



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE- CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO

OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE
ATUAM NO IFCE

Fortaleza – CE

2023

CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO

OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO IFCE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: **Prof.^a Dra. Antônia de Abreu Sousa**

Coorientação: **Prof.^a Dra. Elenilce Gomes de Oliveira**

Fortaleza - CE

2023

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)

C331s Carvalho, Cinthya Suely Miranda Saraiva.
 OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO IFCE / Cinthya Suely
 Miranda Saraiva Carvalho. - 2023.
 134 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de
Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2023.

 Orientação: Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa.

 Coorientação: Profa. Dra. Elenice Gomes de Oliveira.

 1. Saberes Docentes. 2. Prática Docente. 3. Formação Docente. 4. EPT. I. Título.

CDD 378.013

CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO

OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO IFCE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Área de concentração: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 14/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza*

Prof. ^a Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (Co- Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza*

Prof. Dr. Rogério Justino (Examinador Externo)

Instituto Federal Goiano (IF GOIANO)

Profa. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes (Examinadora Interna)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza*

CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO

OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO IFCE

Produto: **@saberesdocentesnaept**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 14/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia de Abreu Sousa (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

Prof. ^a Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (Co- Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

Prof. Dr. Rogério Justino (Examinador Externo)

Instituto Federal Goiano (IF GOIANO)

Profa. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes (Examinadora Interna)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza

AGRADECIMENTOS

São vários os agradecimentos que dedico ao longo deste trabalho.

A Deus por me abençoar e permitir chegar mais além.

A minha mãe, minha maior incentivadora e por caminhar comigo nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho, Arthur, pelo amor que me fortaleceu ao longo dessa jornada.

Aos meus irmãos, Karlos e Hellen, por me apoiarem nessa caminhada.

Ao meu pai, in memoriam, onde ele estiver estará torcendo por mim.

Gostaria de fazer uma menção especial, também, à minha avó Aneci Miranda, in memoriam, que torcia muito pelas minhas conquistas.

A minha orientadora, por acreditar no meu trabalho, pela dedicação e amizade ao longo dessa jornada.

A co orientadora pelas valiosas contribuições em minha pesquisa.

Aos professores Justino e Natal, que contribuíram com seus conhecimentos e considerações.

Aos professores do ProfEPT, pelo incentivo e ensinamentos durante o curso.

Aos participantes da pesquisa, que ofereceram seu tempo para que a pesquisa se desenvolvesse da melhor forma possível, compartilhando suas experiências e sentimentos, meu muito obrigada!

Aos meus amigos, Aline e Claudionor por não largarem minha mão.

Ao IFCE, Campus Ubajara, pela concessão do afastamento para os estudos do mestrado.

Agradeço aos colegas de mestrado pela companhia e pelos momentos de aprendizado.

À minha amiga Fátima, pela parceria, desespero e risadas ao longo da pesquisa. Agradeço à Leonara, Rafaela e Ednária pelas experiências e compartilhamentos de angústias e pela amizade que transcedeu os momentos de estudo.

Por fim, sinto-me grata por todo o processo, que embora difícil, não foi impossível.

“A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos” (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a constituição dos saberes docentes e suas práticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, Campus Ubajara. Presume-se que a atuação do professor bacharel na docência, no IFCE, parte, tanto dos saberes experienciais adquiridos por meio da troca de experiências com os demais profissionais quanto da sua formação continuada em EPT. Baseada em tal perspectiva definimos como objetivo geral delinear os saberes que fundamentam a prática dos docentes graduados que atuam no IFCE- Campus Ubajara; e de modo específico conhecer as bases teórico-práticas que os orientam na construção dos seus saberes docentes; investigar as especificidades das práticas pedagógicas e a relação com seus saberes profissionais; compreender em que medida a formação continuada em EPT contribuiu para a sua atuação profissional. O percurso metodológico se estruturou por meio do estudo de caso, da natureza aplicada, do tipo exploratória-descritiva e abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários semiabertos, seguidos de revisão bibliográfica, fundamentada nas contribuições dos estudiosos como Moura (2014), Araújo (2008), Machado (2008), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Tardif (2014), Nóvoa (2013) entre outros. A análise dos questionários foi realizada através do método do materialismo histórico dialético considerando as conexões entre os saberes e a interpretação da realidade educacional na EPT. Como produto educacional foi criada uma página em rede social, Instagram, que abordou os saberes docentes a partir das suas práticas educativas realizadas durante sua trajetória profissional (@saberesdocentesnaept). Decorrente deste estudo compreendemos que a constituição dos saberes docentes na EPT parte das suas experiências enquanto aluno, percorrendo pelas vivências práticas no mercado de trabalho, e caminhando para a troca com outros professores dentro da Instituição, resultando em uma construção colaborativa de conhecimentos no contexto em que atuam. Foi possível ainda, concluir que a formação específica em EPT pouco contribuiu para a sua atuação profissional.

Palavras- chave: Saberes Docentes. Prática Docente. Formação Docente. EPT.

ABSTRACT

This research had as object of study the constitution of teaching knowledge and their practices in Professional and Technological Education (EPT) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE, Campus Ubajara. It is assumed that the performance of the bachelor professor in teaching at the IFCE is based both on the experiential knowledge acquired through the exchange of experiences with other professionals and on their continuing education in EPT. Based on this perspective, it was defined as the general objective what follows the knowledge that underlies the practice of graduate professors who work at the IFCE-Campus Ubajara; and specifically to know the theoretical-practical bases that guide them in the construction of their teaching knowledge; to investigate the specificities of pedagogical practices and the relationship with their professional knowledge; to understand to what extent continuing education in EPT contributed to their professional performance. The methodological course was structured through case study, applied nature, exploratory-descriptive type and qualitative approach. Data collection took place through the application of semi-open questionnaires, followed by a bibliographic review, based on the contributions of scholars such as Moura (2014), Araújo (2008), Machado (2008), Oliveira (2010), Pimenta (2012), Tardif (2014), Nóvoa (2013) among others. The analysis of the questionnaires was carried out using the method of dialectical historical materialism, considering the connections between knowledge and the interpretation of the educational reality in EPT. As an educational product, a page was created on the social network, Instagram, which addressed teachers' knowledge based on their educational practices carried out during their professional career (@saberesdocentesnaept). As a result of this study, we understand that the constitution of teaching knowledge at EPT starts from their experiences as a student, going through practical experiences in the labor market, and moving towards the exchange with other teachers within the Institution, resulting in a collaborative construction of knowledge in the context in which they act. It was also possible to conclude that specific training in EPT contributed little to their professional performance.

Keywords: Teaching Knowledge. Teaching Practice. Teacher Training. EPT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campi do IFCE	15
Figura 2 - Fachada do IFCE- Campus Ubajara	62
Figura 3 - Questões do questionário	65
Figura 4 - Fatores determinantes para seu ingresso no IFCE.	68
Figura 5 - Contribuição da formação docente no bacharelado e sua atuação em sala de aula.	70
Figura 6 - Fatores para a permanência na docência	73
Figura 7 - Práticas docentes na EPT	74
Figura 8 - Construção do perfil docente	76
Figura 9 - Saberes da docência em EPT	81
Figura 10 - Conjunto de saberes na docência em EPT	83
Figura 11 - Principais saberes experienciais	84
Figura 12 - Como o docente aprendeu a lecionar	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo IFCE, Campus Ubajara	62
Quadro 2 - Titulação dos docentes que atuam no IFCE/ Campus Ubajara.....	63
Quadro 3 - Características dos participantes da pesquisa.	67
Quadro 4 - Contribuições da Pós-graduação em Formação Pedagógica para a EPT, na construção da identidade profissional.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE- Ceará

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CONSUP - Conselho Superior

EAD- Educação a Distância

EBPTT - Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica

EMI - Ensino Médio Integrado

EP- Educação Profissional

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IF - Instituto Federal

IFs - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

IFCE- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RAD - Regulamento das Atividades Docentes

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	20
2.1 A dualidade estrutural entre a Educação Básica e Educação Profissional	22
2.2 A Educação Profissional e Tecnológica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021).....	24
3 CAMINHOS NA DOCÊNCIA EM EPT: UM DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SEUS SABERES E PRÁTICAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	28
3.1 Formação docente na educação profissional e tecnológica: questões epistemológicas, políticas e pedagógicas	30
3.2 Os Saberes Docentes em questão	45
3.3 Práticas e Desafios da docência na EPT	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1 Procedimentos Éticos	58
4.2 Classificação da pesquisa	58
4.3 Campo e amostra da pesquisa.....	61
4.4 Mapeamento e análise dos dados	63
4.5 Produto Educacional.....	66
5 O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DOS SABERES E PRÁTICAS EM EPT.....	67
6 @SABERESDOCENTESNAEPT: Produto Educacional.....	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	102
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE CONSULTA E COLETA DE DADOS SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS DOS DOCENTES	106
APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..	110
APÊNDICE D- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA	111
APÊNDICE E- DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	113
ANEXO 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA-CEP/IFCE.....	129

1 INTRODUÇÃO

Desde a sua sistematização a Educação Profissional e Tecnológica- EPT no Brasil, esteve regida pelos interesses políticos de uma parte da sociedade, apoiada na formação de mão de obra utilitarista para atender aos interesses do capitalismo. Esse modelo de educação foi determinado em meio a um contexto de mudanças históricas na organização do sistema educacional, no qual o processo de construção do conhecimento era fragmentado e voltado para a adaptação do indivíduo ao meio social.

A partir de políticas contrárias a esse pensamento, surgiu um modelo de educação profissional baseado no desenvolvimento das potencialidades humanas, pautado pelo trabalho como princípio educativo que permita ao aluno transformar a sociedade com base em suas necessidades.

Saviani (1989) afirma que o trabalho como princípio educativo pode ser compreendido nas seguintes dimensões:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Assim, fez-se necessário a construção de um formato educacional voltado para a articulação do conhecimento e da ciência. Os Institutos Federais se apresentaram como um *lôcus* que contribuí como parte integrante da Educação Profissional, caracterizando-se por apresentarem inovação, ao articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura como elementos complementares indissociáveis para a formação humana; constituindo-se como referência para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Nesse contexto, revela-se como um espaço para troca de saberes, experiências e mudanças na qualidade de vida do educando. Trata-se, portanto, da oferta de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade capitalista vigente.

Os alunos como futuros trabalhadores, necessitam compreender o processo de exploração capitalista, no qual somente uma educação politizada e emancipadora é capaz de

construir, para que tenham a consciência de seu potencial e importância no processo produtivo, bem como ficar ciente das mudanças trabalhistas que por vezes ocorrem, retirando direitos trabalhistas conquistados com muita luta ao longo da história sindical do país. Ao contrário disso, se tornarão sujeitos alienados.

Se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso: a alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (TOZONI-REIS, 2020, p.81).

A dimensão entre criticidade/alienação é de suma importância para a construção do processo ensino aprendizagem e o professor como parte integrante na construção desse processo tem papel fundamental.

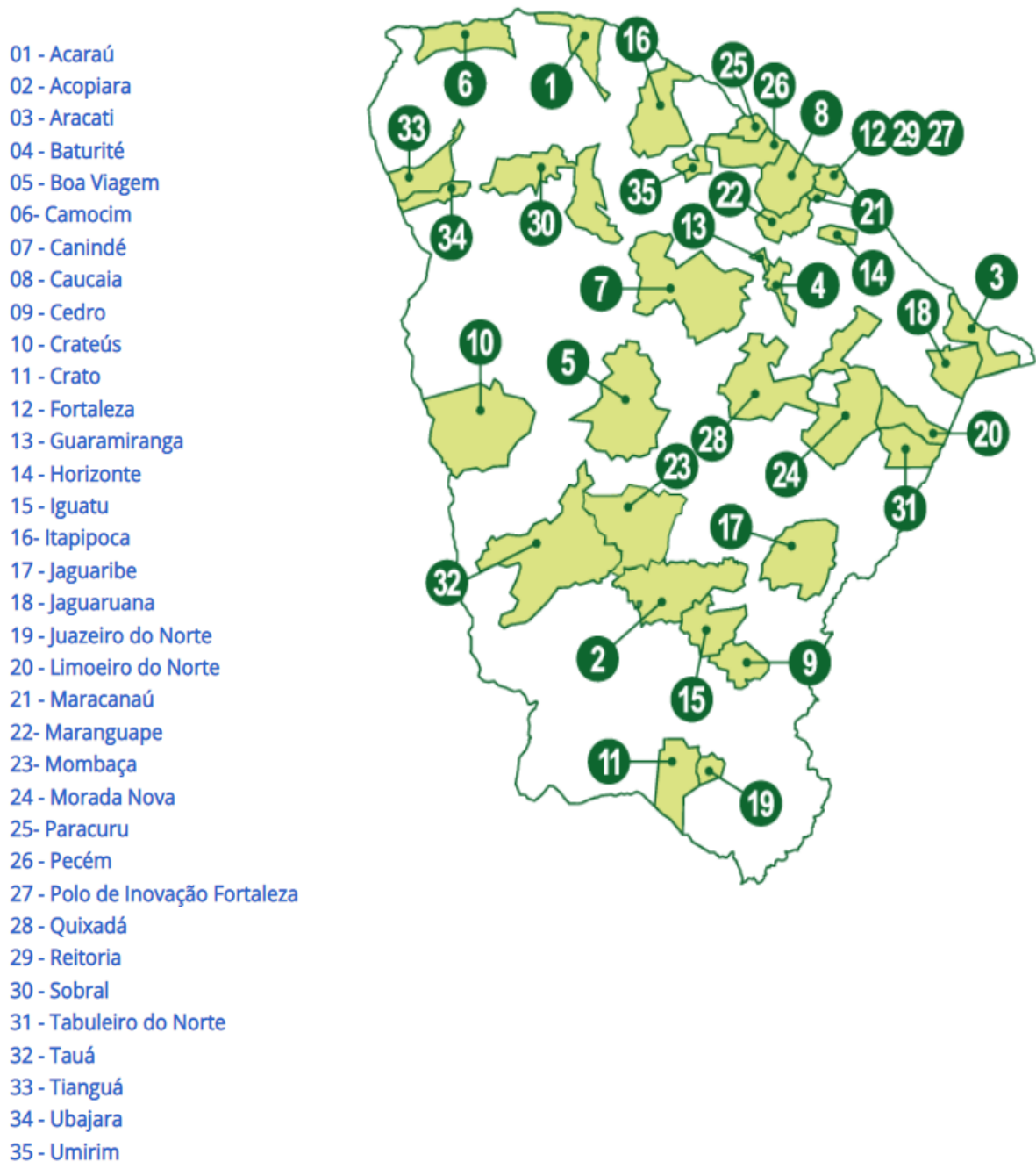
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 com o objetivo de oferecer uma educação superior, básica e profissional, de acordo com o art. 2.º da referida lei:

Art. 2.º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Tais ações perpassam o universo da educação profissional promovendo uma educação integral do aluno, por meio do tripé ensino - pesquisa - extensão, em espaços formais e não formais de aprendizagem. É possível encontrarmos cursos de Curta Duração (FIC) que não necessitam de escolarização mínima; há oferta de cursos técnicos concomitantes ou integrados ao ensino médio: nos quais se faz necessário possuir o ensino fundamental completo; são ofertados também cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: para cursá-los exige-se o ensino médio completo; a Educação de Jovens e Adultos - EJA direcionada aos jovens e adultos; e os cursos superiores tecnológicos, de licenciaturas e de pós-graduação.

Neste cenário, o IFCE, é composto atualmente por 35 *Campus* (conforme figura a seguir), ofertando diferentes formas de ensino: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (de modo articulada e subsequente ao Ensino Médio) e a Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Figura 1 - Campi do IFCE



Fonte: site do IFCE (2022).

Nessa perspectiva, o IFCE, tem o compromisso de “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética” da região do Ceará (IFCE, 2015).

A diversidade nas formas de ensino ofertadas pela instituição que abriga desde o ensino técnico, o Ensino Médio Integrado- EMI, a Educação Profissional, o Ensino Superior e a Pós-graduação; a tornam diferenciada quanto às particularidades para o atendimento às necessidades dos alunos da Instituição. Essa organização pedagógica requer além de conhecimentos específicos para realização de determinada atividade, também, são necessárias, o domínio das tecnologias, a atualização nas mudanças das relações de trabalho, das condições sociais e econômicas presentes na sociedade. Para tanto, exigem-se dos docentes formações diversificadas, aplicadas ao universo da EPT, que superem os aspectos técnicos e caminhem para o diálogo entre os conhecimentos disciplinares, científicos, didáticos-pedagógicos.

Atualmente, no IFCE, o quadro de docentes, ativo permanente, substituto e contrato temporário é composto por 3.986 servidores (SUAP/2021) que atuam nas diversas modalidades de ensino, desde os cursos de formação inicial e continuada até os cursos *stricto sensu*, identificando-se, assim, diversificadas formações.

A justificativa da pesquisa se deve à importância de refletir sobre quais saberes são necessários para a atuação dos professores, graduados, na EPT; seriam os conhecimentos da formação inicial suficientes ou ainda são necessários saberes pedagógicos, interdisciplinares, experienciais e/ou curriculares?

Discutimos, ainda, a importância da formação continuada em EPT para os docentes, a construção dos seus saberes e práticas fundamentada principalmente sob as bases conceituais e epistemológicas de uma formação humana integral e omnilateral. Dessa forma, surgiu a hipótese de que a atuação do professor bacharel na docência, no IFCE, parte tanto dos saberes experienciais adquiridos por meio da troca de experiências com os demais profissionais quanto da sua formação continuada em EPT.

