento do conteúdo das disciplinas ministradas		
4		Didática da Educação profissional e tecnológica	
5	Conhecimento específico da área	pedagogia	
7	conhecimento específico	didática, metodologia de ensino, relações humanas, mediação de conflitos	

8	Conhecimento teórico e prático da sua área específica de atuação, conhecimentos gerais de legislação, inovação e empreendedorismo, entre outros.	relações humanas, psicologia, pedagogia,	
9		Formação pedagógica para os docentes que não possuem a Licenciatura	

Fonte: dados do pesquisador

Percebe-se a partir do quadro 1 que, na visão dos docentes, as categorias: Saberes técnicos e Saberes didáticos (pedagógicos) foram os contemplados como **necessários para ter um bom desempenho como professor nos cursos técnicos integrados**. Todavia, a **categoria saberes da pesquisa, defendida por Araújo (2008) e Moura(2008)**, não foi citada pelos docentes. A partir disso, surgem questionamentos: por que esse grupo de saberes não foi citado pelos professores? Para os professores do curso de Química esse grupo de saber é importante?

Ora, as necessidades formativas apontadas pelo grupo de professores pesquisados nos levam a perceber que o **saber pesquisador** deve ser o elo entre as problemáticas do cotidiano escolar e as possibilidades de soluções das mesmas. Merecendo aqui um destaque para ser trabalhado em sua especificidade em formação continuada, para melhoria da práxis pedagógica. Pois compreende-se que por meio do saber pesquisador, o professor é provocado a refletir sobre suas ações pedagógicas numa perspectiva problematizadora da leitura de mundo, buscando gerenciar processos investigativos para analisar, tomar decisões frente aos desafios do cotidiano escolar.

5.4 Formação docente continuada no ambiente escolar

Compreendendo que a formação docente continuada é um processo de apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos e saberes sobre a docência, ela deve ser gestada e realizada pela instituição educacional – espaço privilegiado para tal, pois possibilita aos docentes tornarem-se autores e protagonistas da própria formação, além de contribuir para a efetiva autonomia profissional. A defesa da formação pedagógica para o exercício da docência

em qualquer nível de ensino encontra respaldo teórico em autores que estudam a importância do saber pedagógico para a formação dos sujeitos no contexto social, político e econômico. Vale ressaltar que a formação em contexto escolar não substitui a importância da Pós-Graduação *stricto sensu*.

Segundo Silva e Bastos (2012) é importante salientar que, no processo formativo dos professores, a formação inicial é uma das fases do desenvolvimento profissional e que, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm imposto a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada. Esses autores afirmam que:

As necessidades propulsoras para o grande movimento de qualificação profissional dos docentes através da formação continuada, nas últimas décadas, em nosso país, são: a falta de formação adequada dos professores para enfrentarem as demandas contemporâneas advindas da grande produção de conhecimentos científicos e a impossibilidade de efetivar uma formação inicial que abarque toda a gama de exigências profissionais que precisam ser atendidas para o exercício qualificado da profissão docente (SILVA e BASTOS (2012, p. 12).

A formação no ambiente educativo possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo (docentes, gestores, coordenadores), de forma que tal espaço passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilita repensar a formação a partir da análise da própria prática pedagógica.

Na mesma perspectiva, o processo formativo deve ser alicerçado a partir da ação reflexiva, que se materializa em três ideias: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a ‘reflexão na ação’. Shön (2000). Gariglio e Burnier (2012), ao discutirem os saberes da docência na EPT e a influência das contribuições de Shön (2000) sobre o profissional reflexivo, argumentam:

Esse autor, ao desenvolver os conceitos de “conhecer na ação”, de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação”, procura demonstrar como os práticos, durante suas atividades profissionais, desenvolvem processos reflexivos que seriam dotados de características *sui generis* em relação à lógica aplicacionista e linear das práticas reflexivas próprias do modelo acadêmico/científico (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.218).

No contexto da EPT, esses conceitos podem contribuir grandemente para as melhorias das vivências pedagógicas, uma vez que os docentes têm a oportunidade de colocar em xeque suas experiências, práticas e ações, como também as próprias reflexões, oriundas do cotidiano, fazendo-se um terreno fértil para problematização de suas práticas.

Todavia, percebeu-se que no contexto do Cursos de Química, essa prática não abrange uma totalidade, pois quando perguntado ao docente se havia conhecimento de oferta de formação continuada na instituição, 55,6% dos respondentes afirmam que não.

▪ **Tem conhecimento de cursos de formação continuada já oferecidos pelo IFCE para a formação e atualização pedagógica dos professores?9 respostas**

Sim: 4(44,4%)

Não: 5(55,6%)

Quando perguntados sobre **a participação ou oportunidade de contribuir com opiniões para elaborar proposta de formação de professores no IFCE. Os professores afirmam (7 repostas - dos 09 participantes 02 não responderam):**

- 1- Não
- 2- Apenas preenchendo formulários
- 3- Como diretor de ensino de campus.
- 4- Não lembro a ocasião, mas sei que a instituição sempre tem divulgado "chamadas" para esses momentos.
- 5- Sim, na construção do PDI institucional
- 6- Sim, mas apenas em reuniões do nosso Departamento
- 7- Não.

Dos que afirmam ter participado de sugestões para cursos de formação continua, quando perguntado se as sugestões foram aproveitadas? E que tipo de programa foi desenvolvido? Obteve-se apenas duas respostas positivas: um, afirma que “ Na época foi apresentada uma proposta de formação de professores de forma que estes integrassem ensino ao conhecimento prático dos alunos”; e outro afirma que houve a criação de “ especialização”, porém não deu detalhes sobre tal especialização. Pode se inferir das respostas que ainda não há uma participação integral do corpo docente em formatação de formação continuada.

▪ **Sobre interesse em participar de atividades de formação continua no âmbito da Instituição:**

Quando interrogados se sentem falta de cursos promovidos pela Instituição para atuação pedagógica, 66,6 % afirmam que “sim” e 33,3% afirmam que “não”. Isso se reflete no desejo de participação em tais atividades.

- **Sente falta de cursos promovidos pela Instituição sobre a atuação pedagógica para os docentes?** 9 respostas

Sim: (66,7%)

Não: 3 (33,3%)

- **Teria interesse em participar de cursos de atualização pedagógica, como formação continuada de professores no IFCE?** 9 respostas

Sim: 6 (66,7%)

Não: 3 (33,3%)

Ao serem questionados sobre o interesse em participar de cursos de atualização pedagógica, como formação continuada de professores no IFCE, a maioria (66,7%) dos professores respondeu positivamente. Os dados desta pesquisa dão indícios que os professores reconhecem a necessidade de a instituição investir em processos formativos no locus do trabalho, na perspectiva da formação continuada, de forma permanente, em cursos de formação e atualização pedagógica para os professores da instituição.

Tentando verificar as suas necessidades formativas, no questionário, foi solicitado que indicassem temas para estudo a partir de uma lista. Conforme mostra o resultado apresentado na figura 2, os temas que despertaram maior interesse dos professores foram os seguintes:

- **Qual ou quais desses temas você indicaria para palestras e/ou cursos de atualização pedagógica no IFCE?** 9 respostas

Avaliação da aprendizagem / Concepção, metodologias e/ou projetos integrados: 6 (66,7%)

Aulas experimentais: 2 (22,2%)

Currículo integrado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT: 3 (33,3%)

Educação inclusiva / Inclusão de pessoas com deficiência: 8 (88,9%)

Estratégias de ensino e aprendizagem para o EJA – Educação de jovens e Adultos: 3 (33,3%)

Estrutura e organização da Educação Profissional e tecnológica: 3 (33,3%)

Legislação políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica: 2(22,2%)

Metacognição e aprendizagem: 2(22,2%)

Metodologias de ensino/estratégias didático-pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT: 6(66,7%)

Organização e Gestão de Currículo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT: 2(22,2%)

Planejamento do trabalho pedagógico / Seleção e organização dos conteúdos: 0

PPI – Projeto Pedagógico Institucional e outros documentos Institucionais que regem a prática educativa: 2(22,2%)

Psicologia da aprendizagem / Processo de desenvolvimento cognitivo: 3(33,3%)

Relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem / Relação professor-aluno e aluno-aluno: 1 (11,1) %

De acordo com os resultados, os três temas mais indicados foram: educação inclusiva/ Inclusão de pessoas com deficiência; metodologias e estratégias de ensino didático-pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT; e avaliação da aprendizagem / Concepção, metodologias e (ou) projetos integrados. Pode-se inferir dos dados que as necessidades formativas dos professores dizem respeito, especialmente, aos conhecimentos que possibilitem uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e que subsidiem a organização do trabalho pedagógico de forma a favorecer a aprendizagem dos discentes. Então, foi a partir destas respostas dos docentes e o aporte da pesquisa bibliográfica que se formatou o produto educacional.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Optou-se pela Produção Técnica, no formato de material textual, conforme o Documento da Área de Ensino da CAPES (2017, p. 44). Elaborado um caderno orientador voltado aos agentes organizadores de formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT. A criação de caderno orientador, com uma perspectiva institucional e, também, didática, coaduna com o PDI do IFCE em formatar uma formação de seus docentes.

Nosso produto, caderno orientador para desenvolvimento de formação continuada de docentes no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, é destinado a coordenadores pedagógicos, educadores de apoio e a todos os profissionais que atuem como formadores de docentes desta modalidade de ensino.

Nesse sentido, o Caderno tem o objetivo auxiliar os profissionais que atuam na formação continuada de professores no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT no planejamento e desenvolvimento de cursos de formação continuada desses docentes.

O desenvolvimento do produto se deu mediante o cumprimento de diferentes etapas. A seguir são descritas o objetivo presente em cada uma das etapas, bem como a determinação dos sujeitos/interlocutores e instrumentos de coleta de informações envolvidos.

1ª Etapa

Objetivo: Analisar os textos sobre trabalho e educação, bases conceituais da EPT, história e legislação da EPT brasileira, formação docente e formação docente em EPT. A intenção foi conhecer os conceitos e categorias dos referidos temas para aprofundamento das discussões textuais da dissertação e produto. **Tratamento dos dados:** Análise textual. **Período de realização da etapa:** 2017.2 a 2019.2

Etapa 2ª

Elaboração e aplicação de questionário com o intuito de conhecer o perfil dos professores atuantes nos cursos TÉCNICOS INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO IFCE – Campus Fortaleza, além de conhecer as suas compreensões sobre formação e saberes docentes, e, também, necessidades formativas nas suas atuações pedagógicas. **Interlocutores:** 09 Professores do curso Química Industrial técnico integrado de nível médio do IFCE. **Materiais/dados:** Respostas às perguntas abertas e fechadas. **Tratamento dos dados:** Apresentação dos dados numéricos/quantitativos, provenientes das respostas às perguntas

fechadas, por meio de tabelas demonstrativas. Para as perguntas abertas utilizou-se a perspectiva da Análise Textual Discursiva. **Período de realização da etapa:** 2018.2

Etapa 3ª

Objetivo: Desenvolvimento de uma análise triangular entre os dados obtidos nas etapas anteriores, buscando perceber aproximações e diferenças entre as categorias apresentadas, a saber: trabalho e educação, bases conceituais da EPT, história e legislação da EPT brasileira, formação docente e formação docente em EPT, na revisão de literatura e as análises das concepções de professores sobre quais suas reais necessidades formativas em suas práticas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada. **Sujeitos/Interlocutores:** Textos, falas dos autores pesquisados e professores do curso Química Industrial técnicos integrado de nível médio do IFCE – Campus Fortaleza. **Materiais/dados:** Respostas ao questionário aplicado com os docentes, análise textual proveniente da primeira etapa e interlocuções teóricas. **Tratamento dos dados:** Análise Textual Discursiva. **Período de realização da etapa:** 2018.2 e 2019.1

Etapa 4ª

Finalização do produto

Diante das proposições de estudo expostas, o processo investigativo trouxe subsídios para uma compreensão das categorias abordados, dando margem, assim, para o surgimento de ideias e questionamentos, os quais substancializaram a concretização do produto educacional:

- **Caderno orientador para construção de formação contínua para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT.**

▪ **Descrição do produto**

O CADERNO ORIENTADOR: CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA está disponível em: < <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433051> >. Ele é parte de pesquisa do Mestrado ProfEPT “FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA”. Ele foi pensado para subsidiar a formação continuada de docentes de Institutos Federais no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT).