Assim, esse estudo teve como locus de pesquisa delinear os saberes que fundamentam a prática dos docentes graduados que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE do Campus Ubajara. É importante salientar que essa atuação no IFCE, iniciada em 2015, exerceu influência na escolha do tema em virtude das experiências sentidas com a prática pedagógica na Coordenação Técnico Pedagógica (CTP) no sentido de compreender quem são esses docentes e suas trajetórias profissionais.

Nessa mesma seara, atuando como pedagoga, em exercício não docente, mas como técnica administrativa na EPT desenvolvida no IFCE, Campus Ubajara; minhas funções demandam planejamento e acompanhamento das práticas docentes nos processos de ensino e aprendizagem contribuindo tanto para a sua formação continuada, quanto na condução dos processos de ensino dos discentes; esse contexto tem estrita ligação com a presente pesquisa,

uma vez que na oferta de uma formação humana de qualidade, faz-se necessária a mediação dos saberes e práticas docentes a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem reflexivo que contribua para a atuação do discente no mundo do trabalho.

Ao relembrar minha trajetória profissional, por meio do memorial acadêmico construído durante o mestrado do ProfEPT, pude perceber que as vivências ao longo desse processo foram essenciais para a minha formação e continuidade dos estudos. O mestrado possibilitou novos desafios e oportunidades de construção de conhecimentos que contribuem na trajetória profissional.

Caminhar em direção oposta a uma orientação tecnicista, onde muitas vezes há prevalência das áreas técnicas e uma desvalorização das questões didáticas e pedagógicas me deixava inquieta, o que me levou a compreender como as trajetórias profissionais e de vida acontecem e como isso poderia impactar nas dimensões políticas, pedagógicas, culturais e sociais, nos levando a trilhar caminhos em uma perspectiva mais abrangente, com valores e princípios democráticos que possibilitem uma formação humana acessível e de qualidade para todos.

Assim, percebemos a necessidade de refletir sobre os saberes docentes e sua formação em EPT, em especial dos professores que atuam no curso de Tecnologia em Agroindústria, do Campus Ubajara, que concluíram o curso de Formação Pedagógica em EPT.

O campo empírico da pesquisa foi o IFCE, Campus Ubajara, que iniciou suas atividades no ano de 2012 ofertando uma educação pautada nos princípios éticos com responsabilidade social e excelência na qualidade do ensino. O campus oferta o curso subsequente de Técnico em Alimentos, os cursos superiores de Tecnologia em Agroindústria e Tecnologia em Gastronomia, o curso de Licenciatura em Química, além de cursos de formação inicial e continuada, cursos de extensão, palestras e oficinas para a comunidade da Serra da Ibiapaba. Para atender a essa demanda de públicos diversificados, o IFCE conta com docentes licenciados e graduados que atuam nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Apresentamos como objetivo geral delinear os saberes que fundamentam a prática dos docentes graduados que atuam no IFCE- Campus Ubajara.

E como objetivos específicos: (i) conhecer as bases teórico-práticas que os orientam na construção dos seus saberes docentes; (ii) investigar as especificidades das práticas pedagógicas e a relação com seus saberes profissionais; (iii) compreender em que medida a formação continuada em EPT contribuiu para a sua atuação profissional.

O caminho metodológico percorrido para a pesquisa, foi do tipo exploratória, fundamentado em técnicas de abordagem qualitativa, que têm como propósito verificar e

interpretar sob a luz do materialismo histórico, aspectos da complexidade que envolve a temática no tocante aos saberes e práticas profissionais do docente na EPT. O procedimento utilizado foi um estudo de caso com os professores do curso tecnológico de Agroindústria do IFCE, campus Ubajara.

A pesquisa foi organizada em seções, de forma a entender como se deu a formação docente, saberes e práticas dos professores que atuam no referido curso, levando em consideração a formação inicial e continuada de cada profissional que se configura como elemento fundamental na prática pedagógica, como destaca Gatti et al (2019, p. 07):

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.

Portanto, a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam em sala de aula é de suma importância para a construção do processo ensino aprendizagem nos estudantes, tendo em vista a importância da relação teoria e prática profissional.

A seção 1, contempla a introdução, na qual foram apontados a contextualização, problemática, justificativa, questões e objetivos da pesquisa, além do levantamento das pesquisas com a referida temática.

A seção 2, intitulada “Notas Introdutórias sobre Educação Profissional e Tecnológica”, vai tratar da origem da EPT. Na subseção 2.1 tratamos da dualidade estrutural entre a Educação Básica e Educação Profissional; na subseção 2.2 foi discutido a EPT na LDB (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT de 2021.

Na seção 3 abordamos os “Caminhos na docência em EPT: um diálogo entre a formação de professores, seus saberes e práticas para uma formação humana integral” refere-se a conceituação de emancipação humana, práxis, politecnia, ensino integrado e omnilateralidade, a partir da visão de Paulo Freire, Karl Marx, Mário Manacorda, Gramsci e István Mészáros.

A partir dessa seção construímos uma rede de significados decorrentes da construção desse saberes, em três subseções: a subseção 3.1 “Formação docente na educação profissional e tecnológica: história, política e perspectivas” integramos questões referentes à formação docente na EPT nos seus aspectos históricos, políticos e sob a perspectiva das legislações. A subseção 3.2, intitulada “Os Saberes Docentes em questão” apresentou-se os diferentes tipos de saberes para a atuação na docência. Na subseção 3.3 “Práticas e Desafios da docência na EPT”

abordamos a importância das práticas docentes e seus múltiplos condicionantes para a formação de alunos críticos e autônomos.

Na seção 4, apresentamos o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, onde consta a subseção 4.1 dos procedimentos éticos; o 4.2 discorre da classificação da pesquisa; a subseção 4.3 do campo e amostra da pesquisa e na subseção 4.4 destacamos o mapeamento e análise dos dados coletados.

Na seção 5, “O que dizem os Participantes da Pesquisa: Reflexões acerca dos Saberes e Práticas em EPT” retrata-se o perfil desses docentes, os desafios vivenciados ao longo de sua formação na EPT, as perspectivas dos professores ao lecionarem em diferentes níveis e modalidades com diferentes públicos.

Na seção 6, tratamos das considerações finais. E por fim, na seção 7, apresenta-se o Produto Educacional desenvolvido ao longo da pesquisa, destacando os seguintes aspectos dos docentes: seus saberes, trajetórias e as práticas desenvolvidas ao longo do seu percurso profissional, seguidas das referências, apêndices e anexos.

No capítulo seguinte faremos um breve histórico sobre a educação profissional tecnológica analisando as transformações ocorridas ao longo da sua história construída ao longo do tempo com olhar atento às regulamentações que muitas vezes apresentavam alterações que nem sempre favoreciam a todos os segmentos sociais, e por vezes apresentava caráter excludente aos menos favorecidos pois a intenção claramente apontava para o projeto político econômico vigente. Mas ao que parece, essa sempre foi uma tendência.

2 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta seção teve como finalidade identificar fatos históricos relacionados à educação profissional, sobretudo nos aspectos relacionados à dualidade histórica entre a educação básica e profissional, bem como suas normativas.

A história da educação no Brasil tem origem com a chegada dos invasores portugueses no início do século XVI e encontraram dezenas de milhões de índios de variadas culturas que viviam em terras brasileiras. Os religiosos da companhia de Jesus tinham a difícil e árdua missão de converter os nativos silvícolas ‘ignorantes’ de acordo com a visão eurocêntrica¹ do colonizador, em cristãos.

Na verdade, esse método ‘educativo’, consistia na tentativa de conversão por meio da catequese em meados de 1549, através das músicas, danças e cantos promovendo a aculturação². É importante compreender que os europeus quando chegaram disseminaram a ideia eurocêntrica de que a cultura e os costumes praticados pelos indígenas eram inferiores e iniciaram o processo de alteração da língua, crença, hábitos alimentares, higiênicos, vestimentas entre outros.

Durante o Período Pombalino, (1750-1777) a igreja foi afastada da educação com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e de Portugal passando a cargo do governo imperial com as aulas régias considerada por Saviani (2013) como uma das primeiras reformas na educação, em que a educação passa a esfera estatal, apesar de continuar reproduzindo o catolicismo, ademais, mal remunerado, as aulas eram descontínuas e os professores nomeados pelo rei.

A Constituição de 1824 outorgada³ pelo príncipe regente do Brasil D. Pedro I que estabelecia a monarquia constitucional hereditária e representativa no Brasil, instituiu o poder moderador como forma de controle do imperador. No âmbito educacional, foi estabelecida a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, possibilitando a criação de escolas em várias partes do país, no entanto com a sociedade majoritariamente escravocrata nem todos tinham acesso a esse direito constitucional assegurado em lei.

¹ Diz-se de pessoa, ideia, pensamento etc. que acredita na supremacia e na influência (política, econômica e cultural) exercida pela Europa e pelos europeus sobre todos outros países. <https://michaelis.uol.com.br/>.

² Adaptação de um indivíduo ou de um grupo a uma cultura diferente com a qual mantém contato direto e contínuo; aculturação. <https://michaelis.uol.com.br/>.

³ Imposta pelo imperador, elaborada sem a participação popular.

Salientamos que no início do século XX o sistema educacional atendia apenas às camadas mais abastadas da sociedade brasileira, de caráter privado e sem qualquer estrutura, pois não existia sequer o ministério da educação, criado apenas durante o primeiro governo de Vargas no período de 1930-1934.

Intelectuais, educadores e segmentos da sociedade brasileira à exemplo de Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Fernando de Azevedo foram alguns dos signatários entre outros, que criaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendiam os interesses do indivíduo e não das elites, por meio de um ensino laico, gratuito e obrigatório, na busca da superação da ineficiência do sistema educacional e a superação de uma escola conservadora.

Para além do movimento dos Pioneiros da Educação em 1932, tivemos a outorga da Constituição de 1934, considerada democrática e avançada para a época. No tocante ao sistema educacional, trouxe em seu bojo pela primeira vez a educação como um direito de todos, abrindo possibilidades para mudanças na forma de ensino e sobretudo no acesso de pessoas que pertenciam à camada social mais humilde. Apesar do ensino fazer distinções de gênero e o ensino religioso fazer parte da grade curricular é considerada avançada por assegurar gratuidade possibilitando acesso a todos.

Se em 1934 houve mudanças que impulsionaram à educação, em 1964, com a ditadura militar, houve um retrocesso, o ensino tornou-se um instrumento de controle, determinando a organização do ensino em 1º e 2º grau, no qual predominava temas de interesse do governo, como cidadania e patriotismo. A educação foi vinculada a valores cívicos e econômicos, trazendo prejuízos às grades curriculares sobretudo no ensino da área de humanas como história e geografia que foram transformadas em educação moral e cívica.

Apesar da involução, o artigo Art. 125 da Carta Magna de 1937 dizia que: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” Ao que parece o direito à educação não foi retirado e continuava sendo dever da família e do Estado prover. O problema era como seria repassada e a quem interessava a adoção do modelo de educação desenvolvido nas escolas.

Com a redemocratização em 1985 e a aprovação da Constituição de 1988, considerada como a mais liberal, moderna e democrática entre todas, a educação passou a ser direito fundamental e indispensável para a manutenção da vida humana. A partir de então, várias foram

as reformas na educação a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros; ainda, há, a necessidade da criação de políticas públicas educacionais para o desenvolvimento social e econômico do país.

2.1 A dualidade estrutural entre a Educação Básica e Educação Profissional

A origem da Educação Profissional deu-se a partir da criação do Colégio de Fábricas, em 1809, com o Decreto de D. João VI, sob uma perspectiva assistencialista, coerente com a sociedade escravocrata. O ensino era voltado para uma formação instrumental que não permitia o acesso ao ensino superior; em 1906, tal perspectiva passou a ser a formação de operários para o ensino da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 1909, com a criação da Escola de Aprendizizes Artífices a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, reproduzindo o caráter estratificado da sociedade, atendendo às necessidades da indústria e do comércio (MOURA, 2007), separando a teoria da prática no processo educacional. Segundo Kuenzer (2007) estas escolas estavam relacionadas ao “[...] educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (KUENZER, 2007, p. 27).

No final da década de 1920, o ensino profissional se tornou obrigatório e na Constituição de 1937 passou a ser dever do Estado para em seguida na década de 1940 o ensino profissional ser ofertado pelas indústrias e sindicatos com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI em 1942. Posteriormente foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC em meados de 1946.

Assim no século XX apresenta-se o caráter dual da educação: de um lado uma educação para as elites, almejando o ensino superior; e de outro, uma educação tecnicista para atender os alunos das classes populares.

As décadas de 30 e 40 foram marcadas por transformações na educação. Foram criadas Leis e Decretos que regulamentavam o ensino. Como exemplo podemos citar as Leis Orgânicas do Ensino estabelecendo a educação profissional e a formação de professores. Havia, também, a educação regular, com a finalidade de continuidade dos estudos e a educação profissional, voltado para cursos profissionalizantes da indústria e do comércio.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal Lei permitiu a equivalência entre os cursos de mesmo nível de ensino, possibilitando a

continuidade dos estudos e colocando um "fim" na dualidade histórica do ensino. No entanto, essa dualidade perdurava, uma vez que o ensino formal preparava o aluno para o ingresso no ensino superior, e o ensino profissionalizante preparava o aluno para o mercado de trabalho. Segundo Moura (2007, p.5) “[...] na prática, a dualidade permanece. Os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continua privilegiando os conteúdos exigidos no acesso à educação superior e nos cursos profissionalizantes os conteúdos são vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos”.

No regime ditatorial, em 1971, foi criada a Lei da Reforma de Ensino do 1º e 2º graus, nº 5.692/71, que tornava obrigatório, para todos, o ensino profissionalizante, do 2º grau. No entanto tal obrigatoriedade ficou restrita ao ensino público, enquanto que na rede privada o ensino permanecia propedêutico, ressurgindo, novamente, a dualidade.

Mantém-se a dualidade com a nova LDB 9.394/96 por meio da separação da Educação Profissional do Ensino Médio, considerando a EPT como paralela a Educação Básica e o Ensino Superior. O Ensino Médio puramente propedêutico e os cursos técnicos separados do Ensino Médio (Decreto nº 2.208/1997).

Libâneo (2012) em seu artigo *O dualismo perverso da escola pública brasileira* [...] destaca que as desigualdades ao acesso ao saber permanecem, uma vez que há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23). Essas desigualdades resultam de um contexto social e político permeadas por disputas econômicas e ideológicas subordinadas aos interesses dos detentores do poder.

Nesse contexto, houveram leis para atender aos interesses da classe dominante, por um lado, e a preparação da classe dominada para o mercado de trabalho, do outro. Ao que parece a educação sempre esteve atrelada a políticas e interesses mercadológicos, preparando um exército de operários para atender a nascente indústria brasileira impulsionada pelo desenvolvimentismo registrado durante a redemocratização. Esse modelo de educação, a serviço do estado foi duramente repudiada por Saviani pois contrariava o que ele defendia:

[...] propomos uma educação de segundo grau (ensino médio) que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (SAVIANI, 2001, p. 219).

A crítica de Saviani (2001) em relação à educação, trabalho e capitalismo consiste na falácia que representa a contradição da educação sem a tomada de consciência da relação com

o trabalho como essência humana e somente uma educação integral, omnilateral poderá produzir as transformações esperadas para uma educação humanizada e humanizadora.

Moura (2007) enfatiza que esse era o objetivo dessa divergência em relação à formação do aluno para o mercado de trabalho, atrelar a ótica do assistencialismo e propor uma educação omnilateral, politécnica e unitária que prepare o aluno em todos os seus aspectos da vida e não somente para o mercado de trabalho a partir de uma formação crítica e emancipadora para todos, de forma a superar essa educação que atenda somente aos anseios dos arranjos produtivos do sistema capitalista.

É necessário pensar em uma formação na sua totalidade, que oportunize a reflexão para a sua inserção no mundo do trabalho. Para Saviani (1989, p. 19), “[...] a ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social”. Não se trata de formar técnicos para o mercado de trabalho, é preciso considerar a formação plena do estudante para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021)

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB surgiu no contexto político de redemocratização, após o período militar (1964-1985) para legitimar o projeto neoliberal adotado sob a perspectiva de desenvolvimento político, econômico e industrial com a abertura econômica e a privatização das estatais em ampla escala.

A proposta de modernização do país nos anos de 1990, passava pela educação, que necessitava de mudanças para alavancar a economia e a política, assumindo novas feições diante do projeto neoliberal no período de redemocratização do país no pós-ditadura militar que se instalava.

Sobre as mudanças na educação, Nosella (2009) afirma que essa reestruturação educacional apresentava mecanismos antagônicos: um lado neoliberal para atender os interesses do mercado e, do outro, um caráter politécnico para a formação do aluno. O que vai de encontro com a afirmação de Saviani (2011) sobre essa sociedade dividida em classes em que “[...] essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação” (Saviani, 2011, p. 260). Consequentemente, as transformações no âmbito da educação foram acompanhadas.

Assim, em 1996, com a criação da LDB, a EPT foi tratada no art. 39 trazendo que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa proposta caminhava no sentido de superar a visão assistencialista da educação profissional visando a implantação de um novo modelo de educação; para atender tal objetivo, foram contemplados, na LDB/96, os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio e III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, inferimos que a ideia consistia em ampliar as oportunidades de inserção do ensino profissional nos mais diversos formatos e modalidades de ensino a fim de suprir a carência de profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho.

Na mesma seara, Saviani (2001, p. 246-274) critica o texto da LBD de 1996 que segundo ele “[...] mais parece uma carta de intenção do que um documento legal” em razão de sua indefinição em relação às concepções esperadas para a EP.

[...] esse projeto traz como consequência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2001, p. 246-247).

Esse discurso faz sentido uma vez que não basta ofertar um curso, faz-se necessário que o curso seja de qualidade e que possibilite ao aluno egresso concorrer no mercado de trabalho em pé de igualdade com os demais profissionais.