Nele configura algumas questões que surgiram no decorrer da pesquisa e que necessitam de reflexões nesta modalidade de ensino. Para isso alguns autores foram fundamentais neste

percurso, a saber: Araújo, Carvalho, Demo, Garíglío e Burnier, Gauthier, Imbernón, Machado, Moura, Nóvoa, Tardif e Sousa. Ademais, analisar os dados do questionário aplicado aos docentes tornou possível constatar que alguns professores, de curso técnico integrado, de Instituto Federal, encontram algumas dificuldades no cotidiano que precisam de um olhar reflexivo e de ações para saná-las.

Desta feita, o caderno orientador contém informações que podem ser adaptadas a outras realidades de instituição de ensino técnico integrado. Ele possui uma estrutura básica com as seguintes partes: apresentação; problemática e justificativa; tópico 1º construção de formação continuada como apoio aos docentes em educação profissional de nível médio integrada nas suas vivências em sala de aula; tópico 2º pensar a estrutura do curso a ser ministrado aos docentes; e 3º tópico formação continuada e práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.

Vale acrescentar que, no tópico 3º, há **uma proposta de curso de formação continuada**, a saber, **Curso - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT: provocações primeiras na busca de práticas pedagógicas integradoras**. Com os módulos: módulo 1º Tema - educação profissional e o ensino médio técnico integrado no contexto brasileiro; módulo 2º Tema - currículo, educação integradora e práticas integrativas: perspectivas históricas e desafios atuais; módulo 3º Tema: o saber pesquisador do docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT; módulo: 4º Oficinas; e encerramento – momento avaliativo.

O caderno foi formatado com sugestões que podem servir de inspiração para trabalhar a formação continuada. A partir das sugestões apresentadas, há uma infinidade de possibilidades de atividades a serem acrescentadas, pois o conhecimento não se esgota nas atividades propostas.

▪ **Avaliação do produto**

O produto educacional, oriundo dos mestrados profissionais, deve ser “planejado, desenvolvido e aplicado em contexto, momento no qual deverá ser avaliado e analisado pelo mestrando” (IFES, 2017). Neste sentido, na intenção de criar uma metodologia de avaliação desses produtos que atendessem aos critérios estabelecidos, a Área de Ensino, da CAPES, propõe quatro parâmetros, quais sejam:

- 1) Validação Obrigatória do produto por comitês ad hoc, órgão de fomento ou banca de dissertação,

- 2) Registro do Produto, que expressa sua vinculação a um sistema de informações em âmbito nacional ou internacional, como por exemplo, ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de Domínio, Certificado de Registro Autoral, Registro ou Averbação na Biblioteca Nacional, além de registros de patentes e marcas submetidos ao INPI,
- 3) Utilização nos sistemas de educação, saúde, cultura ou CT&I, que expressa o demandante ou o público alvo dos produtos, e
- 4) Acesso livre (on-line) em redes fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios vinculados a Instituições Nacionais, Internacionais, Universidades, ou domínios do governo na esfera local, regional ou federal. (BRASIL, 2017, p. 13).

Atendendo ao regulamento, o caderno orientador foi validado pela banca examinadora em 21 de junho de 2019. No que se refere à divulgação do referido produto educacional, o caderno foi publicado no site eduCAPES, disponível em:< <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433051> >, arquivo em formato Portable Document Format – PDF, em tradução livre “documento de formato portátil”, de rolagem direta e com paginação. A utilização deste caderno, pelo IFCE, poderá não ocorrer, tendo em vista a não obrigatoriedade da instituição em utilizar tal material.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo foi desafiador e proporcionou um aprendizado significativo ao pesquisador. A relação com a temática investigada fez com que o seu desenvolvimento fosse, também, prazeroso e gratificante. Neste ensaio, procurou-se focar a complexidade e especificidades do campo de estudo formação docente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, então partindo das indagações: **Quais são os saberes necessários ao exercício da docente na educação profissional de nível técnico que possam orientar a formulação de um programa de formação continuada para docentes desta modalidade?** Qual a formação necessária para o exercício da docência na EMIEPT? Quais os saberes docentes capazes de desenvolverem um ensino de excelência em EMIEPT? Quais as necessidades formativas dos professores para atuação docente do EMIEPT no IFCE - Campus Fortaleza?

Destas indagações, formatou-se quatro objetivos específicos, a saber: primeiro, analisar como se apresenta a formação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto brasileiro; segundo, analisar quais os saberes docentes são essenciais para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT na visão de autores especialista da área e na visão docente; terceiro, evidenciar as necessidades formativas dos professores para o exercício da docência em EMIEPT no IFCE- Campus Fortaleza; e quarto, formatar o PRODUTO EDUCACIONAL, a saber - Caderno de orientações para construção de formação continua para docentes de educação profissional de nível médio integrada (EMIEPT), visando contribuir para as boas práticas pedagógicas em EMIEPT do IFCE- Campus Fortaleza.

Os caminhos percorridos para atingir esses objetivos, permitiram chegar a algumas considerações, as quais descreve-se a seguir:

Ao longo da história brasileira, o ensino médio e o ensino profissional refletem as relações de poder de uma sociedade dividida em classes, em que se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes à elite e o exercício de funções operacionais e braçais às classes trabalhadoras. Segundo Saviani (2007), essa dualidade nasce com a apropriação da propriedade privada pela classe dominante em uma sociedade cuja divisão social de classes também é dual e a separação entre educação humanista e trabalho é reforçada. Esse processo se intensificou nas sociedades capitalistas, principalmente após a Revolução Industrial que necessitou de mãos adestradas para indústria. Esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução.

Sendo um problema complexo de nossa história educacional, o primeiro passo é reconhecê-lo; o segundo, que precisa ser enfrentado politicamente. Alguns pesquisadores brasileiros progressistas já produziram diversos estudos sobre tal problemática, buscando compreendê-la e solucioná-la, mas a resistência instalada no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação de tal dualidade.

Deste modo, as questões, tanto as de natureza política como as de natureza pedagógica, precisam ser resolvidas, ou teremos apenas tentativas de formas que não atenderam as necessidades das massas trabalhadoras. Fica ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT o desafio de superar a estreita concepção de que a simples justaposição de conteúdos do médio, ensino propedêutico, e profissional, ensino técnico, resolva a fragmentação organizacional e curricular deste nível de ensino. Neste processo de superação da dualidade a formação e saberes docentes são importantíssimos.

Todavia, ao analisar como se apresenta a formação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, no contexto brasileiro, pode-se afirmar apoiado em Machado (2008), que há falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas de formação de docentes especificamente para a educação profissional.

Para confirmar o pensamento de Machado, a exemplo temos o Decreto nº 2.208/97 que fragilizou a docência no ensino técnico, quando em seu artigo 9º descreveu que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, negligenciando a exigência de formação docente. Tal decreto, em alguns pontos, trouxe um retrocesso com relação à formação docente para a EPT. Machado (2008 p. 13-14) afirma:

O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

Tal Decreto deixa clara “a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” (MACHADO, 2013, p. 360). Isto gera um entendimento de que a experiência de caráter prático é superior e suficiente para ser professor dessa área da educação.

Ainda no ano de 1997, a Resolução nº 2/97 do CNE que versava sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, lança um olhar rápido para a educação profissional em nível médio, instituindo cursos, destinados aos diplomados em cursos superiores, bacharéis e tecnólogos, para o exercício da docência. Tais cursos deviam se relacionar à habilitação pretendida, deviam enfatizar uma metodologia de ensino específica para área, com carga horária total mínima de 540 horas, com 300 horas no mínimo para a prática profissional e a possibilidade da parte de formação teórica ser oferecida na modalidade à distância.

Ora, com a publicação desta Resolução, pode se perceber nitidamente a tendência de pouca valorização da formação teórica e que a possibilidade de uma formação substancial para aqueles que exercem a docência portadores de diplomas em cursos de bacharelados ou tecnólogos, ou seja, uma licenciatura específica para essa área foi posta de lado, visto que o Programa Especial de Formação daria certificação em equivalência à licenciatura. Seu texto descreve:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecida por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/1997).

Tal Resolução manteve o caráter emergencial, pois quando ela se destinava a implantar Programa Especial de Formação de Professores, fez prevalecer a base que há muitos anos vem sustentando esta formação que é o imediatismo e a emergência.

Nos anos seguintes, no que se refere à formação inicial de docentes, na Lei nº 11.892 de 2008, em seu artigo 6º, desenhando finalidades e características dos IFs, há uma observação de que os IFs devem oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino, o que possivelmente revela uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente.

Ora se os IFs possuem uma tradição de lidar com o conhecimento de forma técnica, a função de formar professores nessas áreas poderia ser inserida sem maiores dificuldades. Todavia demonstra uma concepção de que ser professor é dominar o conteúdo específico. Entretanto, formar professores demanda uma construção e discussão dos conhecimentos da área de ciências humanas também.

Porém a preparação dos Institutos Federais para trabalharem na construção de conhecimentos na área de ciências humanas não foi apontada no documento em um documento de orientação publicado pelo MEC intitulado “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Nele há a afirmação de que “a natureza dos IFs remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza [...]” (Contribuições..., 2009?, p. 02). Percebe-se que a natureza dos Institutos Federais se relaciona com sua origem e tradição, marcada pelos cursos técnicos, e, ao que o texto indica, principalmente nas áreas das ciências da natureza.

Logo a concepção de formação docente, revelada no documento “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, volta-se para uma preparação para o trabalho, não em seu sentido ontológico, mas para suprimento mercadológico, sendo o professor aquele que vai conseguir perceber as demandas do mundo do trabalho e assim operar para formar trabalhadores para atender a essas exigências.

Um ponto benéfico desta concepção de formação de professores se encontra na maior facilidade em se desenvolver a prática profissional, sem esta ser tolhida pelo excesso teórico, que resulta em professores que, algumas vezes, não possuem segurança profissional em sua prática. Todavia, vale lembrar que, com o foco pragmático estabelecido para a formação docente, a concepção de professor é aquele que sabe aplicar na prática o conteúdo específico, deixando de lado a capacidade crítica. (LIMA; SILVA, 2014).