No entendimento de Saviani (2011) essa educação concebida pela burguesia acabou por dividir o homem em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 217-218).

Nessas circunstâncias, fica clara a fragmentação do ensino por meio da separação de um currículo educacional para a burguesia e outro para o proletariado distante da base do ensino profissional e tecnológico no que tange a uma formação que garanta o pleno desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a sua atuação do sujeito no mundo do trabalho.

Essa disputa na definição de competências quanto ao dever do Estado de educar ou apenas legislar e garantir o sistema educacional, acabou por atender aos objetivos de adequar a EP aos preceitos neoliberais.

O cap. III no seu art. 40 da LDB/ 96, possibilita a oferta da Educação Profissional em conjunto com a formação geral cujo texto afirmava que: “[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Tal normativa permitia ao aluno desenvolver sua aprendizagem de forma integrada, aliando a formação geral à formação específica.

No entanto, com o Decreto 2.208/97 que estabelecia no seu art. 5º 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), acabou por inviabilizar a integração entre o Ensino Médio (caráter propedêutico) e a Educação Profissional (caráter profissionalizante).

O que caracterizou um momento de avanços e retrocessos, negando ao aluno a oportunidade de uma formação humana integral, dentro de uma perspectiva centrada na ciência, tecnologia e cultura para a superação do paradigma da dualidade histórica na EPT.

A partir do Decreto 5.154/04, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, resgatou-se a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no país. O art. 2º prevê as premissas a serem atendidas na Educação Profissional e Técnica: “ I- articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; II- a centralidade do trabalho como princípio educativo e a III- indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN- EPT) criadas a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, em seu art. 3º, traz alguns princípios norteadores para essa modalidade de ensino dos quais destacamos:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia [...] (BRASIL, 2021).

Tais diretrizes atendem a uma perspectiva política e ideológica do setor produtivo em direção a uma pedagogia das competências centrada nas contradições do mundo do trabalho, levando, assim, à fragilização da perspectiva da formação humana integral proposta pela LDB.

Ainda quanto ao planejamento e organização dos cursos ofertados pelas instituições públicas e privadas, a Resolução CNE/CP nº 1/ 2021 estabelece no seu art. 8º quais os critérios são necessários para essa oferta:

I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica; III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais; IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional; V - incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos no planejamento dos cursos como mediação do processo de ensino e de aprendizagem centrados no estudante; VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho; e VII - observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia [...] (BRASIL, 2021).

Sobre essa organização, podemos compreender que esse processo de educação se mantém a serviço do mercado de trabalho, a fim de preparar o educando para a empregabilidade, aderindo ao modelo de regime capitalista. Contrariando, assim, a formação do aluno em uma perspectiva omnilateral e caminhando para as relações de produção cada vez mais exploratórias.

3 CAMINHOS NA DOCÊNCIA EM EPT: UM DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SEUS SABERES E PRÁTICAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A discussão proposta nesta seção busca trazer a historicidade da formação de professores, os saberes da docência e as práticas e desafios da atuação docente na EPT.

A Educação Profissional e Tecnológica envolve diversos níveis e processos de ensino e aprendizagem. Dentro desse universo, os princípios norteadores da EPT estão relacionados à formação integral do educando para além do mercado de trabalho, busca-se uma formação integral no seu aspecto emocional, social, físico, cultural, tecnológico e intelectual. Ou seja, uma formação omnilateral, que permita o desenvolvimento completo do aluno, que supere a sociedade de classe, presente no modo de vida capitalista. Nesse contexto, resgatar os princípios de Marx (1980) para compreender que a formação humana se dá no trabalho, faz-se indispensável.

Ao tratar do trabalho como princípio educativo, Marx vai discutir que paralelamente a libertação do homem, por meio do trabalho, essa mesma condição de trabalhador poderá escravizá-lo e aliená-lo. Uma vez que, o trabalho na sociedade capitalista pode assumir esse caráter contraditório.

Uma das propostas de Marx, em relação à educação, é no seu sentido omnilateral. Marx confrontava o capitalismo que rege a sociedade capitalista e caminhava na direção de uma educação politécnica. O objetivo era a emancipação do indivíduo assim como propunha Gramsci. Ele chama a atenção para a conquista do poder político e do poder cultural para a construção de um pensamento unitário.

Nesse sentido, a educação precisa ultrapassar o senso comum, por meio de uma visão crítica e consciente, e caminhar para a luta pela emancipação humana. O cerne da EPT consiste em uma educação profissional aliada a formação tecnológica promovendo uma relação entre ensino, pesquisa e extensão.

A construção de sujeitos emancipados se constitui pela proposta da formação de sujeitos que dominem a ciência, a política, a tecnologia e a cultura, aspectos norteadores do processo formativo. A partir da união entre a formação para o trabalho e a formação humanista será possível a compreensão da totalidade social.

Na compreensão do homem omnilateral, a partir dos estudos de Marx, Manacorda (2007) afirma que para se recuperar a omnilateralidade do homem será necessário restabelecer a união da ciência com a produção, uma vez que para

[...] de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2007, p.93).

Dessa forma, será preciso a criação de outras formas de ensino que possibilitem a transformação da realidade social, aliada à omnilateralidade a caminho da emancipação humana. Segundo Marx (1980), por meio do trabalho, pela transformação da natureza, o homem se humaniza. A educação para a emancipação parte de um ensino crítico, que vai além dos muros da escola, e caminha para a libertação das pessoas.

Não se pode falar em emancipação humana sem citar Paulo Freire (1982). Para o autor, a luta pela emancipação diz respeito ao papel do professor, enquanto aquele que liberta dessa condição de opressão em um processo de luta política pela transformação social. Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1982) destaca a natureza política e a importância do processo educacional como possibilidade de libertação do sujeito que é oprimido. Cabe ao professor, detentor do conhecimento, problematizar a realidade e possibilitar a apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo homem.

Em relação à importância que a educação pode exercer como um elemento que contribui com a formação para a emancipação humana, Freire (1982, p. 75-76) afirma que:

[...] o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

A transformação pretendida para a adoção de uma educação libertária e emancipatória como sugere Freire, necessita de uma reflexão sobre o currículo, sobre a construção do conteúdo programático; esses conteúdos devem ser colocados a partir de temas que gerem um diálogo com o dia a dia do aluno, que façam sentido para o seu mundo.

A proposta de Freire (1982) se dá pela dialogicidade e pela problematização para que se atinja a valorização e a liberdade do povo. Portanto, o diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação, que implica, assim, na transformação da realidade, a caminho de uma educação que abra espaços para a democratização dos processos de ensinar e aprender (BRITTES & AHMAD, 2022).

O currículo irá contribuir para a formação da criticidade e da identidade do aluno, por meio do diálogo e da ação reflexiva permitindo a identificação das contradições colocadas pelo capitalismo, tornando-os capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos em favor de si como

uma prática da liberdade. Dessa forma, o currículo deve ser significativo para o aluno, pautado principalmente na realidade social, histórica, política e cultural.

Como condição da produção de sua existência, o homem age sobre a natureza e seu agir para transformar a natureza e garantir sua subsistência, chama-se trabalho. Segundo Saviani (1996, p. 148) “O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho”, logo para garantir a manutenção da sua vida, o homem precisa do trabalho.

O processo de produção demanda conhecimento e a formação para o trabalho se dará, assim, como princípio educativo.

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem se vender” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizando os homens (FREIRE, 1982, p. 115).

A partir das reflexões é possível entender o trabalho como uma atividade notadamente humana e que busca a emancipação dos homens superando as múltiplas formas de exploração e de alienação do sujeito.

3.1 Formação docente na educação profissional e tecnológica: questões epistemológicas, políticas e pedagógicas

Nesta subseção discutiremos as concepções de formação humana, as legislações e políticas que permeiam a formação docente na EPT.

Para lecionar na EPT, pela diversidade de cursos e modalidades, o docente deve possuir, conhecimentos científicos, pedagógicos, históricos, políticos e sociais, dentre esses conhecimentos, destacamos o saber específico da sua formação inicial, bem como os saberes derivados especificamente do universo da Educação Profissional que se constrói por meio de uma formação continuada permanente, considerando as mudanças relacionadas às ciências, à tecnologia e ao trabalho.

Uma das tarefas do docente é a legitimação do poder capitalista ou o seu combate por meio de saberes que visam uma formação integral, humanista, omnilateral, politécnica, em uma concepção de ser humano, de trabalho e de educação que se deseja construir. É um compromisso de transformação social humana, que permeia diversas especificidades discutidas a seguir.

O ser professor se constrói a partir da sua formação, história de vida, experiências profissionais numa relação entre o saber ser, o saber fazer e o saber pensar em um exercício constante de ação - reflexão - ação da sua prática pedagógica.

Segundo Souza e Souza (2018), a formação de professores tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito nas dimensões acadêmicas, artísticas, pedagógicas e literárias com vistas a sua valorização. Assim, espera-se dos professores a organização dos saberes de modo a integrar todas essas dimensões de forma reflexiva assegurando uma formação omnilateral do sujeito.

Ramos (2010) apoia as ideias de Ciavatta (2005) defendendo uma formação humana, que integre todas as dimensões da vida: trabalho, lazer, ciência e cultura, “[...] capaz de proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural.” (RAMOS, 2010, p. 69). A modalidade de ensino técnico profissional exige do professor não só o domínio de conteúdo específico a EPT, mas a capacidade de compreender e repassar tais conhecimentos ao aluno abrangendo todas as categorias de saberes para a formação na vida profissional e pessoal, ou seja, que o aluno tenha uma formação integral e emancipadora.

Souza e Souza (2018) ainda traz a discussão sobre o perfil docente na EPT, pontuando que poucos professores possuem experiência anterior com a docência na educação profissional, o que acaba por contradizer o que está preconizado no art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto ao pré-requisito para o exercício do magistério, a exigência da experiência na docência (Lei n. 9.934, 1996). “Isso implica que, de acordo com a legislação vigente, para o exercício da docência é necessário que o profissional possua uma experiência docente anterior ao exercício do seu magistério” (SOUZA e SOUZA, 2018, p. 304).

Contudo, mesmo com a cobrança na legislação, ainda são publicados editais para o exercício da docência exigindo apenas o título de graduado ou formação tecnológica para sua atuação. Para Machado (2008, p. 14), “[...] a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Isso leva a crer que não é necessária uma experiência na prática pedagógica para sua atuação como docente na EPT o que acarreta uma desvalorização profissional.

Nessas circunstâncias é imprescindível que se discuta a importância da formação docente pautada não somente em conhecimentos técnicos, mas também em concepções de formação integral do ser humano, científica, tecnológica e pedagógica.

Indiscutivelmente, a formação de professores inicial e continuada se faz necessária e apresenta como parte do processo de que prima pela qualidade da educação, como aponta Souza e Souza (2018) ao concordarem com Pivetta (2006) ao afirmar que:

A formação de professores torna-se, assim, elemento fundamental que contribui para a melhoria da qualidade de ensino, pois implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências que permitem aos professores atuarem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da instituição (PIVETTA, 2006, p. 27).

A formação continuada é imprescindível à prática docente, ela complementa a formação inicial e se faz necessária para o sucesso na aprendizagem do alunado nos processos educacionais, pela necessidade de atualização as constantes transformações vividas pela sociedade em processo contínuo de desconstrução, reconstrução e atualização de conceitos, metodologias e ações pedagógicas para a formação dos estudantes. A formação continuada permite ao professor perceber as dificuldades sentidas pelos estudantes, para a partir daí, contornar as adversidades através de didáticas e metodologias que contribuam com a aprendizagem através de novas estratégias que beneficie aluno, professor e escola.

Essa formação dos docentes da educação profissional e tecnológica discutido por Moura (2008) está definida por dois grandes eixos:

O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente stricto sensu, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. O outro eixo refere-se à formação didático-político pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT (MOURA, 2008, p. 31).

Dentro dessa perspectiva o desenvolvimento da formação docente, na EPT, perpassa por sua especialização na área específica aliada a uma formação que atenda às dimensões específicas da educação profissional e os saberes didáticos, políticos e pedagógicos importantes para sua atuação. Machado (2008, p. 17), afirma que “[...] a especificidade da formação dos docentes da EPT também se constitui pela necessidade urgente de sua profissionalização e valorização”. Uma educação direcionada para a valorização do professor, das suas experiências, motivações, subjetividades, valores e concepções que exclua toda forma de preconceito e se pautar na ética e no respeito à vida.

Ao proporcionar a oferta de uma formação ao docente, deve-se primeiramente provocar os saberes desse profissional para planejar a construção de sua identidade permeada pelas experiências e seus conhecimentos técnico pedagógicos. “A formação do docente da educação

profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (ARAÚJO, 2008, p. 58).

Araújo (2008) apresenta as estratégias de formação docente, fundada na ideia de unidade, das quais pressupõem:

- A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social;
- O currículo com características teórico-práticas (ARAÚJO, 2008, p. 57).

Dessa forma, o autor exemplifica que as estratégias são diversas e que se bem articuladas e integradas durante o processo de formação permitem a ação - reflexão - ação sobre a prática profissional. A importância de políticas públicas e o fomento de investimentos com projetos que contribuam para a formação de professores, para assegurar saberes e a qualidade nos processos de aprendizagens é de suma importância, sobretudo, na continuidade desses processos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades e saberes aos professores no exercício de sua função, que exige, dentre outros requisitos, consciência crítica e reflexiva.

Nessa mesma seara, Oliveira e Silva (2018) explicam que:

[...] faltam aos professores bacharéis a fundamentação teórica e prática para desenvolver uma prática pedagógica que contemple o conhecimento do currículo, do processo avaliativo, das metodologias e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 350).

Muitos professores ingressam na EPT sem domínio desses conhecimentos imprescindíveis ao exercício docente; há de se considerar que mesmo os licenciados podem não ter domínio dos conhecimentos pedagógicos; então torna-se imprescindível uma formação contínua e voltada para os aspectos da educação profissional e tecnológica, como relatam Oliveira e Silva (2018):

[...] quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação na EPT há, além da não obrigatoriedade legal de ser ter uma formação continuada pedagógica para atuarem na sala de aula, algumas crenças de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor, bem como, o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento ou que ensinar se aprende na prática, com acertos e erros. Contudo sabemos que a atividade docente não se limita a essas práticas propagadas pelo senso comum. O desempenho da docência também requer o uso de práticas (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 351).

A formação de professores precisa ser encarada com mais seriedade e rigor acadêmico, com políticas públicas educacionais que assegurem currículos e cargas horárias mais dilatadas, remuneração para os estágios. Por vezes, muitos professores que se efetivam para a docência em EPT, não possuem formações específicas para a área de formação e precisam buscar durante o período de aulas, especializações para dirimir dificuldades no enfrentamento de grandes desafios que encontram em sala.

Acredita-se que basta a experiência profissional na área de atuação para o sucesso na docência profissional, o que se torna um equívoco, pois o perfil do docente na educação profissional está caracterizado por diversos aspectos que permeiam as modalidades dessa formação. Na busca de traçar o perfil do professor bacharel na educação profissional, Oliveira e Silva (2018) explicam que apesar de uma evolução pedagógica na prática do professor bacharel, ainda há uma carência e necessidade de aprofundar os conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem relacionados à profissão docente.

Para esses autores, ainda há práticas pedagógicas repetitivas sem a presença de uma reflexão crítica, o uso de aulas expositivas ainda é muito presente e muitas vezes avaliada de forma individual, o que dificulta uma aprendizagem colaborativa, resultado de suas experiências anteriores sem uma formação pedagógica adequada para a atuação em EPT.

Não é raro a incidência de bacharéis assumindo salas de aulas na EPT sem nenhuma formação complementar para a docência, se utilizam da experiência e da observação para adquirirem os conhecimentos metodológicos durante sua atuação profissional. Logo, para uma melhoria na oferta de uma educação de qualidade, reforçamos a importância e a necessidade de uma formação contínua para a construção do seu perfil profissional e desenvolvimento de novos saberes relacionados à sua atuação na educação profissional e tecnológica.

Maldaner (2017) em seu artigo *A formação docente para a educação profissional*, retrata que a formação de professores para a EPT sempre foi discutida de forma marginal, aligeirada e imediatista. Maldaner (2017, p. 183) aponta que “[...] a formação de professores no atual quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação”. O que deixa claro que a profissão docente exige demandas além das impostas durante sua formação, devem ser oferecidos espaços de formação que possibilitem a integração dos saberes pedagógicos aliados às experiências profissionais em um contexto de reflexão ativa e contínua das práticas docentes, levando em conta as especificidades no qual eles atuam.

Esse aspecto é destacado por Maldaner (2017, p. 183) ao afirmar que “[...] a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um

compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária”. Considerando essa afirmação, podemos compreender a prática docente relacionada a sua formação, suas experiências profissionais, suas condições de trabalho dentro da sua construção histórica e, portanto, dentro de múltiplas determinações vinculado às suas responsabilidades enquanto sujeito formador, este docente pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho em uma perspectiva contra hegemônica.

Defendemos que a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora (MALDANER, 2017, p. 183). Desse modo, o professor deve se perceber como a classe que vive desse trabalho, que tem em mãos a possibilidade de transformar outros sujeitos, se reconhecendo como instrumento necessário para a mudança da realidade social.

Maldaner (2017, p. 187) ainda vai refletir que, com as mudanças decorrentes da era tecnológica, as exigências para a atuação docente mudaram. “A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas implica determinado perfil dos docentes da educação profissional”. Se o cenário mudou, o docente precisa quebrar esses paradigmas e assumir-se como parte integrante na transformação da vida desse aluno.

No seu exercício o professor da EPT deve 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; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; 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 (MALDANER, 2017, p. 188).