Retomando a questão da fragilidade da oferta de formação para professores para EPT, se não há uma política de formação docente consolidada e o docente necessita de formação específica em EPT para atuar, eficazmente, em sua profissão, então, como formar docentes para a educação profissional e tecnológica, com direção à educação integrada? Sem deixar de lado a luta por Pós-Graduação *stricto sensu*. A formação continuada no espaço escolar pode ser uma alternativa para o professor da EMIEPT adentrar na discussão da teoria, prática e práxis, principalmente na questão da formação integral, conforme pontua Ciavatta (2005b, p. 85), quando nos diz que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

A formação continuada no espaço escolar pode contribuir para que o professor perceba que : ele não é só aquele que ensina, mas também aquele que aprende, por isso, deve (re)tomar a consciência de estar sempre estudando, pesquisando e refletindo sobre suas ações para

melhorá-las; sua formação pode acontecer no cotidiano da escola, nas reflexões das experiências educativas, utilizando os recursos no seu espaço de trabalho, compartilhando informações; e a dinâmica de ações e conceitos numa formação continuada, em contexto escolar, visa contribuir para que ele seja um sujeito ativo, criativo e autônomo, motivando-o a experimentar outros caminhos de práticas de ensino, superando o temor de fazer novas experiências, ousar e aprender com os próprios erros.

Segundo Nóvoa (2013), a formação a partir de dentro é o caminho de inclusão docente na construção de discussões e propostas formativas. Conforme o autor, pesquisadores, gestores, peritos do currículo e da avaliação, autores de materiais didáticos e tecnólogos da educação, estiveram sempre à frente desse processo e o professor, à margem. Ele não desmerece esses outros profissionais na formação docente, contudo ressalta a importância de resgatar o papel do professor nas decisões e intervenções nas formatações de programas de formação.

A valorização do conhecimento docente é importantíssima e para Nóvoa (2013), está implicada na primeira proposição. Os professores, muitas vezes, não percebem o potencial formativo que existe em suas próprias experiências. Então, é necessário que os docentes combatam a dispersão e a desvalorização do seu próprio conhecimento profissional, construindo reflexão e teoria sobre suas práticas. Pois, é no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

O terceiro ponto defendido pelo referido autor é a criação de uma nova realidade organizacional. Esta realidade, refere-se à emergência do coletivo na educação. Ele defende o desenvolvimento de equipes pedagógicas para enfrentar as complexidades do trabalho escolar. Para essa nova realidade, detém-se em dois aspectos: primeiro, a ideia da escola como lugar da formação dos professores e espaço de análise partilhada de práticas, para isso é preciso que a escola dê condições para que este movimento aconteça; e segundo, a ideia da fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores.

Além disto, Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de pensar essa formação continuada a partir do próprio contexto escolar no qual os professores estão inseridos, tendo em vista que os saberes experienciais e pesquisador são fundamentais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Nesta perspectiva, a Pedagogia de Projetos pode ser uma possibilidade norteadora das formações continuadas de professores. Haja vista que tal Pedagogia visa um ensino que não objetive somente o aprendizado disciplinar ou de leitura e escrita, mas um espaço de construção

de conhecimento de valor, de funções sociais inerentes ao sujeito. Na Pedagogia de Projetos, a pesquisa se dá a partir de projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula, que resultam em uma aprendizagem que ocorre por meio de projetos autênticos e realistas, que se fundamentam em problemas motivadores e que permitem o envolvimento do aluno com a questão a ser investigada (BENDER, 2014)

O trabalho por projetos fundamenta-se na interdisciplinaridade, pois surge durante o processo uma possibilidade de interlocução entre as disciplinas, o que para Gonzaga (2006) permite legitimar a pedagogia de projetos, pois não se limita a justaposição das disciplinas.

Segundo Araújo (2014, p. 34), interdisciplinaridade é “[...] aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento”. O autor explica que os fenômenos da vida humana permitem que as disciplinas circulem umas pelas outras, quebrando o isolamento entre elas, típico do trabalho quando realizado por meio de projetos, que evidencia assuntos da realidade.

A partir do trabalhar por projetos, tem-se a possibilidade da pesquisa no ambiente escolar, e, em especial, na formação continuada de professores, a qual não parece ser uma tarefa fácil, quando nos deparamos com modelos estáticos, com receitas prontas para o ensino-aprendizagem baseado na repetição de informações e que se distancia da proposta defendida pela educação integradora.

Conforme Fazenda (2005), *apud* Miranda (2013), o trabalho interdisciplinar

[...] não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitando cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, contudo estabelecem um diálogo dialético respeitando a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber (FAZENDA 2005 *apud* MIRANDA, 2013, p. 552).

Desta forma, a formação docente necessita ser apreciada de forma pedagógica para que se reverta em fonte de aprendizado, exercendo uma função crítica e reflexiva, buscando gerar saberes. Saberes docentes que ganham solidez ao longo da carreira do profissional a partir: da prática pedagógica no dia a dia escolar, dentro da sala de aula com os alunos; das relações que estabelece com outros professores, com o corpo gestor da escola, com os demais integrantes da organização escolar e do embate com as problemáticas sociais.

Isto revela a importância das vivências do contexto escolar para a formação dos professores que atuam no EMIEPT estarem embasadas na práxis, ou seja num processo formativo de reflexão-ação-reflexão. Vivenciar o ambiente de trabalho aliado às reflexões e discussões durante a formação continuada pode favorecer o desvelamento da falsa ideia de formação profissional limitada apenas ao executar, ao dualismo existente entre os processos teóricos e práticos.

Assim, com relação a quais os saberes docentes são necessários para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT, baseou-se na visão de autores especialista da área e na visão docente. Inicialmente, buscou-se conhecer os saberes tidos como necessários à formação docente para a EMIEPT, ao longo da trajetória histórica da formação de professores para esta educação.

Destaca-se, conforme Araújo (2008) e Moura (2008), que há três categorias de saberes fundamentais para a docência da EMIEPT: **saberes técnicos**, referentes aos conhecimentos específicos de cada área; **saberes didáticos (pedagógicos)**, que remetem aos conhecimentos do fazer docente e sua intencionalidade; e **saberes da pesquisa**, que assumem uma dimensão de problematização sobre as práticas em sala de aula, possibilitando espaço para possíveis ressignificações e reorientações das mesmas. Tais saberes docentes são importantes elementos constituintes da prática do professor, de seus conhecimentos, de competências, de suas habilidades, atitudes, ou seja, são aquilo que ele sabe, o que ele faz, e o que ele é, e se faz, enquanto profissional. Dentro dessa visão, é possível afirmar que o professor, também, é produtor de saberes no seu fazer, no refletir de sua prática.

Percebeu-se a partir dos dados coletados no questionário, na visão dos docentes, que as categorias: Saberes técnicos e Saberes didáticos (pedagógicos) foram os contemplados como **necessários para ter um bom desempenho como professor nos cursos técnicos integrados**. Todavia, a **categoria saberes da pesquisa, defendida por Araújo (2008) e Moura(2008)**, não foi citada pelos docentes. A partir disso, surgem questionamentos: por que esse grupo de saberes não foi citado pelos professores? Para os professores do curso de Química esse grupo de saber é importante? Estas questões devem ser tratadas em momentos formativos.

Ora, as necessidades formativas apontadas pelo grupo de professores pesquisados nos levam a perceber que o **saber pesquisador** deve ser o elo entre as problemáticas do cotidiano escolar e as possibilidades de soluções das mesmas. Merecendo aqui um destaque para ser trabalhado em sua especificidade em formação continuada, para melhoria da práxis pedagógica. Pois compreende-se que por meio do saber pesquisador, o professor é provocado a refletir sobre

suas ações pedagógicas numa perspectiva problematizadora da leitura de mundo, buscando gerenciar processos investigativos para analisar, tomar decisões frente aos desafios do cotidiano escolar.

Ainda, com relação às necessidades formativas dos professores para o exercício da docência no EMIEPT no IFCE- Campus Fortaleza. Pode-se inferir dos dados que as necessidades formativas dos professores dizem respeito, especialmente, a conhecimentos que possibilitem uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e que subsidiem a organização do trabalho pedagógico de forma a favorecer a aprendizagem dos discentes. De acordo com os resultados, os três temas mais indicados foram: educação inclusiva / Inclusão de pessoas com deficiência; metodologias e estratégias de ensino didático-pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT; e avaliação da aprendizagem / Concepção, metodologias e (ou) projetos integrados. Então, foi a partir destas respostas dos docentes e o aporte da pesquisa bibliográfica que se formatou o produto educacional.

Com relação à formatação do PRODUTO EDUCACIONAL, a saber - Caderno de orientações para construção de formação contínua para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, visou-se contribuir para as boas práticas pedagógicas em EPTMN do IFCE- Campus Fortaleza. Foi na perspectiva de uma formação em contexto que se pensou o produto educacional, o caderno orientador, para o agente formador (coordenador pedagógico, técnico em assuntos educacionais, pedagogo, ou docente orientador e outros), pois faz-se necessário pensar, na mesma linha conceitual, subsídios para que o agente formador possa desempenhar na escola o papel de assessor dos trabalhos pedagógicos no processo formativo. Vale ressaltar que os professores participantes da pesquisa contribuíram com o diagnóstico, mas não com a formatação.

Com a formatação do produto educacional, acredita-se que a relevância desta pesquisa não se restringe simplesmente à divulgação dos resultados do processo de investigação, mas sobretudo, soma-se aos estudos sobre a importância da formação pedagógica no exercício da docência, podendo ser fonte de referência e contribuições para que a instituição implante um processo de formação pedagógica continuada para o professor desde o seu ingresso no exercício da docência, também crie condições para que essa formação ocorra de forma articulada com a comunidade escolar. Vale destacar, mais uma vez, que a formação continuada em contexto escolar não substitui uma Política Nacional de formação para professores da EPT.

Por fim, o diálogo sobre formação e saberes docentes essenciais para atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT está em aberto, possibilitando

ideias agregadoras às questões abordadas. Pois a percepção reflexiva aqui relatada é apenas um lado que se consegue ver da realidade e, não sua totalidade, com isso, espera-se ter contribuído com a preposição do produto educacional para implantação de uma proposta de formação continuada participativa e proveitosa para EPTMN.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. **Saberes Docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDERSON, Perry. In : SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) **Balanço do neoliberalismo.** Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boi tempo, 2002.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2. mai-/ago, 2008. Disponível em : <http://livrozilla.com/doc/1216078/forma%C3%A7%C3%A3o-de-docentes-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional> . Acesso em : 13 out. 2018.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação.** São Pulo: Ed Summus, 2014.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In : PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.566/1909:** Créa nas capitaes dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
- BRASIL. **Decreto n. 19.890/1931:** Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.073,** de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial.
- BRASIL. **Lei no 3.552/1959:** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei n. 4.024/1961:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto no 50.492/1961**: Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 141/61**: Normatiza o registro de professores de ensino industrial.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 174/1965**: Determina que o Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola, seria ministrado, no mínimo, em 180 dias letivos ou 800 aulas.

BRASIL. **Parecer CFE nº 12/1967**: Explica que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos no Art. 59, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas.

BRASIL. **Lei nº 5.540/1968**: Determinou, no seu Art. 30, que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 111/1968**: Esclarece que os cursos especiais destinavam-se à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas decurso superior quanto os de nível técnico.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464/1969**: Instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu Art. 16, esse decreto determinou que enquanto não houvesse número bastante de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Essa foi uma forma de regularizar.

BRASIL. **Decreto-lei nº 655/1969**: Autorizar os órgãos técnicos do MEC, encarregados da administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico.

BRASIL. **nº 5.692/1971**: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria nº 432/1971**: Fixa normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II).

BRASIL. **Lei nº 6.545/1978**: Transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre 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.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 37**, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **DOCUMENTO À SOCIEDADE** Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 , 36 , 39 e 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, 09 de fevereiro de 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Referência, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 6/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível.

BRASIL. **Resolução nº 02/2015**, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das instituições de ensino superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/11082017PORTARIA-N-158-de-10-08-2017.pdf>>. Acesso em: 04 abril 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Penso: 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

CANDAU, V. M. F. (Vera Maria Ferrão) **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 140-152.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo. Brasília: [s. n.], 1994.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre.** Brasília: Plano, 2003.

CARVALHO, O.F; SOUZA, F.H.M. **Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia.** Educ. soc. Campinas, v.35, nº 128, p.629-996, jul-set, 2014.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005 b. p. 83-105.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho necessário.** Ano 3. v. 3, n. 3. 2005 a.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011 jan./jun. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42> Acesso em: 5 jun. 2017.

CONTRIBUIÇÕES para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [2009?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf . Acesso em : 05 fev.2019.

COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente. Ensaio sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa.** In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: Formação e Profissão.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011
FARIAS, I. M. S. ; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M . (et al). **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERRETTI, Celso J. **Empresário, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes.** In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, 188 Dermeval; e SANFELICE, José L. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Moraes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Produtiva: um(re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 3ª Edição. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** São Paulo: Ed. Cortez: 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educ. Soc. [online].2007, vol.28, n.100, pp.1129-1152. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista sobre o livro Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Entrevistadora Fernanda Buarque de Hollanda. Agência Fiocruz de

notícias Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=241&info_id=247&sid=3&tpl=printerview. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio., CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo/ Educação Omnilateral**. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **O professor na sala de aula com pesquisa**. In: MORAES, Roque e LIMA, Valdeaz. *Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos tempos*. 2. Ed. Porto Alegre: EdPuCRS, 2004.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

GARÍGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da Docência na educação profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v. 28, n. 01, p. 211-236, mar./2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010>. Acesso em: 30 set. 2018.

GARÍGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Os professores da educação profissional: Saberes e práticas**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Brasília, Ed. LiberLivros, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2013.

GENTILI, P. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A formação do professor pesquisador a partir da pedagogia de projetos: uma integração possível**. Revista Olhar do Professor. Ponta Grossa, v. 9, p. 47-62, 2006.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política para o ensino médio e educação profissional**. Curitiba: Secretária de Estado de Educação do Paraná, 2007.

HEIDRICH, G. **Formação continuada na escola**. Gestão Escolar. São Paulo, ed. 007, ago./mai., 2010. Disponível em: <<http://zip.net/bntq6P>>. Acesso em: 20 ago.2018.

HILL, Andrew; HILL, Manuela Magalhães. **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: Silabo, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

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

JÚNIOR, J. R. S.; LIMA, C. **A educação superior é mercadoria ou direito no âmbito da organização mundial do comércio?** 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações**. Educar, Curitiba, ed. especial, p. 43-69, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 3. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. **Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil**. [PAINEL]. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010.

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. **As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493> Acesso em: 20 junho de 2018.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A Concepção De Formação De Professores Nos Institutos Federais: Um Estudo Dos Documentos Oficiais**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 20, n.2, p. 15-33, jul./dez. 2013.

LIMA, F. B. G.; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **A Concepção de Formação de Professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos**. Holos (Natal. Online), v. 2, p. 03-12, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6ª edição. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2003.

MACHADO, Lucília R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília R. S. **PALESTRA**. In: INEP. 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, 2008.

MACHADO, Lucília R. S. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: MOLL, J. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Lucília. 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.

MALHÃO, A. P. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niterói: Faculdade de Educação – UFF, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Cadernos Cedes, 36, pp. 3-20. 1995.

MARX, Karl. **O capital** (v. 1, t. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: centauru, 2004.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A organização curricular, avaliação e o trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos**. Revista espaço do currículo, v.6, n.3, p.549-561, set/dez., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/18993-35001-1-SM.pdf> . Acesso em : 22 jul. 2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, out/dez., 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

MOREIRA, João Manuel. **Questionários. Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, CONGRESSO LUSO- BRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. Anais eletrônicos... Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/106.pdf> Acesso em: 13 jun. 2018.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. **A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFETR-TRN**. Revista Holos. nº 23, v. 3, p.26-42, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23-37, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. In: Anais... I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: MOURA, Dante Henrique (org). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.11, p. 347-362.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica. v.3. Curitiba, PR: IFPR –EAD. 2014.

MONTANUCCI, Rosimeire. **Formação e Trabalho docente na Educação Profissional: os Saberes da/na Docência de no IFMT**. In: Congresso Nacional de Educação, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, **Anais eletrônicos...** PUCPR, Paraná, 2009. Disponível em: <https://slidex.tips/download/montanucci-rosimeire-ufmt> . Acesso em: 28 nov. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

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

NÓVOA, António. **Três bases para um novo modelo de formação**. Gestão Escolar. São Paulo, ed. 027, ago./set., 2013. Disponível em: <<http://zip.net/bwtqs9>>. Acesso em: 05 set. 2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. IN: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74 – 2001. Campinas: CEDES, 2001 p. 27 –41.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico** In: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). *Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico**. Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.3-9, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. SALES, Paula Elizabeth Nogueira. **Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: trajetória, impasses e perspectivas**. CEFET, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Organização curricular da educação profissional**. In: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *Filosofia das práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs**. RETTA (PPGEA/UFRRJ), v.1, n.1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINO, Moisés Domingos. **Educação Profissional e Tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Revista T&C Amazônia, Manaus, ano VII, Nº 16, p. 02-08, 1º semestre/2009.

PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidade**. In: PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PARENTE, Andreia Garibaldi Loureiro. **Práticas de investigação no ensino de ciências: percursos de formação de professores**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pósgraduação em Educação Para A Ciência, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012. Cap. 5. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102064/parente_agl_dr_bauru.pdf?sequence=1 . Acesso em: 12 jan. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **PAREM DE PREPARAR PARA O TRABALHO!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado em: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em www.edilsonsanatos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc Acesso em: 18 mar. 2018.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Cadernos de Pesquisa, n. 92, São Paulo, p. 5-15, fev. /1995.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade. Ano XX, Nº 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente**. In: GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro e PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.) Pesquisa em Educação. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3ª ed. Campinas, SP: Cortez, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Recurso eletrônico, Coleção Formação Pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural**. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SALES, P. E. N.; Oliveira, M. A. M. (2011). **Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. In M. L. M. Carvalho (Org.) Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional (pp. 165-184). São Paulo: Centro Paula Souza.

SANTOS, G. S. dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 29, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

SANTOS, H. H. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil**. Educação Superior em Debate, v. 8, p. 125-139, 2008.

SAVIANI, Dermeval . **História das idéias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10ª ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed., Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENI, M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz & Terra, 1984.

SIDOU, Paulo Maria Othon. **Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará**. Fortaleza: ETFCE, 1979.

SILVA, Caetana Juracy (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3753&Itemid> Acesso em : 30 ago 2018.

SILVA, Caetana Juracy Rezende Silva (org.). **Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN Editora, 2009. 71 p.

SILVA, Vania Fernandes e BASTOS, Fernando Alexandria. **Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada**, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. **Saberes da docência de professores da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 19, n. 59, p.871-892, jun, 2014.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Haroldo da Gama; Bichir, Renata Mirandola; Gomes, Sandra; Carpin, Thaís Regina Pavez. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais**. In: Ribeiro, Luiz César de Queiroz; Kaztman, Rubén (Org.). A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 59-90.

VEIGA, Ilma .Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**.2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-98.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Sexo:
 2. Faixa etária em que se enquadra:
 3. Seu atual vínculo institucional como docente:
 4. Tempo de ingresso como docente no quadro do IFCE:
 5. Informe qual o seu curso de graduação e grau (Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo):
 6. Se você possui cursos de Pós-graduação, cite quais cursos e em quais áreas:
 7. Contexto de trabalho/setores que atuou antes de tornar-se professor do Instituto federal
 8. Você considera que a experiência profissional adquirida fora do magistério é importante para seu trabalho como professor(a) na Educação Profissional? Comente:
 9. Sobre o início na carreira docente, você considera importante a formação pedagógica para o desenvolvimento da prática docente?
 10. Participou de algum curso de formação na área de educação antes de ingressar no Instituto Federal?
 11. Para atuar na EPT como docente lhe foi oferecida uma preparação / Participou de algum curso de formação na área de educação após o ingresso no IFCE?
 12. O curso possibilitou melhorias em sua atuação como docente?
 13. Sente ou já sentiu alguma dificuldade ou desafio na sua atuação como docente no EPTNM ?
 14. Qual/quais desses aspectos considera uma dificuldade ou desafio em sua atuação docente no EPTNM ? Marque todas que se aplicam
- Compreender e desenvolver o currículo integrado preconizado pela instituição
- Utilizar diferentes metodologias de ensino
- Elaborar planos de aula e planos de curso
- Organizar e desenvolver projetos interdisciplinares ou projetos integradores
- Planejar diferentes metodologias de avaliação da aprendizagem
- Motivar os estudantes no processo de ensino da aprendizagem
- Trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem
- Ensinar a alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais específicas
- Ensinar a alunos de diferentes faixas etárias: adolescentes, jovens e adultos
- Mediar conflitos entre os alunos e lidar com a indisciplina em sala de aula
- Realizar aulas práticas e/ou aulas experimentais
- Realizar aulas de Campo ou visitas técnicas com os alunos

Trabalhar conteúdos conceituais, atividades e procedimentais

15. Conhece a Legislação e políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica?

16. Que tipos de saberes (conhecimentos) são base, ou seja, são necessários para ter um bom desempenho como professor nos cursos técnicos integrados (EPTNM) sob a égide da formação humana integral?

17- Visualizando a organização curricular do EPTNM, em suas articulações disciplinares, tendo como principal eixo a questão do trabalho e sua relação com a ciência, a tecnologia e a cultura, como se dá a organização das aulas práticas e das visitas técnicas? Na sua opinião elas são necessárias? O que facilita e o que dificulta nesse processo? Em todas as suas aulas você consegue estabelecer uma articulação da teoria com a prática?

18. Sente falta de cursos promovidos pela Instituição sobre a atuação pedagógica para os docentes?

19. Tem conhecimento de cursos de formação continuada já oferecidos pelo IFCE para a formação e atualização pedagógica dos professores?