Corroboramos com o Maldaner (2017) quanto aos saberes docentes para a EPT, não se trata apenas do saber-fazer, o exercício profissional vai mais além, o docente deve estar preparado para um contexto de mudanças, de situações práticas que o conduzem a experiências de reflexão e ação frente aos problemas apresentados. Esse novo cenário exige uma atualização permanente do professor por meio de uma proposta educacional baseada no avanço contínuo da ciência e da tecnologia.

Ao tratarmos de formação docente e perfil docente em EPT, Machado (2011) ressalta que:

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício da docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação” (MACHADO, 2011, p. 692-693).

Tais ações devem ser realizadas no ambiente educativo, considerando essa diversidade, por meio de troca de saberes e experiências, possibilitando refletir sobre sua prática pedagógica.

Ou seja, o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (MACHADO, 2011, p. 694).

Dessa forma, essas práticas devem ser analisadas para além da sala de aula, é necessário ter em vista outros fenômenos que interferem diretamente no ensino ofertado, como as relações de poder, o mercado de trabalho, as relações históricas em que a sociedade está inserida. Para tanto, o currículo precisa ser flexível e estar alinhado à ideia de formação humana integral voltado para a integração entre teoria e prática no processo de ensino. Nesse caminho, a formação continuada docente tem papel fundamental, visto que ao aperfeiçoar-se o professor abre espaço para novas práticas pedagógicas, auxiliando os alunos nos processos de aprendizagem.

Contudo, pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

É necessária uma investigação mais aprofundada da história das políticas da formação docente em EPT. De acordo com Machado (2008, p. 11), “[...] as políticas de formação docente para a educação profissional, no Brasil, são caracterizadas pela falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas”. Ainda para a autora, historicamente, essa formação

se dá pelo imprevisto, em programas especiais e aligeirados, destacando a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas contínuas.

Uma referência corresponde a um período citado por Lima e Mercês (2021, p. 1567), ao discutirem sobre as políticas de formação docente, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se mantiveram à mercê dos interesses econômicos. Nesse estudo, os autores destacam que as formações seguiam uma lógica neoliberal a partir de modelos que reforçam a competitividade e a concorrência desse modelo econômico, utilizando-se de instrumentos que serviam sobretudo, aos interesses do mercado.

As alterações que passaram na LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, na qual determinava que a formação docente deveria ser realizada por meio de cursos superiores de licenciatura, indicavam mudanças significativas quanto à organização dos docentes que atuariam na EPT. No entanto, com o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da Educação Profissional e Tecnológica, que valorizava apenas a experiência profissional, em seu artigo 9º estabelece que professores, instrutores ou monitores com experiência profissional poderiam ministrar cursos no ensino técnico, podendo complementar sua formação por meio de cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Como bem destacou, Freitas (2019), em seu *Blog Caminhos da EPT no MEC (1997 a 2017)* em relação a atuação dos profissionais de educação na EPT, o decreto nº 2.208/97:

[...] previa que as disciplinas do currículo do ensino técnico poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, devendo ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por intermédio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

O que, segundo Lima e Mercês (2021, p. 1568), culminou em uma flexibilização na atuação desses profissionais em EPT, pois o referido decreto pressupõe o privilégio da experiência profissional em oposição à formação docente.

Ainda segundo os autores, com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e a aprovação do o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 quanto a formação de professores para a atuação em EPT foram pouco alteradas. Assim como no Parecer CNE/CP nº. 05/2016, que tratava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, que mantinha os programas de formação de professores para a atuação na EPT.

Tratando-se dessa forma, apenas de programas de formações imediatas que provocavam a precarização do trabalho docente. No governo de Lula, as políticas de formação de professores

apresentavam-se como forma de precarização das ações docentes, em torno de programas aligeirados e menos rígidos, sobretudo na forma de EAD.

Interessante destacar que a valorização docente, para os profissionais da EPT, apareceu com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com Lima e Mercês (2021, p. 1569), “[...] gerou um contexto que restabeleceu, pela forte expansão, um mercado valorizado para atuação como profissional na EPT”.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005/14, prevê poucas metas estratégicas em relação à formação de professores, acabando por se repetir as metas anteriores, com poucos avanços. Observamos que a situação ainda distante do estipulado pela meta 15 do atual PNE que “assegura a todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, n.p.).

Fica claro, ainda, a necessidade de ampliação e investimentos na formação dos profissionais da educação em nível superior e na valorização da carreira docente por meio de formações continuadas nas quais o professor consiga atuar com qualidade e domínio dos saberes necessários à atividade escolar.

Em consonância com o PNE, foi criada a Política de Formação de Professores por meio do Decreto nº 8.752/16 que estabeleceu a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016, n.p.). Em seu art. 12, inciso VI, o referido decreto incentiva o desenvolvimento de projetos pedagógicos direcionados à formação de profissionais do magistério para atendimento da EPT, valorizando dessa forma os profissionais que nela atuam especificamente.

Como podemos observar dentro desse contexto de formação, várias foram as tentativas de incentivo à formação e valorização docente, no entanto com as mudanças de governo muitas delas sofreram retrocessos.

A mais recente Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ CP, nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, é um exemplo de como a educação está a serviço do capital. Tal normativa trata em seu Capítulo XVII, dos arts. 53 a 58, da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, alguns trechos merecem críticas quanto ao projeto de educação nessa perspectiva neoliberal. Se não fossem pelas propostas neoliberais,

essas Diretrizes seriam um avanço para a EPT, até então não terem sido tratadas em normativas específicas.

Destacamos o § 3º, inciso III, que versa sobre o direito aos professores graduados, mas não licenciados, o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais docentes, por meio de processo de certificação de competência associada ao tempo de 5 anos de efetivo exercício na EP (BRASIL, 2021, n.p). Promovendo um discurso que considera desnecessário a formação continuada para o exercício na docência em EPT.

A nota de repúdio emitida pela ANPED (2021) “[...] nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes já discutida anteriormente, em coerência com o modelo da competência”, não sendo necessária para a atuação na área técnica, uma formação pedagógica ou curso de licenciatura, sendo considerado o “notório saber” equivalente à licenciatura, para preparar o aluno para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Ainda segundo a crítica feita pela ANPED, em 2021, sobre as diretrizes propostas para a educação nos governos neoliberais, essa educação “[...] dirigida à juventude trabalhadora parece se reduzir à transmissão de conhecimentos operacionais ao exercício de uma ocupação ou atividade considerada socialmente útil, a um presente ao qual custe o que custar o jovem trabalhador deve se adaptar” (ANPED, 2021, p. 7).

Sobre essa imposição ao qual o trabalhador jovem é submetido, Lima e Mercês (2021, p. 1579) se colocam contrárias e refletem em seu estudo sobre o papel da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que seria superar a transmissão de conhecimentos e de técnicas apenas para o mercado de trabalho ofertando para o aluno uma formação humana integral, tendo em vista que a docência é um trabalho de transformação de pessoas.

Dentro dessa perspectiva, Moura (2014) em sua obra *Trabalho e formação docente na educação profissional* explica que

[...] não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria da educação em geral e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe) define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional (MOURA, 2014, p. 13).

A educação profissional e tecnológica integra os mais diferentes níveis e modalidades de ensino e o professor que atua nos IFs necessita preparar o aluno para a vida em sociedade e

para o mercado de trabalho, para que eles possam desempenhar com sucesso suas atividades a partir do respeito à autonomia do educando. Nesse sentido, sua atuação levará em consideração a situação de vida do aluno, o contexto sociopolítico em que ele se encontra, bem como vislumbrar caminhos que possam mudar a realidade em que ele vive.

Segundo o autor, para que o professor cumpra seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora, é necessário que ele se reconheça como integrante dessa classe e assuma “[...] um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral” (Moura, 2014, p. 33). Quando se trata de formação política, o professor que antes era colocado em posição de dominação, agora poderá enfrentar a sociedade capitalista e compreender seu papel como agente de transformação social.

Do contrário, essa formação, será aligeirada, sem reflexão, descontextualizada da realidade do aluno, possibilitando assim, a formação de um sujeito alienado. A mudança caminha para uma proposta de emancipação humana, que permita o desenvolvimento pleno do educando em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais.

Moura (2014, p. 34) ao concluir que “[...] a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas, seja em processos formais e sistemáticos ou não” [...], implica pensar na ideia de que a educação passe a ser instrumento de reflexão tornando o conhecimento principalmente útil.

Trata-se de analisar as relações de poder, em que o sujeito se reconheça como oprimido, partindo de uma luta contra-hegemônica em meio a instrumentos teóricos e práticos que possibilitem uma experiência social libertadora.

Sobre a superação da formação técnica para atender o projeto capitalista, Moura (2014, p. 35) elucida que:

[...] o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

Sabemos que a política e a economia para se desenvolver necessita da educação como elemento formador da mão de obra exigida pela demanda da indústria, comércio e demais setores. Assim, Moura (2014, p. 36) deduz que “[...] para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico

específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence”.

Para tanto, o professor deve assumir uma perspectiva de transformação da realidade social incentivando o aluno ao pensamento crítico e reflexivo acerca do processo produtivo em que estão inseridos.

Nessa discussão, Moura (2014) ainda destaca que:

[...] em termos da formação acadêmica do professor, a grande disputa está na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade que vai orientar a proposta curricular da formação docente, sendo que tal disputa é fruto das correlações de forças existentes não apenas no interior nas instituições formadoras, mas, principalmente, no âmbito do estado (ampliado), onde se definem a concepção e as estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais (MOURA, 2014, p. 42).

Essas políticas, na maioria das vezes, são definidas pelos interesses do capital, sem a participação popular, afastando-se a oportunidade de escolher e decidir sobre seus direitos. Pensar em uma política educacional que proporcione a essa formação uma postura crítica, reflexiva a partir de práticas pedagógicas significativas e emancipatórias através de uma proposta articulada entre sociedade, ciência e cultura na promoção do indivíduo.

Para o autor, “[...] essa concepção de ser humano resulta em conceber o direito a uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados” (MOURA, 2014, p. 44). Concepção esta que requer uma formação numa perspectiva humanizadora, que supere as desigualdades permitindo ao aluno a integração dessas diversas dimensões do contexto sócio-político e educacional.

Consequentemente,

[...] os processos educativos, estruturados a partir desse referencial contra hegemônico deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa (MOURA, 2014, p. 45).

À vista disso, pensar em formação humana integral recorre pensar no alcance de conhecimentos historicamente produzidos, através de práticas pedagógicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais que irão orientar o aluno para a transformação da realidade em que está imerso.

“Para tal, é fundamental que os currículos das instituições de EP sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral” (Moura, 2014, p. 78). A formação, portanto, deve ser contínua, para que o

docente atualize constantemente suas práticas escolares, tornando-os reflexivos e pesquisadores em vista de um processo educativo integral.

Moura (2014, p. 82) ainda vai discorrer sobre os diferentes grupos de docentes que atuam na EPT, bem como suas características e como organizar as formações para tais grupos. Os docentes na EPT, segundo o autor, são caracterizados por quatro grupos distintos a saber “Os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão” (MOURA, 2014, p.82).

O primeiro grupo, trata-se de profissionais que já têm experiência no mercado, no entanto são docentes não graduados, que atuam em escolas particulares com foco em preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, reproduzindo o modelo do capital. Há uma disputa entre a formação dos professores para atuarem nos sistemas de ensino público x ensino privado. O ensino público visa a emancipação humana, o sistema privado atende aos interesses do regime de acumulação flexível. Moura (2014, p. 83) destaca que é urgente a regulação para a atuação dos docentes em EP, uma vez que somente assim será possível alguma mudança na luta contra-hegemônica.

Quanto ao segundo grupo, os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP - Moura (2014, p. 85) evidencia que há “[...] duas possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica desses professores. Cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *latu sensu*”. Entretanto, como a maioria desses docentes lecionam nas redes municipais e estaduais de ensino essa formação torna-se precarizada, uma vez que necessita ser de qualidade e não há incentivos financeiros e nem progressão da carreira para os docentes que realizarem tal formação.

O terceiro grupo, segundo o autor, pertence aos profissionais licenciados em disciplinas da educação básica, estes possuem formação para a docência, mas apenas para as disciplinas específicas da Educação Básica, não habilitados para a docência na EP.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2014, p. 88).

A formação aqui é para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, não para atender aos interesses do capitalismo, mas para preparar o aluno em todos os aspectos.

E por fim, o quarto grupo, caracterizado pelos profissionais que ainda irão iniciar a sua formação superior, para estes, “[...] é necessário formular uma política permanente e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais” (MOURA, 2014, p. 90).

O autor sugere três possibilidades: a oferta de licenciaturas específicas para a EP; uma outra possibilidade seria licenciaturas para a EP destinada aos que concluírem os cursos técnicos de nível médio e a última sugestão refere-se incluir nos cursos superiores de tecnologia. Todas as opções mencionadas apresentam obstáculos que precisam ser analisados por diferentes ângulos:

[...] contribuir efetivamente, por meio do trabalho, para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida, que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados (MOURA, 2014, p. 94).

Pode-se observar que a formação dos sujeitos é com a finalidade de torná-los emancipados e não adestrar para o mercado de trabalho. A partir do conhecimento, historicamente construído, é possível superar o currículo imposto centrado na concorrência, comprometendo-se com as causas políticas e sociais.

Moura (2014, p.94) sintetiza, ainda, os núcleos de estruturação da formação para as diferentes áreas, licenciaturas, graduações ou *stricto sensu*, seja ela formação inicial ou 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”.

É imprescindível que os profissionais que atuam em cada área especificada, possuam formação compatível para sua atuação tanto na dimensão cognitiva e técnica, mas também na sua área da pesquisa.

O professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico. Mas esses dois tipos de conhecimentos ainda não são suficientes para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo do trabalho (MOURA, 2014, p. 95).

Ensinar constitui-se, assim, em uma prática libertadora, que permite por meio de um compromisso ético e político problematizar as questões sociais e intervir efetivamente na transformação social, superando o projeto social capitalista. Nesse sentido, por meio da abordagem crítico- emancipatória o docente tem a oportunidade de formar um sujeito integral.

Portanto, é necessário potencializar a unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida (MOURA, 2014. p. 98).

É válido destacar que por meio da pesquisa e da oferta de formações continuadas o docente irá aumentar os saberes necessários para a prática educacional rompendo com as práticas de dominação da sociedade capitalista.

Nessa direção, compreende-se que o núcleo da formação didático político-pedagógica deve contemplar, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (MOURA, 2014, p. 98).

Ao passo que o professor assume uma postura crítica e dialógica em seu currículo, ele irá apontar práticas integradoras que proporcionarão experiências reais com o mundo do trabalho e com a realidade em que o aluno está inserido, alicerçada e sedimentada no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Vieira (2021), ao tratar da relação entre a formação docente e sua prática pedagógica na EPT, considera que os conhecimentos dos docentes são construídos e reconstruídos a partir das suas experiências e seus percursos formativos, constituindo-se, assim, em desafios permanentes ao longo da sua carreira profissional.

Existe uma preocupação quanto às políticas públicas de formação docente para a educação profissional, que segundo ela “[...] as poucas iniciativas nesse campo foram regulamentadas e/ou normatizadas por meio de programas de caráter emergenciais e, por isso, não avançaram” (VIEIRA, 2021, p. 33), destacando, dessa forma, a importância da

implementação de políticas públicas contínuas que auxiliem o professor nas atividades dessa modalidade de ensino, a partir da articulação de diversas áreas do conhecimento contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática.

Observa-se em sua pesquisa, que houve um aumento dos estudos relacionados à formação docente na EPT. No entanto, o que se identifica é que ainda são poucas as iniciativas de formação continuada na educação profissional, que supere a dualidade nos seus aspectos didáticos e pedagógicos.

Todo processo pedagógico de formação docente (inicial ou continuada) deve ter como um dos seus princípios o permanente questionamento do docente sobre si mesmo e sobre o meio profissional sobre o qual está inserido, sendo a pesquisa um de seus principais meios metodológicos (VIEIRA, 2021, p. 94).

Destacando, assim, que, além de uma formação permanente, é pressuposto que esse docente esteja comprometido com uma ação crítica, cooperativa, de fomento à pesquisa e das bases tecnológicas, necessárias para o aperfeiçoamento e construção da identidade profissional do docente.

Logo, Vieira (2021) pactua do mesmo pensamento de Moura (2008) quanto à formação crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social do profissional docente, permitindo enfrentar os desafios colocados na sua prática cotidiana, comprometendo-se em superar as demandas que possam surgir constantemente em sua profissão.

3.2 Os Saberes Docentes em questão

Na perspectiva de saberes docentes, Tardif (2014, p. 11) destaca que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”. Nessa perspectiva, esse saber não é só da sua formação inicial, há uma troca de saberes com outros indivíduos e ao longo da sua vida, permitindo seu desenvolvimento, nesse percurso, por meio das inter- relações.

A partir das práticas no dia a dia escolar, o professor entende que o processo de ensino é um processo contínuo, afastando-se de práticas instrumentais e aproximando-se da reflexão sobre suas ações. Tardif (2014, p. 17) considera que “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”.

Tardif (2014, p. 21) trata também da experiência do trabalho destacando que “[...] é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. Essa experiência é inacabada, se dá no dia a dia em uma ação consciente de ação - reflexão - ação da sua prática.

Por abranger diferentes conhecimentos e ocorrer em situações reais e distintas, um saber isolado não atende todas as necessidades do discente, são necessários conhecimentos de múltiplos saberes, ressignificação da sua prática, compromisso ético-político para com o processo de ensino. Para Tardif (2014, p. 33) “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais”. São saberes plurais, compostos de diversas características que levam ao desenvolvimento de ações formativas auxiliando o aluno a produzir seu próprio conhecimento.