20. Teria interesse em participar de cursos de atualização pedagógica, como formação continuada de professores no IFCE?

21. Já tiveste oportunidade de contribuir com opiniões para elaborar proposta de formação de professores no IFCE . De que forma:

22. Qual ou quais desses temas você indicaria para palestras e/ou cursos de atualização pedagógica no IFCE.

Avaliação da aprendizagem / Concepção, metodologias e/ou projetos integrados

Aulas experimentais

Currículo integrado na Educação Profissional Integrada do Ensino Médio

Educação inclusiva / Inclusão de pessoas com deficiência

Estratégias de ensino e aprendizagem para o EJA – Educação de jovens e Adultos

Estrutura e organização da Educação Profissional e tecnológica

Legislação políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica

Metacognição e aprendizagem

Metodologias de ensino/estratégias didático-pedagógicas em Educação Profissional Integrada do Ensino Médio

Organização e Gestão de Currículo em Educação Profissional Integrada do Ensino Médio

Planejamento do trabalho pedagógico / Seleção e organização dos conteúdos

PPI – Projeto Pedagógico Institucional e outros documentos Institucionais que regem a prática educativa

Psicologia da aprendizagem / Processo de desenvolvimento cognitivo

Relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem / Relação professor-aluno e aluno-aluno

APÊNDICE B

**CADERNO ORIENTADOR - CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA**

CADERNO ORIENTADOR



CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Fortaleza

2019

REGISTRADO EM eduCAPES

LOPES, Marcelo Wilton Vieira; BRASILEIRO FILHO, Samuel. **CADERNO ORIENTADOR: CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA, 2019.** Disponível em: <
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433051> >

APRESENTAÇÃO

Caro agente formador, tendo em vista a crescente necessidade de formação de professores para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, este caderno orientador foi escrito para auxiliá-lo a trabalhar de forma prática e consistente na construção e desenvolvimento de formação continua para docentes de educação profissional de nível médio integrada como fortalecedora no melhoramento da práxis do dia a dia escolar.

Ele é produto de pesquisa do Mestrado ProfEPT “Saberes Docentes Necessários na Formação Continuada de Professores para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT”. Foi pensado para subsidiar a formação continuada de docentes de Institutos Federais no ensino médio integrado à educação profissional técnica (EMIEPT).

Nele configura algumas questões que surgiram no decorrer da pesquisa e que necessitam de reflexões nesta modalidade de ensino. Para isso alguns autores foram fundamentais neste percurso, a saber: ARAÚJO, ARANHA, CARVALHO, DEMO, GARÍGLIO e BURNIER, GAUTHIER, IMBERNÓN, MACHADO, MOURA,

NÓVOA, TARDIF, SOUSA. Ademais, analisar os dados do questionário aplicado aos docentes tornou possível constatar que alguns professores, de curso técnico integrado, de Instituto Federal, encontram algumas dificuldades no cotidiano que precisam de um olhar reflexivo e de ações para saná-las.

Desta feita, este caderno orientador contém informações que podem ser adaptadas a outras realidades de instituição de ensino técnico integrado. Este caderno possui uma estrutura básica com as seguintes partes: **apresentação; problemática e justificativa; tópico 1º construção de formação continuada como apoio aos docentes em educação profissional de nível médio integrada nas suas vivências em sala de aula; tópico 2º pensar a estrutura do curso a ser ministrado aos docentes; e 3º tópico formação continuada e práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.** Vale acrescentar que, no tópico 3º, há uma proposta de curso de formação continuada, a saber, Curso - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT: provocações primeiras na busca de práticas pedagógicas integradoras. Com os módulos: modulo 1º Tema - educação profissional e o ensino médio técnico integrado no contexto

brasileiro; modulo 2º Tema - currículo, educação integradora e práticas integrativas: perspectivas históricas e desafios atuais; modulo 3º Tema: o saber pesquisador do docente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT e modulo 4 º Oficinas.

Todavia, é você juntamente com os docentes e equipe pedagógica de sua instituição, responsáveis pelas práticas escolares, os maiores protagonistas desta proposta, aqueles que conhecem melhor do que ninguém a realidade da comunidade escolar e a quem cabe o desafio de melhorias na busca do conhecimento.

Este caderno contém sugestões que podem servir de inspiração para trabalhar a formação continuada. A partir das sugestões aqui apresentadas, há uma infinidade de atividades que podem ser acrescentadas, pois o conhecimento não se esgota nas atividades propostas. Portanto, crie e inove junto com sua comunidade escolar.

Bom trabalho!

JUSTIFICATIVA

Os Institutos Federais são instituições de educação profissional e tecnológica com a maior tradição na oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada no âmbito nacional e, considerando-se a relevância do fortalecimento desta modalidade de ensino profissional enquanto alternativa para formação dos trabalhadores numa perspectiva que mais se aproxima da formação humana integral, há que se considerar que tal oferta exige a formação de docentes com uma sólida base de Educação Profissional, para além de concepções meramente teóricas, e que atenda às demandas formativas destes docentes para o exercício da prática pedagógica integrada e atualizada com a novas necessidades de aprendizagem da formação técnica.

Diante de tal intento nos confrontamos com o seguinte questionamento: há importância (ou necessidade) em uma formação específica para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT? A partir desta interrogação muitos são os questionamentos complementares que permeiam as reflexões acerca da formação docente para a Educação Profissional. Nos tempos atuais, a formação docente é uma temática que se reveste de uma certa

complexidade tendo em vista atual contexto de globalização e acelerado processo de inovações científicas e tecnológicas, que impactam todas as atividades humanas com crescentes exigências de aprendizagens, com especial impacto no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Com relação à docência no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, ela demanda um aperfeiçoamento constante das teorias e práticas, e para isso necessita de uma formação que lhe subsidie suas práticas educativas. Vale ressaltar que, no Brasil, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica ainda é carente de concepções teóricas mais consistentes, assim como de ofertas contínuas de políticas públicas para esta área (MACHADO, 2008).

Todavia, tem-se algumas concepções teóricas que nos permitem vislumbrar possibilidades de formação para estes docentes. Conforme Moura (2008), a formação do professor da EPT deve passar por três eixos: a) formação didático-político-pedagógica; b) uma área de conhecimentos específicos; c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Deste modo, essa formação passa pela lógica de atuação consciente e reflexiva (MOURA, 2014), ou seja, a docência é compreendida para além do domínio de bases científicas e práticas que compõem o projeto pedagógico de um curso, precisando alcançar a compreensão de que a educação é parte de um todo social e que pressupõe a formação de um ser em sua integralidade para atuar socialmente.

Assim, para ministrar o ensino nesta modalidade, é fundamental uma base crítico-reflexivo e, para isso, o professor necessita estar num processo de formação continuada que abarque uma série de especificidades da EPT, como bem destaca Aranha (2008) ao afirmar que:

[...] ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional (ARANHA, 2008, p. 141).

De acordo com Machado (2018) o fazer pedagógico nesta modalidade de ensino demanda saberes diversificados e, além do mais, é preciso que o docente saiba metodologias adequadas para aplica-los, destacando, a referido autora, que:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais [...] (MACHADO, 2008, p. 17).

Segundo a citada autora, os avanços culturais, técnicos, tecnológicos e científicos têm introduzido novos requerimentos para a educação profissional e tem causado uma aproximação entre a educação básica e a tecnológica, em consequência, as formações de docentes precisam “proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico - tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas”... (MACHADO, 2008, p. 91)

Frente a isso, Carvalho e Sousa (2014) defendem:

a necessidade de se avançar para uma epistemologia da formação com bases na concepção de práxis, que propicia a articulação dialética entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos, econômicos etc., capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la. (CARVALHO E SOUSA, 2014, p.866)

Nesta perspectiva, a formação continuada do docente em EPT é importantíssima e necessita ser forjada com base na concepção de práxis, ou seja, é necessário que haja um diálogo contínuo entre teoria e prática, encontrando caminhos de solução para as problemáticas escolares e proporcionado ao docente momentos de reflexões contínuas, de forma que se refaça constantemente em seu agir pedagógico.

Nesta caminhada, as instituições de ensino em EPT precisam abraçar o compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores, com o objetivo de melhorar o fazer pedagógico na perspectiva de formar sujeitos críticos.

Na compreensão de que a formação continuada é uma tarefa árdua e que requer muita atenção, disciplina e organização. Então, perguntamos, o que devemos considerar ao considerar ao iniciarmos um Programa de Formação para o ensino técnico integrado? Algumas considerações neste aspecto são importantes registrar, tais como: a

compreensão de que o programa servirá para melhoramento do ensino técnico, buscando atender às demandas sociedade; e para que os envolvidos se sintam sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, ampliando o entendimento de que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas o mediador de saberes ressignificados.

Assim, o tema nos remete a questões relevantes na prática na prática docente: aos saberes que lhes são necessários na sua formação. No que concerne aos saberes docentes em EPT, alguns autores, como exemplo: Araújo (2008) e Moura (2008) categorizam em: **saberes técnicos**, referentes aos conhecimentos específicos de cada área; **saberes didáticos** (pedagógicos), que remetem aos conhecimentos do fazer docente e sua intencionalidade; e **saberes da pesquisa**, que assumem uma dimensão de problematização sobre as práticas em sala de aula, possibilitando espaço para possíveis ressignificações e reorientações das mesmas.

Ainda no que se refere aos saberes docentes em EPT, assim como Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), Garíglío e Burnier (2014) percebem o diálogo com a sala de aula como imprescindível, a fim de que a docência se constitua um ofício feito de saberes. Assim, em

momentos de diálogos delineiam-se algumas inquietações e reflexões sobre a temática em questão, o que representa um percurso de construção de saberes para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT, que para os autores é uma contribuição para superar o que se chama ofício sem saberes na Educação Profissional e Tecnológica.

A discussão sobre “saberes docente” remete à busca da compreensão sobre os professores, os espaços e outros aspectos em que são mobilizados suas atuações. Assim, é preciso considerar que a escola é um espaço legítimo de formação de seus profissionais, buscando assegurar que a organização escolar se torne um ambiente de aprendizagem, um espaço formativo onde os profissionais refletem, pensam, analisam e criam novas práticas, como bem destaca Imbernón (2005) ao afirmar que:

[...]Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todo; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas

reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2005, p.16-17).

Concernente à formação continuada, Moura (2008) ressalta a necessidade de aproximar os docentes das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional, no sentido de estabelecer as conexões de disciplinas de formação geral e formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, haja vista os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio técnico integrado.

Além disto, Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de pensar essa formação continuada a partir do próprio contexto escolar no qual os professores estão inseridos, tendo em vista que os saberes experienciais são fundamentais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Portanto, na formação continuada, os professores atuantes na EPT necessitam de saberes voltados para as questões inerentes a esta modalidade de ensino, seja o referencial envolvendo o mundo do trabalho, ciências, arte, tecnologia, as discussões do ensino médio

integrado, bem como a intencionalidade da emancipação social dos estudantes a partir da problematização das demandas do regime econômico posto atualmente. Assim, esse pensamento vai ao encontro da concepção que considera a formação continuada como um processo que dá ao professor opções de desenvolvimento profissional, mudando a sua forma de agir e de solucionar problemas, lançando mão de informações adquiridas no processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

PÚBLICO- ALVO E OBJETIVO

Este caderno orientador é destinado a coordenadores pedagógicos, educadores de apoio e a todos os profissionais que atuem como formadores de docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.

Por meio deste produto educacional, objetiva-se auxiliar no planejamento e desenvolvimento de cursos de formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.

TÓPICO 1º

DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

TÓPICO 1º - DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

CONSTRUÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APOIO AOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NAS SUAS VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

O objetivo destes Tópico é refletir sobre a construção de cursos de formação continuada que será desenvolvido junto aos docentes em educação profissional de nível médio integrada, enfocando a sua dinâmica e temáticas a serem trabalhadas.