Um bom professor necessita dominar o conteúdo, compreender esses conteúdos, colocá-los em prática por meio da sua experiência profissional. Tardif (2014, p. 39) resume que “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. O saber docente é construído ao longo da pesquisa, do planejamento, da organização das aulas e da sua prática dentro da instituição.

Tardif (2014, p. 40) trata da desvalorização do docente enquanto produtor de saber, para o autor, “[...] a relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”. Essa desvalorização é caracterizada pela ausência dos professores nas escolhas curriculares determinadas pelas legislações e seu papel seria, apenas, de transmissor de saberes.

A mudança partiria da pesquisa e da formação continuada, oportunizando ao professor tornar-se crítico, reflexivo e pesquisador da sua prática educativa e não um mero reprodutor de saberes, percebendo o professor como produtor de conhecimento e não como um reprodutor de saberes construídos por outros pesquisadores.

Tardif (2014, p. 48) destaca ainda que “[...] a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão”. São saberes difíceis de serem dissociados do seu ambiente de trabalho, pois emergem da sua prática e da vivência cotidiana.

Segundo Tardif (2014, p. 49) esses saberes consistem em saberes práticos, que são adquiridos na sua prática diária e caracterizam a cultura docente em ação. Quando algo surge fora do planejado, o professor necessita analisar e criar alternativas diante dos imprevistos, nesse contexto o professor desenvolve sua criatividade e intervém em sala de aula, construindo, assim, sua identidade profissional.

Logo, a identidade profissional docente é determinada em um contexto de socialização e é transformada ao longo do tempo. Essa característica não contempla apenas o aspecto individual, perpassa também, uma dimensão coletiva e por meio desse coletivo é que a identidade docente é consolidada.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p. 52).

Assim, o saber docente está associado à sua história de vida, às suas experiências profissionais, à sua relação com os alunos e demais atores escolares, variando de acordo com o tempo, espaço e múltiplos fatores que constituem a EPT.

Pimenta (2012) ao tratar da formação inicial dos professores destaca que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as condições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2012, p. 16).

Podemos observar que essa formação distancia os profissionais da produção do saber. Não há reflexão, diálogo, troca de saberes e práticas, assim não bastam apenas os saberes decorrentes da teoria, faz-se necessária a articulação entre teoria e prática para a consolidação dos conhecimentos e a formação da identidade profissional.

Toda a trajetória do professor após a sua formação acadêmica é importante para sua experiência profissional. Em se tratando de formação contínua, Pimenta (2012, p. 16) evidencia que esses programas, se resumem em “[...] cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”[...], tornando-se insuficientes para modificar a prática docente. Se o docente não vivenciar uma formação continuada que discuta os saberes sob diferentes pontos de vista, ele apenas irá repetir as antigas técnicas ao longo do tempo. A formação continuada, no entanto,

deve promover novas práticas, a partir de situações reflexivas e discussões referentes às novas possibilidades de intervenção na realidade.

É preciso destacar que, muitas vezes, o problema não está na formação dos professores, mas nas condições de trabalho dentro da Instituição. A prática docente sofre diversas influências, dentro do âmbito escolar, ela é planejada de acordo com o projeto pedagógico, o plano de curso e de forma mais ampla, nas legislações e normativas educacionais que também influenciam em suas aulas.

Dessa forma, a educação deve ser vista como uma intervenção na realidade social, ou seja, um trabalho que olha para o desenvolvimento humano, e não somente uma técnica que aprimora o aprendizado discente.

Segundo Pimenta (2012, p. 18) quanto a natureza do trabalho docente, é esperado que esse professor:

[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes- fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 18).

Pressupõe, dessa forma, pensar a natureza do trabalho docente é refletir sobre o sentido do seu trabalho, por meio da intencionalidade da ação educativa é que se revela em que perspectiva de formação do ser humano o docente está intervindo. São indispensáveis, assim, os conhecimentos das ciências da educação, da pedagogia, em conexão com a práxis pedagógica docente para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem a aprendizagem como atividade intencional e sistematizada.

A finalidade do trabalho docente representa a articulação dos saberes docentes às expectativas de aprendizagem dos alunos, por meio de múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem.

Ao tratar de identidade profissional, Pimenta (2012, p. 19) esclarece que ela é formada na significação social da profissão por meio da atualização de teorias e práticas, necessárias à prática docente; essa identidade é construída também pelo “[...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”.

Essa identidade se constitui por uma variedade de representações e saberes adquiridos a partir das formações, das interações sociais, das experiências vivenciadas ao longo da sua

vida, o que irá refletir em seus saberes e em sua atuação profissional. Tal identidade é influenciada por condições históricas, políticas, sociais que determinam a postura crítica e reflexiva do docente em suas dimensões pessoais, instrumentais, práticas e profissionais.

Pimenta (2012) e Tardif (2014), discutem sobre os saberes docentes e ressaltam a importância dos saberes da experiência na construção da identidade profissional do docente. A autora define três saberes docentes, o primeiro se refere ao saber da Experiência um saber decorrente das suas experiências enquanto aluno, experiências sociais, mas que ainda é insuficiente para pensar na prática pedagógica; a autora ainda aponta como saberes experienciais os saberes que são produzidos no cotidiano docente “[...] num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2012, p. 20).

O segundo saber refere-se ao saber do Conhecimento como aquele em que se reconhece a importância do conhecimento para a produção da existência da existência humana. Segundo Pimenta (2012) o entendimento que:

[...] conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder a mediação entre a sociedade de informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2012, p.22).

Por fim, os saberes Pedagógicos tratam-se de saberes que diferenciam os docentes de outras profissões, são saberes capazes de contribuir com a prática. Conforme Pimenta (2012, p. 26) os saberes sobre educação e os saberes da pedagogia, “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Esse conhecimento não se reduz a técnicas de ensino, são necessárias práticas que podem evoluir e trazer transformações sociais.

Pimenta (2012, p. 25) vai levar em conta a prática social, de forma complementar, “[...] como o ponto de partida e como ponto de chegada [...]” facilitando um novo significado aos saberes nessa formação. A construção dos saberes é considerada profunda porque ela é realizada na práxis social entre os sujeitos, instalados em diversos contextos e que por isso é modificada, transformando os sujeitos nesse meio e superando, dessa forma, a fragmentação desses saberes.

Nóvoa (1954, p. 36) ao tratar dos saberes docentes, destaca que “o professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre

eles, desestruturando-os e reorganizando-os [...]” a partir das relações de poder, com o meio e com as condições do ser humano em transformar essa realidade.

Para o autor, o professor precisa reunir os saberes conteudistas, técnicos, práticos associados aos resultados das experiências vivenciadas.

[...] não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa (NÓVOA, 1954, p. 27).

Nesse sentido, o conhecimento profissional do docente revela-se permeado de particularidades que lhe exige processos constantes de reflexão e inovação sobre sua prática pedagógica de forma que esta vá ao encontro de alternativas de mudanças em busca dos melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Segundo Costa (2013),

[...] para atuar na Rede Federal é imprescindível que o docente consiga estabelecer articulações entre os diversos níveis de formação, buscando distinguir como trabalhar de forma diferenciada em cada um desses níveis. É desejável que além da formação acadêmica específica, possua formação pedagógica e experiência profissional articulada à sua área de formação específica. A conjunção desses três elementos leva o professor a ter uma dimensão exata da realidade do ensino profissionalizante, e a ausência de um desses elementos acaba refletindo diretamente na sua atuação em sala de aula (COSTA, 2013, p. 31).

Sua atuação, assim, pode ser pautada na perspectiva da emancipação humana do aluno, fundamentada nas relações de trabalho e na melhoria da condição da vida desse discente, através da educação. A partir da articulação entre teoria e prática nos diversos campos do conhecimento o professor irá mobilizar seus saberes para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Gariglio e Burnier (2014), abordam os saberes da base profissional de professores na EP discutindo como esses saberes são integrados em sua prática profissional, para tanto, caminham na:

[...] existência de três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição da cultura docente dos professores da EP pesquisados: os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura (GARIGLIO; BURNIER 2014, p. 954).

Tais saberes complementam o que foi trazido por Tardif (2014), Pimenta (2012) e demais autores, apoiados nas condições históricas e sociais no âmbito da EPT. O perfil desse docente vai se construindo nas diferentes áreas do saber, contemplando conhecimentos técnicos quanto às regras e procedimentos operacionais; conhecimentos culturais que interferem cotidianamente na atividade humana; conhecimentos éticos que permeiam a vida em sociedade; conhecimentos pedagógicos que são característicos da docência e conhecimentos políticos visto que o professor é um agente de transformação social.

Ainda precisamos destacar os estudos sobre os saberes que configuram o trabalho dominado pelo docente e necessários para seu processo de formação, tratados por Saviani (1996, p. 148). Segundo o autor, o professor precisa ter uma visão de mundo, de educação e de ensino, cujas concepções determinarão os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Em relação a esses saberes o professor precisa dominá-los a partir de cinco categorias:

[...] saber atitudinal (relacionados às posturas e atitudes do professor tais como disciplina, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc); saber crítico-contextual (caracterizado pelo conhecimento que o professor tem sobre a sociedade e a compreensão do seu contexto, determinando a sua tarefa educativa); saberes específicos (referentes aos conhecimentos de sua disciplina); o saber pedagógico (produzidos pelas ciências da educação e explicitados nas teorias educacionais, que definem a identidade do educador); saber didático-curricular (representa o domínio do saber-fazer e o trabalho pedagógico em si: planejamento, gestão, organização e avaliação visando atingir os objetivos planejados) (SAVIANI, 1996, p. 148-150).

Tais saberes, em conjunto, possibilitam a compreensão de diferentes contextos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos dando sentido e validando a sua prática docente.

Compreende-se que há um entendimento por parte dos autores que os saberes estão relacionados às características acadêmicas, profissionais, experienciais e da sua história de vida, mediatizados na sua relação com o meio em que trabalha, revelando-se por meio dos desafios da prática docente.

Destacamos, assim, que o saber docente não é oriundo apenas da sua formação inicial, não é replicar os saberes das práticas que marcaram a nossa vida; são provenientes das instituições de formação, construídos e reconstruídos a partir das suas vivências, da sua prática cotidiana, da troca entre os profissionais e pesquisas realizadas ao longo da sua trajetória profissional.

3.3 Práticas e Desafios da docência na EPT

Considerando que o professor conduz sua própria prática, organizando-a a partir de seus saberes e legitimando-a através da sua atuação profissional, esse processo determinaria o processo de construção da sua identidade docente. Sua prática requer a utilização de saberes, habilidades, técnicas, competências onde não exista a possibilidade de exercê-la isoladamente.

De acordo com Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca necessária à realização”. Assim, ao tratarmos da prática docente, essa prática vai além dos métodos, é preciso considerar as variáveis teóricas, sociais, éticas, pessoais e culturais da sociedade.

A prática docente está relacionada tanto à teoria quanto à prática, a teoria por si só não transforma a prática, ambas conjugam-se a partir de conceitos histórico-sociais, objetivos e resultados alicerçada em saberes profissionais diretamente relacionados à atuação docente.

Os saberes, que favorecem a prática profissional na EPT, são múltiplos para que o professor atenda a uma concepção de formação humana integral e não apenas como instrumento de formação para o mercado de trabalho.

O que depreende que a prática docente está em “[...]defesa de uma educação profissional, científica e tecnológica não meramente técnica, e comprometida com a formação omnilateral de seus sujeitos” (OLIVEIRA; BURNIER, 2013, p. 149). Desse modo, o caráter político, social e histórico da sua prática perpassa por vários fatores que podem assegurar a melhoria do processo de ensino.

Neste percurso, exige-se do docente uma prática capaz de “[...] criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho” (KUENZER, 2008, p.28). Assumindo-se, assim, como corresponsável por sua aprendizagem, em busca frequente por conhecimentos.

Segundo Zabala (1998, p.13), “a melhoria da nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. É nessa troca que se constrói o fazer docente em meio a conhecimentos técnicos, científicos, tecnológicos, filosóficos, pedagógicos, sociais e políticos.

Através do seu livro, *A prática educativa: como ensinar*, Zabala (1998, p.16) destaca que “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais,

complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc”. Tornando-se essa prática multifacetada, permeada por diversos elementos que impactam diretamente no seu fazer em sala de aula.

As práticas dos docentes no contexto da EPT estabelecem planejamento e ações a partir dos saberes da sua atividade pedagógica, exigindo do professor, intervenções inovadoras na maneira de ensinar.

Segundo Costa (2013),

[...] ser professor da EPT é compreender as mudanças que permeiam o mundo e como elas impactam na vida das pessoas. É buscar permanente atualização para que o próprio professor possa instigar nos alunos uma postura pró-ativa quanto à pesquisa de novas tecnologias, as novas relações do homem com o meio ambiente, aos direitos sociais de cada trabalhador, ao papel de cidadão na sociedade, explorando situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimento e inserindo sua prática educativa no contexto social, tudo isso numa perspectiva de interdisciplinaridade articulada com a capacidade de aprendizagem de cada aluno dentro de contextos específicos (COSTA, 2013, p. 31-32).

Portanto, essa formação complementar é essencial para o sucesso da prática do docente em sala de aula e também nos espaços não-formais de ensino onde se desenvolvem os processos de aprendizagem.

Tardif (2014, p. 291) considera a prática pedagógica “[...] como o espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores”. Por meio desses espaços, é possível percorrer diferentes caminhos que facilitarão a tomada de decisões diante dos desafios no campo da EPT.

Para Gariglio e Burnier (2014, p. 938), “o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino [...]”, para a discussão e difusão de conceitos, princípios e processos de produção de novos conhecimentos.

A prática docente entendida como uma prática social, deve ser legitimada como um elemento fundamental e estruturador de novas propostas de formação, a partir da reflexão sobre a ação que permita colocar o professor no seu verdadeiro papel de produtor do conhecimento sobre sua profissão, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para mudanças necessárias no cenário da EPT.

Podemos compreender que esses temas constituem uma rede vinculada entre a formação, seus saberes e práticas profissionais do docente e que não existe dissociação entre as práticas pedagógicas e seus saberes.

Segundo Shulman (2005, p. 206) há sete conhecimentos indispensáveis para o exercício da docência: conhecimento do conteúdo, seria o conhecimento a ser ensinado; conhecimento pedagógico geral que inclui os princípios e estratégias de organização do ensino; conhecimento do currículo, para um domínio do seu fazer docente; conhecimento pedagógico do conteúdo, diversidade de conteúdos próprios dos professores; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educativos, onde a escola está inserida e, por fim, os conhecimentos quanto aos objetivos, propósitos e valores educacionais, além das bases filosóficas e históricas em que estão apoiados.

Nesse sentido, esses conhecimentos auxiliam na prática docente a partir das especificidades, dos contextos, das experiências relacionadas ao processo de ensino. Evidenciamos, assim, a mobilização de múltiplos saberes para uma prática comprometida com os interesses e necessidades dos alunos.

Na contemporaneidade, as exigências para a atuação na EPT se fazem presentes em vários aspectos, uma vez que o docente

[...] não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematicador; c) Mediador do processo ensino - aprendizagem; d) Promotor do exercício de liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Todavia, é necessário ressaltar que essas práticas devem ser discutidas continuamente uma vez que são construídos e reconstruídos em sua prática diária no ambiente escolar, tentando aproximar os conteúdos da prática profissional. Como afirma Freire e Santana (2021, p. 1631), “[...] a estratégia de dar voz aos professores, observar as características dos seus saberes e suas práticas pedagógicas, de igual modo, auxilia na formação da identidade dos professores da educação profissional e tecnológica”.

Tal identidade não é construída apenas pelo acúmulo de cursos ou técnicas, mas também por meio da reflexão crítica do seu fazer educativo, das experiências adquiridas ao longo da sua trajetória profissional, a partilha dos saberes e os valores para o exercício autônomo da prática docente.

Para além desses critérios, é preciso reconhecer ainda que no universo da EPT se desenvolvem múltiplas identidades profissionais.

Sabemos que uma identidade profissional não se constrói em um momento específico e nem se obtém apenas pelo ingresso em uma profissão e/ou instituição, ela é construída e vai se constituindo à medida em que esse indivíduo vai socialmente estabelecendo relações com os outros, consigo mesmo e com o contexto em que está inserido (COUTINHO, 2016, p. 52).

Nessa direção, precisamos refletir criticamente sobre a inserção desses docentes na EPT. O processo para o ingresso do docente na Instituição, é realizado por edital público, delimitados por áreas específicas, baseadas em unidades curriculares isoladas.

No que tange ao IFCE, no processo de seleção para seu ingresso na Instituição, de acordo com o edital nº 2/2021/Gabr/Reitoria-IFCE, de 9 de setembro de 2021, há pouca exigência quanto à temática da EPT. Os conteúdos, de conhecimentos gerais, referem-se às seguintes legislações: o Decreto nº 1.171/94 (código de ética do servidor público); a LDB nº 9.394/1996 (diretrizes para a educação nacional); a Lei nº 11.892/2008 (criação dos IFs); a Lei nº 8.112/1990 (trata do regime jurídico dos servidores públicos) e a Lei nº 12.772/12 (regulamenta o plano de carreira e cargos do magistério) restritos a 10 questões objetivas.

Neste edital (nº 2/2021), destinado ao concurso público para provimento de cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico (Professor EBTT)⁴ foi identificado que dentre os conteúdos exigidos para os conhecimentos específicos estes estão restritos apenas a conteúdos da sua área de formação, não necessariamente a educação profissional.

Apenas na área e subárea de “Educação - Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem” que a temática da Educação Profissional foi exigida. Tal área é reservada para candidatos licenciados em Pedagogia.

Identificou-se que não há nenhuma exigência quanto a um conhecimento crítico-reflexivo que atenda aos princípios e diretrizes norteadores da EPT, assim, restringir a formação do docente em uma área específica, acaba por comprometer a oferta de uma educação omnilateral ao educando, ou seja, em todas as suas dimensões, essa especificidade acaba limitando a sua prática nesse campo educacional, uma vez que esse profissional ingressante não tem experiência na docência, apenas na sua área de formação.

Após sua aprovação, esse professor pode sentir a necessidade de “[...] reorganizar suas práticas pedagógicas para atender efetivamente às novas demandas de aprendizagem nos cursos de formação profissional” (VALEZI, 2009 p.200), passando a lecionar em diferentes cursos,

⁴ A Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, dispõe, dentre outras carreiras, sobre a de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2012)

modalidades, programas e projetos, exige-se do docente maior capacitação e flexibilidade frente a heterogeneidade da EPT.

De acordo com Pereira (2004),

A questão da profissionalização docente é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do profissionalismo está presente nas expressões dos próprios docentes (PEREIRA, 2004, p. 3).

De acordo com Nóvoa (1992) a formação não se estabelece por meio de acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas e de uma (re) construção contínua da sua identidade pessoal e profissional.

Tratando-se da especialização lato sensu em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica destinada aos professores em exercício na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do IFCE, tem por objetivo, promover ações de orientação aos processos de ensino aprendizagem por meio da problematização e da mediação, visando à integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia.

O curso proposto atende ao que preconiza o Art. 44, inciso III, da LDB 9394/96, composto por 3 módulos com a carga horária final de 480 horas. A organização didático-pedagógica é constituída por disciplinas dos eixos filosóficos, políticos e educacionais estabelecendo um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e a realidade social, garantindo a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas. Entre os objetivos específicos apresentados estão aprimorar a prática docente na EPT mediante o aprofundamento dos conhecimentos técnico-pedagógicos e analisar criticamente as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões na educação profissional. Ao final do curso, o egresso estará habilitado para atuar tanto em espaços formais quanto não-formais de aprendizagem, utilizando-se das ciências humanas e sociais na condução das suas aulas.

Partindo dessa perspectiva, o curso poderá contribuir para uma formação crítica, reflexiva e humanística da prática pedagógica do professor em EPT levando-o a compreender as relações históricas com o mundo do trabalho.

Tal especialização torna-se válida considerando a perspectiva de uma formação contínua na carreira docente pautada em questões filosóficas, didáticas e pedagógicas e pensada a partir da sua realidade e experiências vivenciadas na EPT.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este estudo está fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. A partir desse método é possível superar a dicotomia entre teoria e prática, tornando-se indissociáveis, uma vez que “[...] é teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; e teórica, visto que essa relação é consciente” (LEITE, 2018a, p. 57). O pensamento histórico-crítico permite essa visão da totalidade do fenômeno pesquisado e não apenas a limitação da descrição e do levantamento de dados.

Através do materialismo histórico-dialético é possível construirmos ideias e ações para o diagnóstico e transformação da realidade. Essa realidade, segundo Mészáros (2008), é realizada através da educação na qual seu papel se dá por meio do “[...] desenvolvimento contínuo da consciência socialista [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115) que contribuirá para o reconhecimento dos sujeitos nesse processo de transformação.

Se configura ainda, como um instrumento de análise do modo de produção capitalista, tratada por Marx (1980) a partir da descoberta de leis fundamentais que definem a natureza do homem. Refere-se, ainda, a discussão sobre acontecimentos históricos que ganham significado no campo social e na vida humana.

Nessa concepção, trazendo para o universo da EPT, as relações de trabalho e educação, assentada nos ideais capitalistas, ocorrem de forma diferenciada em diversos setores da sociedade, apresentando tensões e mudanças constantes neste campo educacional. Tornando-se necessário compreender as mediações e contradições dos processos que constituem o ato de ensinar dentro de um contexto político, social e econômico que reduzem a formação do docente para competências técnicas, limitando a possibilidade deste em preparar o aluno para o mundo do trabalho.

Na concepção de Pimenta (1996), o conhecimento sem produção, os saberes advindos da cultura e da experiência dos profissionais sozinhos não são suficientes para a prática docente.

[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1996, p.79).

Em outras palavras, a função do professor não se restringe apenas no ato de ensinar, mas na busca pelo conhecimento que repercute na produção de resultados que corrobore para a formação da prática em sala de aula.

A seguir descrevemos os seguintes tópicos: procedimentos éticos; classificação da pesquisa; campo e amostra da pesquisa; mapeamento e análise dos dados.

4.1 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa, a fim de garantir os direitos básicos dos participantes, e, após algumas semanas de análise, foi aprovado sob o parecer número 5.229.061. A participação e autorização dos docentes ocorreu por meio de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A elaboração desses termos baseou-se na resolução do Ministério da Saúde de nº 466/2012, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e na resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A autorização institucional foi concedida pela diretora geral (substituta) do *campus* Ubajara, por meio de assinatura do Termo de Autorização Institucional.

4.2 Classificação da pesquisa

Conforme a finalidade metodológica, esse trabalho se configura de natureza aplicada, por ter entre os objetivos propostos, a produção de um produto educacional. Para satisfazer essa necessidade utilizamos os estudos de Prodanov e Freitas (2013, p. 51) ao tratarem que tal pesquisa “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos [...]”, dessa maneira foi possível compor um produto que contemplasse os objetivos previstos no projeto.

Quanto ao objetivo metodológico, a pesquisa se caracteriza do tipo exploratória, ao pesquisar os saberes necessários para a prática profissional do docente na EPT; e descritiva, ao percorrer a trajetória desses saberes na sua atuação em EPT; cuja aplicação permitiu coletar os dados para essa investigação. Segundo Gil (2002, p.41 e 42) as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e destaca, ainda, que o objetivo primordial do estudo descritivo se refere à descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Partindo para a abordagem metodológica, o trabalho foi fundamentado em técnicas de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa apoia-se na subjetividade envolvida nesta investigação a partir dos dados subjetivos (PRODANOV; FREITAS, 2013), buscando compreender os saberes no campo educativo da EPT. Minayo (1992) afirma que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir representatividade. A fim de estabelecer a amostra, se faz necessário pensar nos atores sociais relacionados ao eixo da pesquisa, nesse sentido a amostragem contempla o problema a ser pesquisado em seus diversos aspectos.

Quanto ao procedimento foi utilizado o estudo de caso por ser “[...] uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60). O grupo de pessoas foram os docentes do IFCE que realizaram a especialização em Formação Pedagógica para a EPT.

Foi realizado o levantamento dos docentes juntamente com a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo “colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Essa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento das contribuições de outras pesquisas com essa temática apresentando a posição de outros autores.

Considerando o perfil docente do professor que compõem o quadro de docentes efetivos do IFCE, o estudo direcionou-se para quatro docentes que atuam no curso tecnológico de Agroindústria, por meio do levantamento das informações relativas à formação acadêmica, produção científica, capacitações e experiências profissionais, pela Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além disso, foi aplicado um questionário por meio do *google forms* quanto aos processos práticos e formativos na docência em EPT, suas especificidades e o reconhecimento dos saberes necessários para sua função.

A coleta de dados se deu a partir dos seguintes passos: (I) Análise de documentos referentes aos professores do curso tecnológico de Agroindústria, tais como: ficha individual e currículos lattes. (II) Aplicação de questionário (online) pela plataforma, *Google Forms*, encaminhado a 04 (quatro) docentes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IFCE), Campus Ubajara, selecionados a partir da sua formação e experiência profissional.

Foram levantadas as informações de acesso público; no caso, a Plataforma Lattes que dispõe do currículo de cada docente, além das informações colhidas no questionário. Ao acessar o currículo, disponibilizado pela Plataforma Lattes, levantamos o perfil quanto a formação e

experiências profissionais. No questionário analisamos os motivos para a escolha da docência, seus saberes docentes, práticas profissionais e as dificuldades enfrentadas para sua atuação dentro da Instituição.

Por sua riqueza de informações, a Plataforma Lattes foi de grande importância como instrumento de pesquisa de dados referentes aos currículos de pesquisadores de todo o Brasil. De acordo com Marques (2010), por meio desses currículos disponibilizados pela Plataforma Lattes, é permitido localizar “[...] o registro da vida pregressa e atual dos pesquisadores, desde dados pessoais, trajetória profissional, vida acadêmica, contribuição para as ciências, etc.” (MARQUES, 2010, p. 251); tornando-se uma ferramenta de acesso público que reúne um acervo bibliográfico, científico e tecnológico no Brasil.

Após o levantamento bibliográfico e documental, a aproximação com os sujeitos da pesquisa foi realizada via e-mail institucional, onde foi enviada a proposta da pesquisa, apresentando-se o objeto, objetivos, metodologia e o produto educacional. Os docentes selecionados foram os professores, efetivos, que possuem especialização em Formação Pedagógica em EPT, que atuam no curso superior de Tecnologia em Agroindústria, do IFCE, Campus Ubajara. Foram excluídos da pesquisa, todos os docentes que atuam no curso superior de Tecnologia em Agroindústria, do IFCE, Campus Ubajara e que não possuem tal especialização. Os docentes foram convidados a participar da pesquisa por meio de um questionário online.

Nesse sentido, Silva e Menezes (2005) determinam a elaboração do instrumento questionário por uma:

[...] série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (SILVA; MENEZES, 2005, p.33).

Foram elaborados dois questionários: o primeiro consistiu em compreender as práticas pedagógicas dos docentes com formação em EPT e suas dificuldades para o exercício na educação profissional; o segundo questionário compreendeu a validação do produto, aplicado com o objetivo de avaliar as características quanto ao conteúdo, estética e linguagem.

Em todos os instrumentos de avaliação, há pontos negativos e positivos. No que concerne aos aspectos positivos do uso do questionário, Marconi e Lakatos (2003) consideram seu uso importante por favorecer:

- Economia de tempo e viagens para a sua aplicação;

- Longo alcance de participantes;
- Menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- Liberdade nas respostas, em razão do anonimato e
- Conveniência de tempo e horário para a participação do respondente.

Seu uso também é favorável pela situação, do COVID-19⁵, no qual nos encontramos, o que garantirá aos envolvidos maior segurança na realização da pesquisa. Quanto aos aspectos negativos, para a aplicação do questionário, esses se tornam mínimos frente aos benefícios da realização do estudo.

A análise dos dados qualitativos foi realizada por meio do método materialista histórico-dialético, que permite a interpretação crítica da realidade partindo do empírico ao concreto para a transformação da realidade. É necessário partir da superação do senso comum, por meio da reflexão teórica e atingir a consciência filosófica para compreender as relações sociais. “A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11).

Foi realizado, na primeira fase, um levantamento bibliográfico e documental referente aos estudiosos da área, bem como um estudo sobre as leis e decretos referentes à temática. Este “[...] primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas”, de acordo com Silva e Fossá (2015, p. 3), permitiu a organização dos indicadores da pesquisa.

Os questionários constituíram-se como corpus de análise, na leitura das questões atentou-se para a percepção dos professores sobre os saberes docentes. Foi possível entender de maneira mais ampla o fenômeno investigado, como também a compreensão dos docentes sobre as suas práticas. Após essa etapa, foi realizada a exploração do material, em que os dados foram codificados e submetidos ao tratamento e interpretação. E por último, foram interpretados e estruturados os resultados da pesquisa.

4.3 Campo e amostra da pesquisa

⁵ O Covid-19 é uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que teve início em 2019, causando o isolamento social e a morte de milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo o Portal FioCruz, essa pandemia vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes.

O campo de estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE/ Campus Ubajara, situado na rua Luiz Cunha, 178 - Monte Castelo, Cep 62350-000, na cidade de Ubajara, Ceará.

Figura 2 - Fachada do IFCE- Campus Ubajara



Fonte: Instagram- @ifceubajaraoficial (2022).

Localizado na serra da Ibiapaba pertence à mesorregião do Ceará, abrangendo oito municípios, a mais de 300 km da capital cearense. O campus foi criado a partir da expansão dos IFs, pela demanda de profissionais qualificados e atendimento aos interesses da população; atualmente, em 2022, o Campus conta com 38 docentes que atendem os quatro cursos ofertados. Segue os cursos ofertados no ano de 2022.

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo IFCE, Campus Ubajara

MODALIDADE	NÍVEL DE ENSINO	TIPO	CURSO
Presencial	Educação Básica	Técnico subsequente (EPTNM)	Técnico em Alimentos
	Educação Superior	Graduação-Tecnologia	Tecnologia em Gastronomia
			Tecnologia em Agroindústria
		Graduação-Licenciatura	Licenciatura em Química

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Além dos cursos dispostos no Quadro 1, também são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com periodicidade semestral ou anual e terminalidade específica. Tais informações, acima, contextualizam a amplitude de atuação dos docentes desse Campus.

No quadro abaixo, apresentamos a titulação dos docentes, efetivos, que atuam no IFCE/ Campus Ubajara

Quadro 2 - Titulação dos docentes que atuam no IFCE/ Campus Ubajara.

TITULAÇÃO	QUANTIDADE
ESPECIALIZAÇÃO	3 docentes
MESTRADO	15 docentes
DOCTORADO	20 docentes

Fonte: elaborada pela autora (2022).

O universo da pesquisa contemplou quatro docentes que atuam no curso de Tecnologia em Agroindústria. Tal escolha decorre do fato de tais professores terem realizado o curso de Pós-Graduação em Formação Pedagógica para a EPT. Foram atribuídos aos participantes da pesquisa classificações, para que seja mantida a preservação das suas identidades: Docente 1, Docente 2, Docente 3 e Docente 4.

4.4 Mapeamento e análise dos dados

O levantamento inicial foi realizado por meio da Plataforma Lattes e em seguida, foi aplicado um questionário direcionado a quatro docentes, compreendendo o questionário como “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114). Esses questionários foram elaborados na plataforma Google Forms com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de atender a um maior número de respostas.

Todas as respostas do questionário integraram o corpus estudado sob a perspectiva do materialismo histórico dialético que permite interpretar historicamente a sociedade capitalista e suas contradições. A partir desse método é possível compreender as transformações sociais para além das aparências por meio da apreensão dos condicionamentos históricos, considerando a totalidade dos fenômenos investigados e revelando-se as conexões que estão por trás das falas dos participantes da pesquisa.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo

histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Os saberes e práticas dos professores não podem ser tratados de forma isolada, descontextualizada dos interesses econômicos, políticos e ideológicos da realidade educacional, faz-se necessário analisá-los e interpretá-los, identificando-se os fenômenos que o definem nos mais diversos aspectos da realidade da forma mais completa possível.

Partindo desse pressuposto, a construção do conhecimento e dos saberes dos professores foram examinados em sua totalidade, unindo a teoria e a prática de forma indissociável; investigou-se os conflitos, contradições e interesses que se fazem presentes no cotidiano do docente na EPT.

Para Saviani (1991) o professor deve ter conhecimento sobre a sua prática educativa através da construção do conhecimento, em um processo que “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11). Isto significa que, quanto mais sentidos pudermos apreender por meio da análise das respostas do questionário, mais próximos estaremos da compreensão da realidade da prática do professor na EPT.

Nosso primeiro contato com os dados coletados partiram da leitura flutuante das respostas baseadas na revisão de literatura e nos objetivos da pesquisa. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 3) esse “[...] primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas [...]”, possibilita a organização dos dados e indicadores.

A partir dos dados foi possível identificar quais saberes docentes são relevantes segundo os participantes, bem como a importância da formação pedagógica em EPT em sua prática profissional. Para a apresentação desses dados e facilitar a compreensão dos resultados, optou-se pela elaboração de quadros e imagens levando em conta que as algumas perguntas possibilitaram respostas curtas e diretas.

Para melhor compreensão dos resultados, segue abaixo as questões do questionário.