A formação continuada necessita de bases teóricas e metodológicas que estimulem o processo reflexivo do professor, que crie hábitos de aprender. Para tanto, além da base teórica, fortalecedora do pensar reflexivo, seja, também, focada na prática pedagógica e conteúdos relevantes, com a promoção de atividades que possam aflorar o lado produtivo e criador dos docentes participantes.

Para se desenvolver curso de formação continuada com aprendizagens e conhecimentos relevantes para a prática docente na

instituição, faz-se necessário um levantamento das principais dificuldades do cotidiano escolar, pois ter conhecimento das problemáticas que se passam na vivência do processo ensino-aprendizagem numa instituição de ensino é de extrema importância.

O diagnóstico de necessidades formativas pode ser considerado uma das fases mais importantes do ciclo de formação continuada. Consiste no reconhecimento de necessidades coletivas relativas aos conhecimentos, às capacidades e aos comportamentos necessários no fazer pedagógico, este reconhecimento é mola propulsora da elaboração do plano de formação. Pois o plano de formação (plano de ação, TÓPICO 2º) refletirá as necessidades detectadas, implicando a interligação de processos, pessoas, estrutura, metodologia e os recursos materiais, de modo a alcançar os resultados pretendidos.

Essa etapa é muito importante que seja realizada em um clima descontraído e solidário entre os participantes. Sugerimos que o agente formador organize um encontro, reunião pedagógica para o diagnóstico das necessidades do grupo de professores que será trabalhado.

TÓPICO 2º

PLANEJAMENTO DA AÇÃO

FORMATIVA

TÓPICO 2º

PENSAR A ESTRUTURA DO CURSO A SER MINISTRADO AOS DOCENTES

Partido da afirmação de Machado (2008):

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais [...] (MACHADO, 2008, p. 17).

A formatação do curso deve ser pensada em conjunto com o corpo docente. Decidir quais temas serão abordados, cargas horárias, quais objetivos, estratégias e materiais pedagógicos e a avaliação são ações que precisam de planejamento e decisões conjuntas. Desse modo, estabelece-se um pacto de responsabilidades que cada um tem perante o grupo e perante o conteúdo a ser trabalhado, buscando de viabilizar práticas que garantam a apropriação e a reconstrução do conhecimento.

A formação continuada precisa de um **Plano de ação - planejamento** esmiuçado das etapas do curso, a fim de que se observem, antes de sua execução, as possíveis falhas, corrigindo-as. Desenhar as ideias formativas auxilia a identificar muitas situações adversas.

PLANO DE AÇÃO (plano de formação): O QUE DEVE CONTER EM BOM PLANO DE AÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA?

A – JUSTIFICATIVA - definir qual o tema a ser trabalhado, explicando o porquê de sua escolha.

Exemplo:

Tema – Avaliação do processo de ensino – aprendizagem (uma temática de maior destaque pelos docentes ao responderem o questionário da pesquisa).

O campo dos saberes relacionados à educação vem ampliando-se ao longo do tempo. Há teorias, propostas metodológicas, conhecimentos cientificamente construídos, que abordam a

epistemologia do conhecimento e as metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica. Nesta configuração, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem vem sendo discutida e revista por alguns teóricos. Todavia, as práticas de avaliação existentes no ambiente escolas parecem intocáveis, distantes de possibilidade de ações reflexivas e transformadoras. As algumas formas de avaliação que se propõem em instituições de ensino às vezes consideram a origem e o modo como o conhecimento é construído.

Assim, o presente curso pretende refletir sobre avaliação educacional: os principais conceitos e fundamentos teóricos, bem como as práticas docentes que norteiam os processos de avaliação de aprendizagem na educação básica, especialmente em educação profissional de nível médio integrada (EPTMN). Visa ainda estudar as principais correntes de pensamento que investigam estes processos de avaliação de forma indissociável com as teorias que tratam do estudo da didática e do processo de ensino-aprendizagem.

B – CONTEÚDOS - quais saberes (conhecimentos) serão abordados.

Exemplo:

As diferentes concepções dos processos de avaliação da aprendizagem

1.1. Principais fundamentos e conceitos envolvidos nos processos de avaliação;

1.2 A relação intrínseca entre a avaliação da aprendizagem e a formação do sujeito;

1.3 As diferentes práticas pedagógicas ligadas à avaliação da aprendizagem;

1.4 A avaliação da aprendizagem e as representações sociais;

1.5 Os diversos processos de avaliação de aprendizagem

1.5.1 A avaliação formal e tecnicista;

1.5.2 A avaliação processual;

1.5.2 A avaliação formativa;

1.5.3 A avaliação processual-formativa.

1.5.4 Avaliação: os diversos tipos de instrumentos (mecanismos) avaliativos e oficina de confecção de mecanismos avaliativos.

C- DURAÇÃO: em quantos encontros será realizado, quanto tempo dura cada encontro;

Exemplo:

Curso terá duração de 32h – 8 encontros, cada encontro com duração de 4 horas

D - OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM: qual o resultado final para o docente, em sua formação;

Exemplo:

- Estudar os fundamentos teóricos e as concepções práticas que norteiam os processos de avaliação da aprendizagem e sua interligação com as principais correntes envolvidas nas teorias e processos educacionais;
- Analisar os processos da avaliação da aprendizagem em suas diferentes concepções teórico-práticas;

- Realizar uma leitura crítica dos diferentes processos de avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica, visando à efetivação de propostas que apontem para a formação profissional e humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

E - ESTRATÉGIAS FORMATIVAS: quais procedimentos serão utilizados para garantir a obtenção do conhecimento necessário.

Exemplo:

A metodologia utilizada pelo agente formador para a organização da mediação entre o sujeito (cursista) e o objeto de conhecimento (conteúdos) se dará por meio dos seguintes procedimentos:

- Tempestade de ideias (conhecimento inicial cursista sobre o conteúdo).
- Aulas expositivas dialogadas.
- Leituras orientadas de textos selecionados.
- Trabalhos individuais e/ou grupais.
- Estudos de casos.
- Pesquisas sobre o tema.
- Seminários.

- Entrevistas com pessoas-fonte.
- Palestras.
- Discussões e debates dirigidos.
- Observações da realidade.
- Tarefas de assimilação de conteúdo.
- Análise de vídeos ou filmes.
- Leitura de aprofundamento.
- Estudos e exposições de vivências exitosas.

F - RECURSOS: materiais, equipamentos, pessoas e outros que serão utilizados no processo.

Exemplo:

Lousa. Data-show. Equipamentos de reprodução de vídeo. Recursos de internet.

Textos

I - DOCUMENTAÇÃO: registro das atividades de cada encontro, com o uso de documentos escritos ou outros mecanismos de registros

Exemplo: produção de Portfólio

H - AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO CURSO: verificar como o curso está sendo desenvolvido, para promover melhorias. Validar-se da percepção de cada professor.

Exemplo:

1. Presença e pontualidade nos encontros, participação nas discussões e trabalhos em grupos, cumprimento dos prazos estipulados para entrega dos trabalhos, etc.

2. Produção de relatórios, textos semanais, etc.

3. Elaboração de texto, em formato de artigo acadêmico, com vistas a publicação em periódicos a partir do referencial teórico proposto e das atividades realizadas ao longo do curso, objetivando também a consolidação do saber pesquisador do docente.

J - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: inserir todo o material utilizado como base para a formação.

Exemplo:

Bibli CHUEIRI, M, S, F. **Concepções sobre avaliação escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n. 39, jan./abr. 2008

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano.** Revista Brasileira de educação, n.19, jan-abr, 2002, p.129-137.

_____. **A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Avaliação,** Campinas, Sorocaba, SP, n.19, n.02, p.463-482.

FERNANDES, D. **Para Uma Teoria da Avaliação Formativa.** Revista Portuguesa de Educação, 2008, 23(1), p.41-62.

_____. **Por Uma Teoria da Avaliação.** Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), p.21-50.

FONSECA, V. M. CISSE BA, S. A. **Trabalho docente, currículo e cultura: Do currículo crítico à crítica ao currículo.** Extraclasse, ano 5, n.5, jan-dez, 2012, p.38-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: Avaliação e contrarregulação na escola pública.** Educação & Sociedade, Vol. 26, n.92, outubro, 2005, p.911-933 (Campinas: Centro de estudos Educação e Sociedade)

LUKESI, C. C. **Avaliação na aprendizagem e a questão das representações sociais.** Website: www.luckesi.com.br / e-mail: contato@luckesi.com.br Brografia Básica

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGOLLA, M., SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? : Currículo, área, aula, escola em debate.** 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OYAFUSO, A. MAIA, E. **Plano Escolar: um caminho para a autonomia.** São Paulo: CTE.Cooperativa Técnico-Educacional, 1998.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 – (Guia da Escola Cidadã; v.7).

THURLER, Mônica Gather. **“A eficácia das escolas não se mede: Ela se constrói, negocia-se, Pratica-se e Revive.”** In: Idéias 30. Sistema de Avaliação Educacional. São Paulo: FDE. 1998.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.

3º TÓPICO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA**

3º TÓPICO

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Ao refletir sobre o que é a Formação Integrada e que proposta essa formação oferece, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT), Ciavatta (2005) explica que o termo “integrar” tem significado próprio em um contexto específico, compreende uma integralidade, um sentido de completude que constitui a proposta pedagógica integradora. Essa integração deve se estabelecer nos processos educativos e de produção do trabalho, da cultura, da arte, da ciência e da tecnologia. Deste modo:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nesta perspectiva, a formação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito em sua dimensão biopsicossocial, isto é, que é um ser corpóreo e está inserido num contexto de relações político-sociais, ambientais e tecnológicas. A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais.

A Educação Integrada para o Ensino Médio passa a ser uma proposição didático-pedagógica que propõe a junção do pensar e do fazer, o conhecimento e fazer técnico com o saber técnico-científico e cultural. Tem o objetivo de incentivar os estudantes a criarem seus projetos de vida, desenvolver um plano de participação na sociedade, prover meios para que possam realizá-los, como sujeitos do processo e protagonistas de sua formação.

Para isso, é preciso entender que os espaços escolares devem ser pensados com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a

comunidade local, regional e global. Essa formação engaja uma base técnico-científica, humanística e um preparo intelectual aos processos produtivos do trabalho possibilitando condições ao (futuro) trabalhador de participar de uma realidade menos desigual, no sentido de o aprendiz trabalhador ter a mesma formação dos que são das elites, bem como acesso à cultura geral e aos bens produzidos socialmente, visando a melhoria da qualidade de ensino e a preparação dos jovens para a inclusão social e o respeito à diversidade humana.

Acredita-se que a formação integrada não é um projeto didático-pedagógico que pode ser implementado (ou imposto) às escolas, professores, gestores e alunados, sem considerar mudanças necessárias no modo político-social da nossa sociedade. Essas mudanças têm relação com a superação da dualidade social e educacional, dando oportunidade de uma educação geral e profissional.

Segundo Machado (2010) na construção de proposta pedagógica de formação integrada é preciso observar três pressupostos básico, a saber:

1) Comprometimento “com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar, e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras ...” (MACHADO, 2010, p. 80). Esse comprometimento proposta chama os docentes a repensarem as práticas tradicionais de ensino para um estágio atitudinal de trabalho coletivo, a partir de um currículo integrado. Para tal, faz-se necessário, que os docentes estejam abertos às transformações que exige a proposta de currículo integrado;

2) Pensar o currículo integrado à vida do estudante, aos processos histórico-sociais, econômicos e culturais vivenciados por estes e que necessitam dos conhecimentos epistemológicos para significá-los. É importante pensar no currículo integrado como proposta didático-pedagógica que se concretiza por meio de uma prática docente integradora propondo um ensino-aprendizagem significativo, que tenha um sentido de ser para o aluno. Deve-se pensar na dimensão integral da vida do educando, que, além de estudante, tem outros papéis importantes na sociedade em que vive (MACHADO, 2010); e

3) Construção de projetos integradores, os quais devem ter como proposta trabalhar de forma integrada e coletiva. As etapas do projeto

se desenvolve sob orientação dos professores de várias disciplinas concomitantemente. Nessa perspectiva, Machado (2010) afirma:

Os projetos pedagógicos de concepção e implementação de currículos integrados podem encontrar boas aspirações em processos didáticos que objetivem agregar as informações do contexto ao processo de ensino aprendizagem. [...] Trata-se de tomar estas informações do contexto e da prática vivida, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensar em alternativas de transformação de realidade. (MACHADO,2010, p.88)

Essa proposta deve inserir o aluno como sujeito de transformação social, para a qual ele deve estar apto, a partir do conhecimento adquirido na escola de forma sistemática. Essa formação, ancorada num currículo e práticas integradoras, proporcionará aos estudantes o pleno exercício do ser social e integral.

Nesse sentido, é necessário pensar em uma formação continuada de professores que estabeleça um ensino-aprendizagem com a prática de ações didáticas integradoras, sempre pensando na realidade social. É importante que todos, em coletividade, Estado, sociedade, escola, família tenham como horizonte comum: a formação integrada.

Como processo social, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) configura-se como elemento estratégico tanto na construção do sujeito integral quanto para a busca da inserção de trabalhadores na sociedade produtiva contemporânea. Destarte, este tópico, apresenta-se proposta de formato de curso de formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) que abrange a temática da educação integrada. Tal proposta enseja implementar uma formação de educadores orientada para o pressupostos teóricos e práticos da Educação Integrada , visando formar professores e demais profissionais da educação capazes de compreender e implementar a educação integrada práticas nas escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, tornando-os profissionais aptos a enfrentar os desafios postos por um contexto de globalização econômica, de novas formas de organização do trabalho pedagógico frente ao crescentes processos de produção , culturais e tecnológicos da sociedade, que exigem ações concretas de inclusão social.

Assim a formação objetivará: atender à necessidade de fomentar a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao

cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes; promover a discussão sobre Educação Integrada nos ambientes escolares; incorporar fazeres da Educação Integrada no currículo; estimular as escolas e profissionais da educação para participar da construção de estratégias pedagógicas e da gestão para a implementação da Educação Integrada; e promover, estimular pesquisas e produção de novas tecnologias e materiais didáticos para a Educação Integrada, disseminando os conhecimentos pedagógicos em prol de uma educação humanizadora e significativa.

Compreende-se que caberá ao coletivo a construção específica de práticas pedagógicas integradoras. Para tanto, sugere-se o itinerário formativo **QUE SEGUE:**

**CURSO - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO
À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA: PROVOCAÇÕES PRIMEIRAS
NA BUSCA DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS.**

CURSO - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA - EMIEPT: PROVOCAÇÕES PRIMEIRAS NA BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS.

Carga horária: 60 horas, divididas em 4 módulos

JUSTIFICATIVA

O sentido dado ao proposto advém de alguns aspectos que emergiram do processo formativo vivenciado nos cursos de EMIEPT, e se destacaram nas discussões para pensar a docência de professores nesta modalidade, a saber: compreensão da formação humana integral; conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas e do trabalho como princípio educativo; a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a articulação com as disciplinas gerais e técnicas; o entendimento da relação teoria e prática nos contextos dos cursos técnicos; pesquisa como princípio pedagógico na mediação do ensino e no diálogo com a ciência; e

pensar o ensino a partir da realidade da instituição a qual se destina, a fim de seja contextualizado.

OBJETIVO GERAL

Construir saberes, por meio de reflexões acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, abordando sua construção histórica em diálogo com aspectos socioeconômicos, culturais, políticos e educacionais, a fim de fornecer bases para o trabalho docente com práticas integradoras nesta modalidade de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer a configuração e os princípios básicos da EPTNM em suas tensões e intenções ao longo da história da educação brasileira.
2. Refletir acerca das relações entre ciência, tecnologia e suas implicações ao mundo do trabalho e à educação integradora.
3. Analisar aportes metodológicos para o trabalho docente no EMIEPT .

4. Elaborar um projeto de ensino-aprendizagem para a EMIEPT com práticas pedagógicas integradoras, considerando a relação indissociável entre ciência, tecnologia e sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

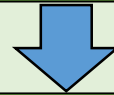
1. Leituras de textos e discussão em rodas de conversas.
2. Aulas expositivas dialogadas.
3. Discussões a partir de vídeos/imagens/textos.
4. Construção de painel integrado por meio de relatos de experiências no EMIEPT.
5. Elaboração de um projeto de ensino-aprendizagem práticas integradoras para EMIEPT.

AVALIAÇÃO

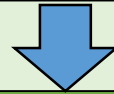
Capacidade de relacionar os conteúdos trabalhados em situações teórico-práticas, a partir das quais seja capaz de inferir novos questionamentos e construir ações que denotem construções relativas às especificidades da docência no EMIEPT, considerando: frequência e participação nas atividades propostas; produção de textos/sínteses, a partir das leituras sugeridas; elaboração e entrega dos projetos de ensino-aprendizagem; desenvolvimento dos projetos de ensino-aprendizagem; e socialização dos projetos de aprendizagens.

ITINERÁRIO FORMATIVO

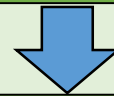
MODULO 1º: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NO CONTEXTO BRASILEIRO



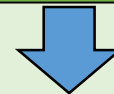
MODULO 2º: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRADORA E PRATICAS INTEGRATIVAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS.



MODULO 3º: O SABER PESQUISADOR NA DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA



MODULO 4 º: OFICINAS



ENCONTRO DE ENCERRAMENTO DO CURSO

MODULO 1º

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NO CONTEXTO BRASILEIRO

MODULO 1º

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NO CONTEXTO BRASILEIRO

CARGA HORÁRIA: 10 HORAS

EMENTA

Educação e Trabalho em uma perspectiva Emancipatória. Formação histórica de políticas e modelos de educação profissional escolar. Contexto histórico, social e político da educação profissional no Brasil. Educação e Ensino Profissionalizante. Transformação da educação profissional no Brasil. Estrutura de funcionamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Neoliberalismo, Educação e Trabalho e Reestruturação Produtiva. Educação profissional no contexto das políticas e reformas educativas a partir dos anos de 1990: decretos, projetos e programas. Empregabilidade e Educação. Educação Profissional no Brasil Contemporâneo.

OBJETIVO GERAL

Analisar as relações entre a educação e o trabalho, com enfoque na formação humana integral. Buscando compreender as concepções e as bases políticas e socioeconômicas da educação profissional no Brasil em suas tensões e intenções, com foco no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar, tendo como referentes conceitos-chave de educação e trabalho dentro de uma perspectiva histórico-crítica, o papel do Estado e das instituições, com vistas ao entendimento de políticas sociais e educacionais como ações de Estado e como necessidades históricas produzidas pelo capitalismo.
2. Apropriar-se dos princípios condutores do liberalismo para compreender o neoliberalismo e suas determinações para os processos de reestruturação produtiva e de globalização no mundo e no Brasil.
3. Considerar de forma crítico-analítica a Teoria do Capital Humano como fundamento político para a educação e o

trabalho, bem como o conceito de empregabilidade como pressuposto de formação e qualificação para o trabalho no Brasil.

4. Verificar as possibilidades de uma perspectiva emancipatória para Educação Profissional no Brasil Contemporâneo.

CONTEÚDOS

1. Educação e trabalho: fundamentos históricos e ontológicos.
2. Trabalho como princípio educativo: fundamentos e bases para as políticas e práticas na educação profissional.
3. Educação profissional numa perspectiva histórico-política. A divisão do trabalho e da educação na sociedade brasileira.
4. Educação profissional no contexto das políticas e reformas educativas a partir dos anos de 1990: decretos, projetos e programas.
5. Rede Federal e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: institucionalidade, objetivos e políticas.
6. Liberalismo, Teoria do Capital Humano e Neoliberalismo.
7. Empregabilidade e Educação.

8. Políticas Sociais e Políticas Educacionais em EPT.

9. Educação Emancipatória.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas dialogadas; leitura e análise de texto; discussão e debates em grupos; palestra; orientação e acompanhamento do desenvolvimento de atividades práticas e experimentais; oficinas e atividades lúdicas; resolução de problemas; aplicação de Jogos didáticos.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação da aprendizagem será contínuo, considerando-se a participação ativa dos professores-cursistas no decorrer das aulas, discussão e debates em grupos; e o desempenho ativo no desenvolvimento das ações e atividades pospostas no decorrer do módulo. As atividades podem culminar na produção de textos acadêmicos, oficinas e projetos didáticos nos quais se apliquem os conceitos discutidos com os professores-cursistas, de forma a contribuir na aprendizagem teórico-prática para o exercício da docência.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: Gaudêncio Frigotto (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, (Coleção estudos culturais em educação).

CORDÃO, F. A. A Educação Profissional no Brasil. In: Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. PUC/SP (org.), Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.14, p.89-107, maio/ago. 2000 b.

_____. O Ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

BRASIL. 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, Seção 1, p.1, 30/12/2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo – Desafios, Tensões e Possibilidades. Artmed. Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

SCHIMIDT, Michele de Almeida. Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2010. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

MODULO 2º

**CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRADORA E
PRÁTICAS INTEGRATIVAS: PERSPECTIVAS
HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS**

MODULO 2º

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INTEGRADORA E PRÁTICAS INTEGRATIVAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS.

CARGA HORÁRIA: 10 HORAS

EMENTA

O currículo como construção social e cultural. Teorias curriculares. O projeto pedagógico-curricular. Temas atuais e currículo. O processo curricular na perspectiva da integração da educação básica com a educação profissional. Concepções e princípios do currículo integrado. A organização do currículo integrado. O currículo integrado e a prática docente por meio de projetos interdisciplinares.

OBJETIVO GERAL

Compreender a construção e implementação da proposta de Educação Integral, contemplando perspectivas históricas e filosóficas e concepções político pedagógicas. Visões pedagógicas e práticas

educativas desenvolvidas no Brasil sob o paradigma contemporâneo da educação integrada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Estudar diferentes concepções de currículo e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem como construção social e cultural.
2. Compreender o sentido do projeto pedagógico-curricular na escola, discutindo temas curriculares contemporâneos vigentes na educação brasileira;
3. Compreender o currículo integrado e suas contribuições na modalidade de educação profissional técnica de nível médio, com vistas à prática do currículo integrado por meio de projetos interdisciplinares.