Figura 3 - Questões do questionário

- 1- Há quanto tempo você exerce as suas atividades no IFCE, Campus Ubajara?
☐ Menos de um ano ☐ Entre um e dois anos ☐ Mais de 5 anos ☐ Outros
- 2- Quais fatores pesaram positivamente para o seu ingresso no IFCE?
☐ Estabilidade financeira ☐ Melhor qualidade de vida ☐ Motivação pessoal (sonhos, metas de vida) ☐ Crescimento Profissional ☐ Valorização ☐ Satisfação pessoal ☐ Outros
- 3- Você acredita que a sua formação em bacharel contribui para sua atuação em sala de aula?
☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte
- 4- Justifique sua resposta: _____
- 5- Numa escala de 0 a 10, como você se sente preparado para enfrentar os desafios da sua atuação em EPT?
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
- 6- Na sua perspectiva, quais os desafios vivenciados ao longo da carreira docente?
☐ Inovações Tecnológicas ☐ Dificuldade nos planejamentos ☐ Lidar com diferentes perfis de alunos ☐ Desvalorização profissional ☐ Sobrecarga de trabalho ☐ Lecionar em diferentes cursos ☐ Desinteresse dos alunos ☐ Outros: _____
- 7- As dificuldades apresentadas o/a fizeram repensar sua permanência na profissão?
☐ Sim ☐ Não
- 8- Comente sua resposta: Se você respondeu “sim” aponte os aspectos positivos da sua permanência, caso tenha respondido “não”, aponte os principais motivos.
- 9- O que você não gosta no exercício da docência?
☐ Encontros Pedagógicos ☐ Realizar planejamentos ☐ Momento das avaliações ☐ Participação em conselhos de classe ☐ Participação em NDE ☐ Preenchimento de diários ☐ Atendimento individual ao aluno ☐ Nenhuma opção das anteriores ☐ Outros: _____
- 10- Quais características você considera importantes para sua atuação na docência?
☐ Formação permanente ☐ Facilidade de comunicação ☐ Empatia ☐ Motivação ☐ Didática ☐ Experiência na docência ☐ Flexibilidade ☐ Criatividade ☐ Liderança ☐ Comprometimento ☐ Domínio de conteúdo ☐ Outros
- 11- Como você vem construindo sua identidade profissional no IFCE?
☐ Qualidade na organização das aulas ☐ Espírito de equipe ☐ Diálogo permanente com os discentes ☐ Criatividade ☐ Comprometimento ☐ Autoavaliação constante ☐ Outros: _____
- 12- Como você avalia sua experiência com a Pós Graduação em Formação Pedagógica para a EPT?
☐ Péssima ☐ Ruim ☐ Razoável ☐ Boa ☐ Ótima ☐ Excelente
- 13- Descreva as contribuições dessa formação para a construção da sua identidade profissional? _____
- 14- Quais elementos positivos emergem das relações construídas com seus pares no ambiente educacional?
☐ Troca de saberes ☐ Desentendimento ☐ Planejamento interdisciplinar ☐ Rodas de conversa ☐ Rejeição ☐ Disputa de poder ☐ Socialização de experiências exitosas ☐ Outros
- 15- Você se sente valorizado enquanto professor? Valorizado pela sociedade, pelas políticas públicas, pela Instituição em que trabalha?
☐ Sim ☐ Não
- 16- Comente sua resposta: Se você respondeu “sim” aponte os aspectos positivos que o fazem se sentir valorizado (a), caso tenha respondido “não”, aponte os principais motivos.
- 17- Quais saberes são importantes para sua atuação na EPT, enquanto docente?
☐ Saberes Experienciais (se originam das experiências individuais e coletivas)
☐ Saberes Pedagógicos (saber didático, mediado pelas teorias pedagógicas)
☐ Saberes Da Formação Profissional (adquiridos na academia e nas formações continuadas).
☐ Saberes Tecnológicos (produção, avaliação, seleção e definição de estratégias como ferramentas de aprendizagem).
☐ Saberes Curriculares (expostos os documentos institucionais)
☐ Saberes Políticos (construção de relações mais justas e igualitárias).
☐ Saberes Disciplinares (relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes)
☐ Outros: _____
- 18- De qual forma esse conjunto de saberes contribuem para a formação dos discentes?
- 19- No que se refere aos saberes experienciais, quais você considera importantes?
☐ São formados a partir de todos os saberes e são transformados e reconstruídos em sua prática diária docente.
☐ Esses saberes requerem atualizações constantes.
☐ São produzidos no cotidiano docente em um processo constante de reflexão sobre sua prática.
☐ Se originam de múltiplas vivências na área social, profissional e da cultura familiar ao longo da sua vida.
☐ São construídos a partir das experiências profissionais.
☐ Todas as alternativas anteriores.
- 20- Quais experiências profissionais refletem na sua atuação docente?
- 21- Complete a frase: Eu aprendi a ensinar a partir...

Fonte: elaborada pela autora (2022)

4.5 Produto Educacional

O produto educacional foi uma página na rede social Instagram, criada inicialmente com a finalidade de compartilhamento de fotos e vídeos e, com o tempo, passou a se tornar uma ferramenta educacional. Sua escolha se deu por inúmeras funcionalidades como a popularidade, a gratuidade e seu longo alcance, sendo possível realizar a interlocução entre a temática e os seguidores de várias partes do Brasil, configurando-se, assim, como positiva uma vez que várias pessoas tiveram acesso a essa troca de conhecimentos. A página foi denominada de (@saberesdocentesnaept) <https://www.instagram.com/saberesdocentesnaept/>, atualmente com 1.012 seguidores e 29 publicações. Nosso objetivo foi descrever os tipos de saberes e práticas dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, Campus Ubajara. As publicações foram feitas ao longo da pesquisa por meio do feed e stories permitindo a construção colaborativa de conhecimentos relacionados à temática.

5 O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DOS SABERES E PRÁTICAS EM EPT

Considerando que a análise dos questionários possibilitou entender como são construídos os saberes docentes revelando os desafios vivenciados ao longo da sua trajetória profissional, suas práticas, além das reflexões acerca da sua formação continuada em EPT; essa seção consiste, na apresentação e discussão desses resultados.

De acordo com o dicionário Online de Português⁶ (2021, [s.p.]), saberes, apresenta diversos sentidos; direcionando para o nosso trabalho, saberes significam: “conhecimentos; a reunião do que expressa sabedoria, sapiência; conjunto de conhecimentos sobre algo ou alguém: saberes científicos”. Tal definição nos auxilia na discussão sobre o conjunto de saberes que integram a identidade docente, conforme afirma Tardif (2011, p. 36) “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Em uma conjuntura ampla, a atividade docente contempla diversos saberes que perpassam a sua prática profissional e resultam no desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos ao longo da sua trajetória profissional.

Na questão 1 procuramos conhecer o tempo de atuação desses profissionais na EPT, e em sua maioria, lecionam há mais de 5 anos no IFCE. É importante entender que o trabalho docente requer um conjunto de características necessárias para a sua atuação profissional, este trabalho, não é reduzido apenas a sua formação inicial ou aptidão pessoal, está associado também às experiências e formações continuadas que explorem a possibilidade de mudanças reais no contexto educativo construindo sua identidade profissional. O quadro a seguir descreve as características gerais dos professores participantes.

Quadro 3 - Características dos participantes da pesquisa.

DOCENTE	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	CURSO DE GRADUAÇÃO	ANO DE ADMISSÃO	TEMPO DE IFCE CAMPUS UBAJARA
1	35-45	Doutorado	Engenharia de Alimentos	2008	3 anos

⁶ Definição dada pelo Dicionário Online Português está disponível em: [Saberes - Dicio, Dicionário Online de Português](#).

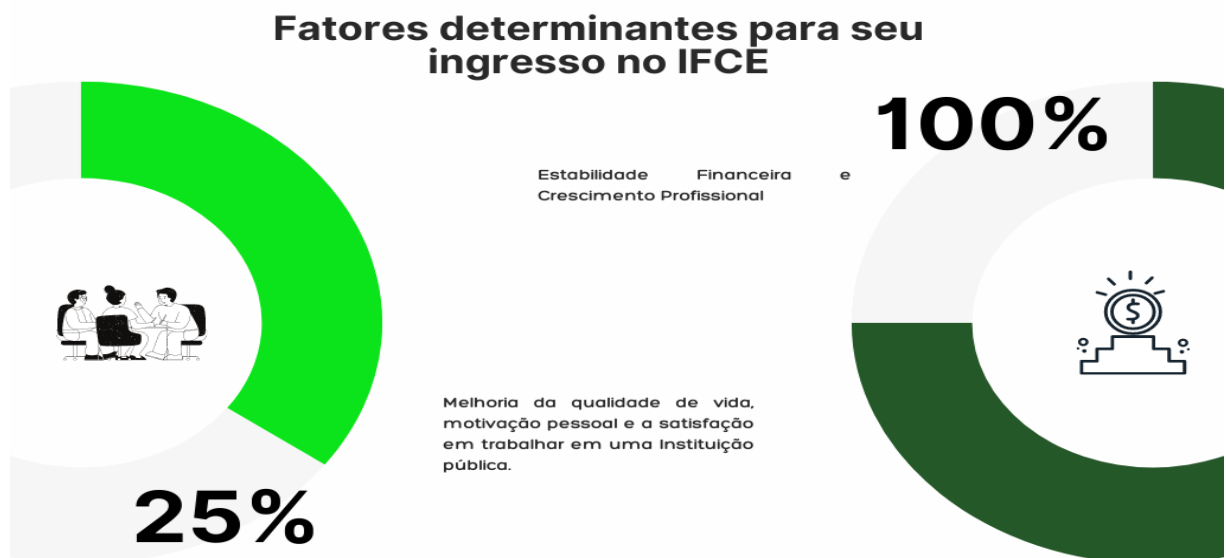
2	35-45	Doutorado	Engenharia de Alimentos	2016	6 anos
3	35-45	Doutorado	Agronomia	2017	5 anos
4	35-45	Doutorado	Agronomia	2017	5 anos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Por meio desse levantamento foi possível identificar que os participantes buscaram novos caminhos a partir da sua formação inicial, sua identidade não está circunscrita somente a uma formação acadêmica; os resultados apontam que há sim uma trajetória profissional e essa trajetória está relacionada a sua história de vida e às suas experiências escolares anteriores à docência. Como afirma Tardif (2011, p. 20) “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

Na questão seguinte, 2, questionamos quanto aos fatores que pesaram positivamente para o seu ingresso no IFCE. Dentre as respostas, todos consideraram a estabilidade financeira e o crescimento profissional como fatores determinantes para seu ingresso e permanência na Instituição. Foram considerados, também, a melhoria da qualidade de vida, a motivação pessoal e a satisfação em trabalhar em uma instituição pública. Segue a análise dos fatores determinantes para seu ingresso no IFCE.

Figura 4 - Fatores determinantes para seu ingresso no IFCE.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos considerar que seu ingresso na profissão vincula-se também a outros fatores como o reconhecimento social, um plano de carreira e promoção salarial, incentivo à qualificação, dentre outros aspectos relevantes para o seu prosseguimento na profissão docente da rede federal. A carreira do magistério na EBTT combina atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, colegiados, atividades de coordenação que contemplam desde a educação básica profissional até a pós-graduação; tal carreira muitas vezes vista como "difícil" associada a intensificação do trabalho pela diversidade de cursos e públicos, por outro lado, é almejada por muitos profissionais.

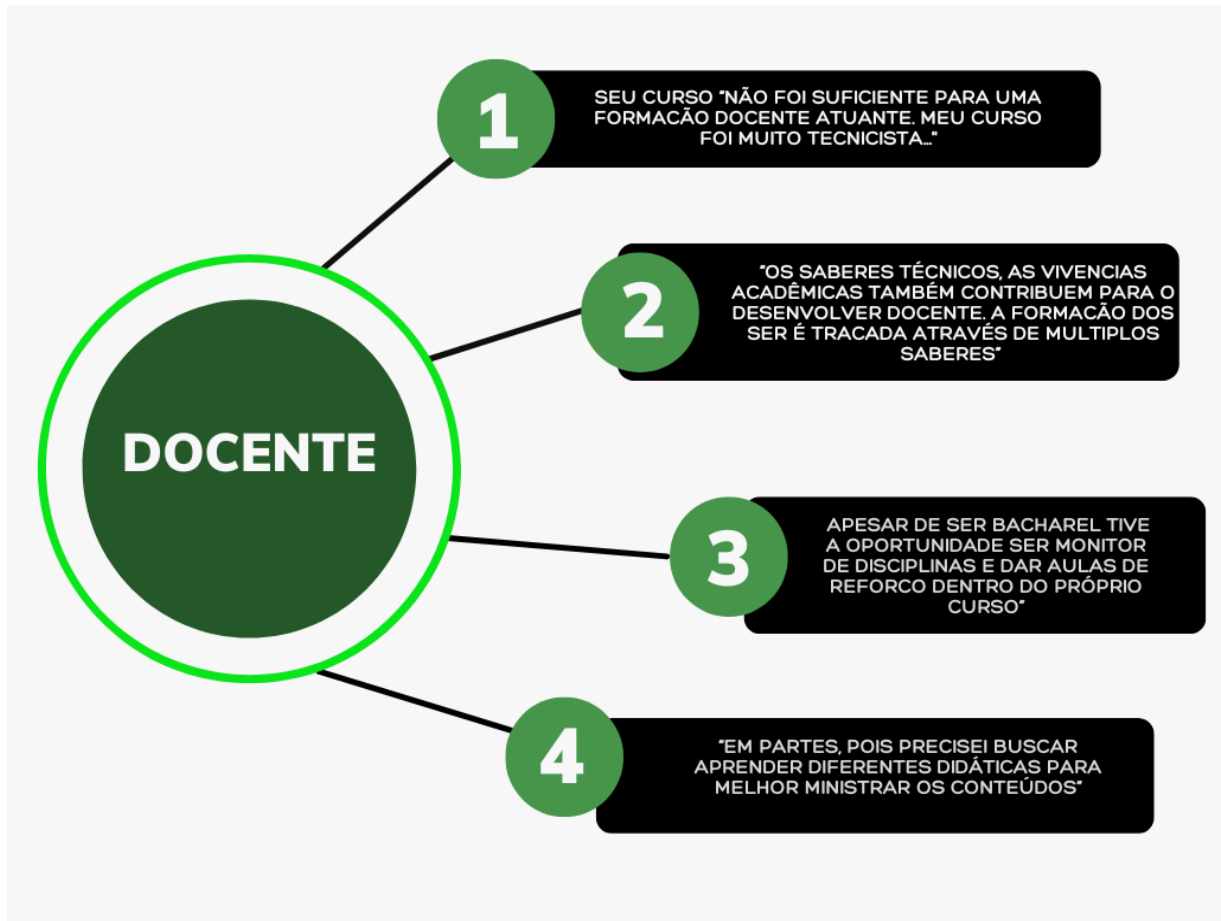
As questões 3 e 4 tratam das contribuições da sua formação em bacharelado e sua atuação em sala de aula. Refletir sobre esse aspecto de formação inicial permite entender como se deu a constituição do ser professor ao longo da sua história docente. A docente 4, afirmou que sua formação em bacharel contribuiu “em partes, pois precisei buscar aprender diferentes didáticas para melhor ministrar os conteúdos” (Docente 4), considerando assim, que a formação inicial não é suficiente para o exercício da docência e demonstrando sempre seu interesse em procurar complementar sua formação. O docente 3 declarou que “apesar de ser bacharel tive a oportunidade ser monitor de disciplinas e dar aulas de reforço dentro do próprio curso” o que proporcionou melhores resultados no seu trabalho docente. Quanto a participante 2 esta, destacou que os saberes técnicos contribuem sim para as experiências docentes, de acordo com ela, “os saberes técnicos, as vivências acadêmicas também contribuem para o desenvolver docente. A formação dos ser é traçada através de múltiplos saberes” (Docente 2). Tal afirmação, ressalta o quanto é importante essa relação entre os saberes técnicos e os demais saberes.

Cabe destacar ainda o discurso da docente 1 ao declarar que seu curso “não foi suficiente para uma formação docente atuante. Meu curso foi muito tecnicista. Ao adentrar na docência tive muita dificuldade com as práticas em sala de aula. Até hoje ainda tenho dificuldade em promover atividades que engajem mais os alunos” (Docente 1). Essa mera transmissão de conhecimentos técnicos, na graduação em bacharelado, voltado apenas para práticas profissionais e legitimada pela sociedade capitalista, acaba por desconsiderar todo o contexto em que o discente está inserido e como prepará-lo para além do mercado de trabalho; “Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação [...] (MOURA, 2014, p.56).

Apreende-se que esse domínio de um conhecimento específico adquirido na graduação, não é o bastante para o exercício da docência, compreendendo-se, dessa forma, que “[...] os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que

acompanharão o professor ao longo de sua carreira” (NONO, 2011, p.19), cabendo ao professor lançar de formações consistentes pensadas não somente na sua prática mas, voltadas para a reflexão crítica a partir da realidade em que se encontram. Segue na figura abaixo as respostas dos participantes quanto a sua formação inicial.

Figura 5 - Contribuição da formação docente no bacharelado e sua atuação em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tal questão traz reflexões importantes quanto à obrigatoriedade da formação complementar para docentes não licenciados e sua contribuição na melhoria das práticas educativas. Para Nóvoa (2017, p. 6) “[...] a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Político uma vez que nesse âmbito é possível estabelecer caminhos para a transformação das práticas de desenvolvimento da formação profissional docente. É necessário pensar em formações mais amplas, que devem “[...] funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2017, p. 11).

A questão 5 refere-se ao preparo do docente para enfrentar os desafios da sua atuação em EPT. Em uma escala de 0 a 10, a participante 2, estabeleceu 7 para a sua preparação, dois docentes, o 1 e o 3, atribuíram 8 para seu nível de preparo, e a professora 4 definiu 9 para enfrentar os desafios da EPT. Esses resultados apontam para a dificuldade dos professores em enfrentar os desafios postos na docência em EPT; Castaman e Vieira (2013, p. 08) destacam 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 legitimar-se como professor” há ainda demandas práticas, políticas, pedagógicas e/ou culturais presentes no campo da EPT sobretudo em uma perspectiva de uma formação humana integral sob os princípios da omnilateralidade e da politecnia, superando a visão assistencialista e da formação do aluno apenas para o mercado de trabalho.

A identidade desses profissionais é construída na sua trajetória a partir da superação dos desafios e conquistas colocados diariamente no campo da EPT. De acordo com Nóvoa (2017, p. 13) “[...] não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo”. Trata-se de propiciar um ambiente formativo capaz de fornecer instrumentos para a reflexão diária da sua prática e a troca entre os saberes docentes.

O objetivo da questão 6 é caracterizar esses desafios vivenciados ao longo da carreira docente. Os participantes pontuaram, dentre as alternativas propostas, que lidar com diferentes perfis de aluno pesam significativamente na sua atuação na EPT. Essa previsão de diferentes níveis e modalidades da educação ofertadas na EPT justificam tal colocação, não há formação superior, seja bacharelado ou licenciatura, que contemplem todos os públicos atendidos nessa modalidade educacional. Os participantes ainda pontuaram as demais alternativas propostas, tais como: inovações tecnológicas, dificuldades nos planejamentos, desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, lecionar em diferentes cursos e o desinteresse dos alunos. São fatores que influenciam diretamente na sua carreira profissional, uma vez que exigem do professor diferentes saberes para articular múltiplas práticas profissionais no contexto educacional.

Segundo Machado (2008) há muitos desafios nas especificidades da EPT, sobretudo os

[...] relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos

saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Tais demandas exigem do docente não somente conhecimentos práticos para uma formação técnica, mas um compromisso na condução de um processo crítico e reflexivo viabilizando experiências que conduzam o aluno para o mundo do trabalho. Para Kuenzer (2010, p. 509) esse 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”.