CONTEÚDOS

1. O currículo como construção social e cultural. Teorias curriculares: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

2. O currículo e prática pedagógica: projeto pedagógico-curricular e temas contemporâneos no currículo: educação ambiental, gênero e estudos afro-brasileiros e indígenas, educação para os direitos humanos.
3. A organização curricular na perspectiva da integração na educação profissional: o papel da escola, relação entre conteúdos e métodos, a formação docente.
4. O currículo integrado e a prática docente: projetos interdisciplinares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia sugerida tem como base os princípios da dialogicidade constituída na relação professor formador- professor cursista, com o encaminhamento dos seguintes procedimentos: aulas expositivas dialogadas, discussões e debates em sala, estudos de texto, leitura dirigida, seminários, painel integrador e estudos em grupo.

AValiação

O processo de avaliação será realizado continuamente, considerando a participação e o envolvimento dos professores cursistas nas discussões de textos, debates, produções escritas e

demais atividades de aproveitamento. Constará de produções individuais e em grupo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MODULO 3º

O SABER PESQUISADOR NA DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

MODULO 3º

TEMA: O SABER PESQUISADOR NA DOCÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

CARGA HORÁRIA: 20 HORAS

EMENTA

Concepções do professor-pesquisador, do professor reflexivo e da dinâmica da ação-reflexão-ação, explicitando os referenciais teóricos que subsidiam os novos paradigmas que tratam da pesquisa na formação e na prática docente; Princípios que norteiam a pesquisa na/da prática educativa; Perspectivas conceituais e empíricas que fundamentam práticas educativas; A importância e a necessidade da pesquisa na/para a prática docente; Processo da formação da prática do professor: racionalidade técnica e a epistemologia da prática; A reflexão, a pesquisa e o ensino problematizados e (re) construídos pela práxis docente investigativa; Possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa da prática educativa.

OBJETIVOS

1. Distinguir os conceitos de professor pesquisador, professor reflexivo e investigador ativo;
2. Conceber a prática pedagógica como uma prática investigativa;
3. Identificar os saberes e perspectivas conceituais e empíricas que fundamentam práticas educativas investigativas;
4. Relacionar diferentes concepções do professor-pesquisador e do professor reflexivo;
5. Sistematizar planejamentos educativos que contemplem o processo de ação, observação, reflexão e replanejamento. Enfoques com Orientações para a elaboração do projeto de intervenção.

CONTEÚDOS:

1. Concepções do professor-pesquisador, do professor reflexivo e da dinâmica da ação-reflexão-ação, explicitando os referenciais teóricos que subsidiam os novos paradigmas que tratam da pesquisa na formação e na prática docente.
2. Princípios que norteiam a pesquisa na/da prática educativa.

3. Perspectivas conceituais e empíricas que fundamentam práticas educativas.
4. A importância e a necessidade da pesquisa na/para a prática docente.
5. Processo da formação da prática do professor: racionalidade técnica e a epistemologia da prática.
6. A reflexão, a pesquisa e o ensino problematizados e (re)construídos pela práxis docente investigativa.
7. Possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa da prática educativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos que serão utilizados para garantir de desenvolvimento do módulo:

1. Tempestade de ideias (conhecimento inicial cursista sobre o conteúdo).
2. Aulas expositivas dialogadas.
3. Leituras orientadas de textos selecionados.

4. Trabalhos individuais e/ou grupais.
5. Estudos de casos.
6. Pesquisas sobre o tema.
7. Observações da realidade.
8. Análise de vídeos ou filmes.
9. Leitura de aprofundamento.
10. Estudos e exposições de vivências exitosas.

AVALIAÇÃO

1. Presença e pontualidade, participação nas discussões e trabalhos em grupos, cumprimento das atividades propostas.
2. Das leituras dos textos decorrerão as discussões em grupo. As discussões terão como base as questões que devem ser respondidas e registradas em documento escrito a serem entregues no encontro.
3. Elaboração de projeto e encaminhamentos de intervenções pedagógicas integrativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BORBA, Osmarilda. **A Potencialidade da Investigação-Ação Educacional Emancipatória para Criar e Transformar na Realidade Escolar**. Dissertação. CED, UFSM, Santa Maria, 1998.

CANDAU, Vera. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemoológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 2005.

FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Em Foco: Pesquisa-ação e prática docente**. Educação e Pesquisa, v.31, n.3, 2005. 439-546.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**: Paz e Terra. 11ª edição, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994.

MION, Rejane A. e SAITO, Carlos H. (Org.) **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

MORAES, Roque. (Org.) **Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação dos Novos Tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NÓVOA, António.(Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Valeska F. O. **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, J e ZEICHNER, K. (org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Autêntica. BH. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Cortez, 1991.

SEVERIANO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOUZA, Carlos Alberto. **Formação Educacional Permanente em Ciências Naturais e Pesquisa-Ação na Escola Fundamental**. Dissertação. CED, UFSC, Florianópolis, 1996.

SOUZA, Carlos Alberto. **Investigação-Ação Escolar e Resolução de Problemas de Física: o potencial dos meios tecnológico-comunicativos**. Tese. CED, UFSC, Florianópolis, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p.

_____. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 12ªed. São Paulo: Cortez, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Campinas. Educação e Sociedade, v. 29, n. 103, p. 535 554, maio/ago de 2008.

MODULO 4 °

OFICINAS

MODULO 4 °

OFICINAS

Oficinas para instrumentação das práticas pedagógicas e das produções didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na escola

Carga horária: 16 horas

Objetivos:

1. Elaborar os Planos de Ação Docente (PADs) para o desenvolvimento do projeto de intervenção e práticas pedagógicas integrativas. Centrado nos problemas concretos enfrentados pelos cursistas e seus alunos na prática de ensino-aprendizagem, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.
2. Analisar e elaborar materiais de apoio didático com base nos conhecimentos adquiridos e relacionando-os ao cotidiano da

comunidade escolar d no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT.

Desenvolvimento

Momento 1°:

Tendo como parâmetro o estudo dos textos e a análise será iniciado a elaboração dos PADs. Os professores deverão selecionar os conteúdos, considerando o Currículo do Curso e a correspondente série.

Momento 2°:

Definir o cronograma para desenvolvimento dos PADs com os alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT. Para este encontro recomenda-se a participação das coordenações, professores e demais membros da comunidade escolar para reflexão sobre as principais necessidades para a vivência de práticas integradoras, visando a organização e o desenvolvimento destas práticas.

Momento 3º:

Produzir material didático para uso na educação profissional com base nos conhecimentos adquiridos e relacionando-os ao cotidiano da comunidade escolar EMIEPT

Avaliação:

Avaliação escrita e dissertativa, onde os professores deverão elencar os objetivos que pretendem alcançar com a implementação dos PADs em sala de aula e uso do material didático produzido, bem como os resultados que esperam atingir.

Resultados esperados

- 1- Ampliação da formação docente do cursista a partir de uma perspectiva diferenciada de escola e do conhecimento de práticas pedagógicas integradoras e inovadoras;
- 2- Transformações significativas na escola (mudanças culturais de compreensão e organização da escola, maior articulação com a comunidade escolar, formação continuada de professores, melhoria da

aprendizagem dos estudantes através das práticas pedagógicas integradoras desenvolvidas, incorporação das práticas e ferramentas aprendidas no cotidiano da escola).

ENCONTRO DE ENCERRAMENTO DO CURSO

ENCONTRO DE ENCERRAMENTO DO CURSO

Carga horária: 04 horas

Objetivos:

1. Avaliar a implementação do Projeto formação docente continuada e práticas pedagógicas integrativas no Curso Técnico Integrado.
2. Avaliar o percurso desenvolvido, com destaque para os avanços obtidos em relação a concepção de Currículo/Planejamento Integrado e os desafios futuros.
3. Definir o formato das apresentações dos trabalhos para a escola.

Desenvolvimento:

Momento 1:

Avaliação, juntamente com um representante de turmas, dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, decorrentes dos PADs. A avaliação será escrita e dissertativa, com destaque para os resultados positivos e os desafios a serem enfrentados.

Momento 2:

Definição do formato de apresentação dos trabalhos realizados em sala de aula para a comunidade escolar.

Sugestões:

- a) Organização de seminários temáticos, nos quais se abordará as diferentes áreas trabalhadas nas escolas (o uso de tecnologias, a aprendizagem da leitura e escrita e da matemática e a interdisciplinaridade), possibilitando a apresentação dos trabalhos desenvolvidos e a reflexão com a comunidade escolar.
- b) Elaboração de relatos de experiências e artigos de divulgação científica em que discutirão e problematizarão as práticas pedagógicas integradoras desenvolvidas e seu impacto na formação docente e na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica - EMIEPT
- c) Construção e manutenção de um blog educativo a ser divulgado à comunidade em geral com a socialização de práticas inovadoras e integrativas de êxito desenvolvidas na escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA (Manual)

ARANHA, A.V.S. **Formação docente para a educação profissional**: especificidades da área de saúde. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2. mai-/ago, 2008. Disponível em : <http://livrozilla.com/doc/1216078/forma%C3%A7%C3%A3o-de-docentes-para-a-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional> . Acesso em : 13 out. 2018

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. PDF

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 04** de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em <http://portal.mec.gov/semtec/educprof/ftp/seb0499.doc>.

BRASIL. CNE, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto Nº 5.154/2004**. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. **Documento Referencial para a Educação profissional técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. (Versão preliminar), 2007.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARÍGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Os professores da educação profissional: Saberes e práticas**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2005.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Ensino médio e técnico integrado com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MENEGOLLA, M., SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? : Currículo, área, aula, escola em debate**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 – (Guia da Escola Cidadã; v.7).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA CONSULTADA

CELLA, Irony ANTONIO; Clésio A. **Planejamento Curricular Integrado**: uma experiência possível no curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão. Francisco Beltrão-PR, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produzcoes_pde/2012/2012_unioeste_dtec_artigo_irony_cell.pdf

Clavatta, Maria *et al* (Org.). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Formação Integrada: Caminhos para a Construção de uma Escola para os que vivem do Trabalho. Curitiba Pr: Seed/pr, 2008. 297p.

Clavatta, Maria. Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: **Princípios Políticos e Pedagógicos que subsidiaram as discussões das capacitações realizadas pelo DET/SEED**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/3/.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Orgs.). As Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

_____. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores**-Excertos,2005. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc.

KUENZER, A. Z. & GARCIA S. R. O. In: Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao Ensino Médio. In: PARANÁ, SEED/DET. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e construções a Partir da Implementação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba-Pr, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

MANFREDI, Sueli Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

MINICUCCI, A. **Técnicas do trabalho de grupo.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. In: **Educação e Pesquisa.** vol. 35, n.1. São Paulo jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3255--Int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** Secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação – SETEC/MEC. Editora Moderna. Brasília, 2012.

PARANÁ. **Educação profissional na rede pública estadual: fundamentos políticos e pedagógicos,** 2006a.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** SEED/DET. Curitiba, Paraná, 2008.

_____. **Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnicos:** Dimensões Políticas e Pedagógicas, SEED/DET. Curitiba, Paraná, 2007.

REGATTIERI, Marilza. CASTRO, Jane Margareth. (Orgs). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SILVA, M.R. & COLONTINO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado. In: PARANÁ, SEED/DET. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** Concepções e construções a Partir da Implementação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba-Pr, 2008.