Tratando dos desafios que os fizeram repensar em sua permanência na docência abordada na questão 7, dos quatro participantes da pesquisa, dois docentes manifestaram que esses desafios os fizeram refletir na continuidade da carreira na EPT. Reconhecer seu papel na formação de alunos autônomos, críticos e reflexivos exige do professor a associação de saberes gerais e técnicos para o desenvolvimento das suas atividades.

Alonso (2003, p. 60) vai evidenciar que “[...] embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de, sozinhos, enfrentarem tantos desafios”. Diante de tais desafios, a formação continuada seria uma alternativa para ajudá-los a caminhar na sua trajetória docente; essa formação seria decisiva para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e tecnológicos que permitissem ao docente mediar os processos de ensino e aprendizagem.

A questão 8 vai explicar os motivos que os fazem refletir sobre sua permanência ou não na docência na EPT. São considerados positivos os aspectos referentes à sua atuação na docência como um sonho realizado, além da motivação por contribuir positivamente na vida dos alunos. Para a docente 2, “a paixão e a possibilidade de contribuir positivamente na vida de alguém. É o q mais motiva”. São fatores que nos fazem refletir sobre o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem e também na melhoria de vida do aluno, estão relacionados a sua contribuição social para a formação do ser humano, pela luta de ideais de melhoria na educação e também aos valores que considera importantes para a sua continuidade na carreira.

Para o participante 3 essa permanência tende a ser positiva, “por me sentir realizado nessa profissão”, coadunando com as reflexões da docente 4, que nunca considerou sua saída da docência, uma vez que “a docência sempre foi um sonho, então nunca pensei em desistir”. Articular todos esses fatores, individuais, motivacionais e sociais, contribuem para a sua permanência na profissão. Abaixo apresentamos de forma resumida tais fatores sob a perspectiva de três participantes.

Figura 6 - Fatores para a permanência na docência



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como fator negativo, sobretudo após a pandemia, a docente 1 destacou que:

a prática docente depende muito da atuação dos alunos. Espera-se que o docente motive os alunos, quando na verdade o docente também precisa ser motivado. O que tenho sentido nos últimos anos é que os docentes são muito cobrados em aspectos burocráticos e sobra cada vez menos tempo para atividades práticas docentes. Tenho achado isso tudo muito cansativo e sempre tem muito trabalho pra fazer em casa (DOCENTE 1).

Consideramos que transformar a prática em algo meramente burocrático, implica na perda da sua função social com a educação e a perda da identidade do aluno, uma vez que essas práticas em sala de aula limitam-se a atividades burocráticas esvaziadas de reflexões. Sua motivação para a docência, nesse sentido, não está relacionada aos aspectos burocráticos da sala de aula e nem das atividades para além do ambiente escolar que sobrecarregam e desestimulam a sua permanência na profissão docente.

Para Tardif e Lessad (2009):

[...] as práticas dos docentes não são assépticas, no sentido em que não são prisioneiras das posições que ocupam no espaço social. As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização a qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível (TARDIF e LESSAD, 2009, p. 65).

Os processos de ensino e aprendizagem buscam aproximar o aluno da realidade encontrada no mundo do trabalho, as práticas estimulam o senso crítico e a participação na construção do conhecimento. Nesse sentido, essas práticas educacionais permitem transformar novos saberes que favoreçam a formação integral do discente e superem a dicotomia entre teoria e prática nos processos educativos.

Assim, as práticas discutidas no âmbito da EPT devem estar contextualizadas em espaços históricos-sociais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. Constituem-se como atividades práticas desenvolvidas no Campus: atividades de extensão, rodas de conversa, palestras, visitas técnicas, atividades em laboratório, eventos, entre outras que incentivam o protagonismo do aluno.

Seguem abaixo práticas que exemplificam a preocupação dos docentes participantes em proporcionar atividades integradoras de forma colaborativa.

Figura 7 - Práticas docentes na EPT



Fonte:
Instagram

@saberesdocentesnaept (2022).

Tais práticas estão conectadas pela compreensão da produção do conhecimento a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de suscitar o protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, rompe-se os muros da instituição e dialoga-se permanentemente com a sociedade para a formação integral do sujeito. “Isso evidencia o compromisso político da escola em formar cidadãos inteiros a partir e no meio do qual participa” (DÁLIA e FRAZÃO, 2017, p. 169).

A questão 9 trata das questões julgadas como mais difíceis no exercício profissional, os dados revelam que a realização de planejamentos, preenchimento dos diários de classe, a participação em conselhos escolares, encontros pedagógicos e momentos de avaliação, como atividades mais burocráticas. Inferimos que essas questões trazem à tona a queixa de muitos docentes quanto ao tempo dispensado para a realização dessas atividades, o que acaba por atrapalhar outras atividades.

De acordo com Nóvoa (2018, p. 12), “[...] a ocupação permanente, atarefada, sobrecarregada, impede a reflexão serena sobre as grandes questões da humanidade”; nesse sentido há de se buscar meios que minimizem os aspectos burocráticos que impedem os processos de reflexão sobre a prática docente.

Quanto ao planejamento, é ele quem dá sentido à ação docente, planejar é refletir sobre a sua prática avaliando-a e ressignificando-a continuamente. É fundamental superar essa visão burocrática do planejamento e torná-lo uma ferramenta que auxilie na reflexão da sua ação capaz de responder aos desafios postos na educação em EPT.

A profissão docente está voltada para a transformação social do meio em que vive, ela é marcada por características, valores e interesses que vão constituir seu perfil profissional. Desse modo, é fundamental que o professor reconheça essas características de forma a garantir práticas educativas críticas e emancipatórias. Ao pesquisarmos sobre as características que os professores participantes acreditam serem importantes para a sua atuação na docência, prevista na questão 10, a maioria assinalou as seguintes respostas: formação permanente, facilidade de comunicação, empatia, motivação, didática, experiência na docência, flexibilidade, criatividade, liderança, comprometimento e domínio de conteúdo.

Seria possível, ainda, aumentar essa lista de características que definem a atuação docente, como lidar com a diversidade de alunos, suas motivações e habilidades fazendo com que o professor se reconheça como mobilizador de ações proporcionando ao aluno o amadurecimento intelectual para a superação dos desafios postos na sociedade.

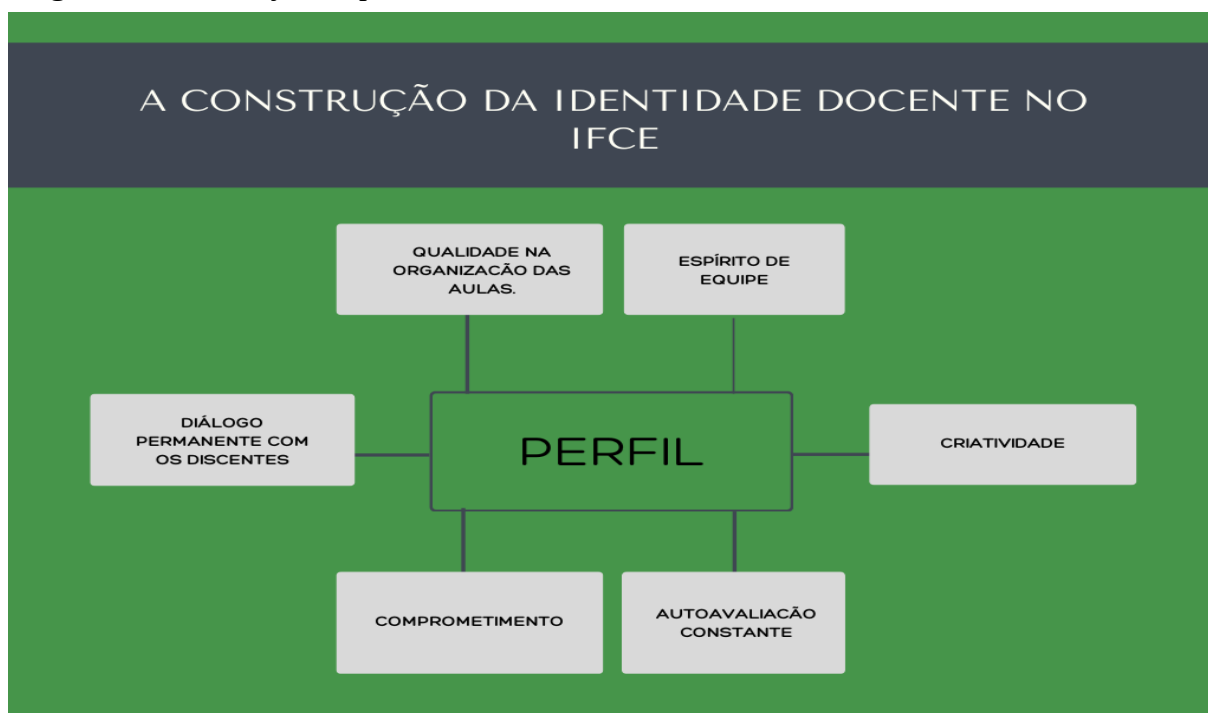
Segundo Nóvoa e Alvim (2021, p.9) “[...] é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de

partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente”. Logo, desse professor, nesse sentido, presume-se que seu papel está além da transmissão de conhecimentos, mas sim, de construir pontes, com responsabilidade na formação desses sujeitos, permitindo a construção de experiências contextualizadas e que façam sentido para o aluno.

Ao passo que desenvolvemos nossa pesquisa, foi possível apreender que ao longo da sua trajetória profissional, antes do seu ingresso na Instituição, poucos tiveram experiências diretas na educação profissional, considerando assim que o IFCE tornou-se um importante espaço para a aprendizagem e constituição do ser professor na EPT. Quando questionados sobre a construção da sua identidade no IFCE (questão 11) os docentes mencionaram a qualidade na organização das aulas, o espírito de equipe, o diálogo permanente com os discentes, criatividade, comprometimento e autoavaliação constante como aspectos que definem esse perfil.

Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo em que o/a professor/a “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16). Através da formação docente, experiências adquiridas e da sua prática profissional é que o professor constrói sua trajetória, assumindo seu papel de formador e transformador da realidade contribuindo para a construção do seu perfil profissional ao longo da carreira docente. A figura a seguir representa como se dá a construção desse perfil.

Figura 8 - Construção do perfil docente



Fonte: elaborado pela autora (2022).

A construção desse perfil se deu, como observado, pela sua vivência diária, pela troca de saberes e experiências entre os pares e discentes e na reflexão sobre essa prática a partir da organização dos processos educativos e sociais.

Sabe-se que os participantes da pesquisa foram selecionados a partir da sua formação em Pós-graduação em Formação Pedagógica para a EPT, acreditando-se que por serem bacharéis a especialização pedagógica seria um diferencial na sua atuação profissional. Aos quatro docentes, foram perguntados, na questão 12, sobre como avaliam a sua experiência com a especialização em EPT. Dentre as respostas, considerando uma escala de excelente à péssima, três professores avaliaram como boa e um participante avaliou como razoável a sua formação. À primeira vista torna-se fundamental refletir sobre tal avaliação considerando que essa especialização proporcionaria o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a sua atuação na EPT.

Segundo Gariglio e Burnier (2014, p. 941-951), “[...] a docência na EP requer, além de experiência no mercado e domínio do conhecimento tecnológico, um conjunto de habilidades pedagógicas que seriam próprias ao exercício dessa prática profissional”. Tal discussão é importante uma vez que a EPT traz consigo especificidades que permeiam a prática docente, desde a diversidade de cursos, perfis variados de alunos, organização escolar, entre outros, exigindo do profissional o desenvolvimento de saberes para a sua atuação. A reflexão propõe um olhar atento, de docente, quanto às formações continuadas, que lhes permitam compreender além do conhecimento específico da sua área de formação, mas buscar ferramentas que lhe conduzam para diversas concepções e práticas pedagógicas no ato de ensinar.

Na questão 13 foram relatadas as contribuições, que a Pós-graduação em Formação Pedagógica para a EPT possibilitou para a construção da identidade profissional dos participantes. Segundo o docente 3, a referida especialização contribuiu no sentido “de identificar as especificidades que são características do ensino profissionalizante”. Para a docente 4, essa especialização “permitiu entender mais o aspecto do ensino tecnológico”. De acordo com a docente 1, “a formação pedagógica me permitiu adentrar a uma área até então desconhecida por mim (pedagogia). Me permitiu conhecer as diferentes formas de ensinar e aprender, assim como me ajudou a melhorar minhas práticas docentes”. Segundo a docente 2, essa especialização “contribuiu para a aquisição e troca de conhecimentos, como sugestões de práticas, teorias e estratégias mais dinâmicas a serem incorporadas no cotidiano da sala de aula”.

Fazendo um comparativo entre a questão 12 referente à avaliação da especialização e a questão 13 sobre as contribuições dessa especialização, podemos deduzir que essa formação trouxe benefícios em sua prática profissional por meio de novas estratégias e tomadas de

decisões na busca da qualidade do ensino em EPT, “ [...] visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER, 2006, p. 34). Abaixo podemos observar como se deram essas contribuições.

Quadro 4 - Contribuições da Pós-graduação em Formação Pedagógica para a EPT, na construção da identidade profissional.

DOCENTE	CONTRIBUIÇÕES
1	“a formação pedagógica me permitiu adentrar a uma área até então desconhecida por mim (pedagogia). Me permitiu conhecer as diferentes formas de ensinar e aprender, assim como me ajudou a melhorar minhas práticas docentes”.
2	“contribuiu para a aquisição e troca de conhecimentos, como sugestões de práticas, teorias e estratégias mais dinâmicas a serem incorporadas no cotidiano da sala de aula”.
3	“de identificar as especificidades que são características do ensino profissionalizante”.
4	“permitiu entender mais o aspecto do ensino tecnológico”.

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Considerando, assim, essa formação enriquecedora, em especial pelas questões abordadas no âmbito da EPT

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 2012, p. 30).

Precisam, ainda, dialogar com diferentes aspectos que permitam auxiliá-lo nesse processo educacional, derrubando paradigmas e buscando mudanças na sociedade, assumindo um papel de autoformação, à medida que estes entendem-se como sujeitos reflexivos de sua própria prática profissional.

Quando tratamos do perfil docente e seus saberes é necessário relacionar, também, a troca de experiências que surgem das relações com os outros docentes na Instituição. Segundo os participantes as trocas são positivas, destacando como válidas as trocas de saberes, o planejamento interdisciplinar, as rodas de conversa e a socialização de experiências exitosas

como fundamentais no ambiente educacional. Vale destacar que não houve, na questão 14, dentre as respostas assinaladas, fatores negativos como desentendimentos, rejeições ou disputa de poder nessas relações. À vista disso, podemos considerar os docentes não somente como reprodutores de saberes, mas também como geradores dos mais variados tipos de saberes decorrentes dessa troca no ambiente profissional, na sua prática em sala de aula, em suas vivências e histórias de vida. “Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p. 49).

Sobre essa questão, Borges (2003, p. 109-110) esclarece que “[...] muitos dos saberes que formam os professores são resultantes das experiências que estes adquirem na trajetória profissional, no desenvolvimento de atividades pedagógicas vivenciadas nas instituições onde atuam e atuaram” sendo legitimados por eles no ambiente profissional.

Vale mencionar que segundo Gauthier (2013):

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer prática profissional. Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la (GAUTHIER, 2013, p. 24).

Esses saberes experienciais, sozinhos, não atendem a todas as necessidades para a formação de sujeitos autônomos, são necessários, também, a reunião dos demais saberes para garantir a busca de novas possibilidades de atuação.

Quanto à valorização desse docente, abordada na questão 15, os docentes consideraram que não se sentem valorizados na sua profissão. Na questão 16, eles retratam de que forma é vista tal desvalorização. Em relação a essa questão, o docente 3 se sente “pouco valorizado pela sociedade e pelo atual governo, já pela instituição me sinto valorizado”.

Para a docente 4, há um desmerecimento enquanto docente afirmando que “durante a pandemia senti uma desvalorização ainda maior, pois muitos diziam que não estávamos trabalhando”. O que caracteriza um desafio vivenciado durante a sua trajetória como professor.

Nesse sentido, a docente 1 destacou que

“os alunos não tem ideia do tempo que levamos pra construir uma aula de uma hora. Por trás disso são horas de leitura, pesquisa, preparação de aula. Ao chegar em sala vemos alunos desinteressados, desmotivados e que não valorizam nosso trabalho. Eu não sei como ministrar tanto conteúdo de maneira “lúdica”, que atraia a atenção dos alunos e fechar a carga horária no final do semestre. Essa desvalorização também acontece por parte da gestão da instituição que a todo momento nos cobram muitos

planejamentos, que eu particularmente nunca cumpro, porque depende muito do ritmo da turma, exige que preenchamos muitos instrumentos de controle de aula, muitas reuniões para participar, muitas comissões e a essência do nosso trabalho se perde” (DOCENTE 1).

O que vai de encontro com a crítica de Oliveira (2010) ao tratar das variadas funções solicitadas aos docentes “[...] tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”(OLIVEIRA, 2010, p. 24), reforçando essa desvalorização.

A docente 2 relata as circunstâncias nas quais acredita que não há valorização profissional docente:

“não em sua totalidade, mas em alguns aspectos não me vejo valorizada. Principalmente diante de políticas que fortalecem a desvalorização da educação. A interação discente. Em muitos casos, vê-se uma preocupação com números institucionais, mas isto acaba em alguns aspectos, fortalecendo uma política de facilitação de aprovação discente, sem uma real qualificação dos mesmos. Pouco tempo para planejamento, calendários apertados”(DOCENTE 2).

A partir de tais manifestações expressas pelos docentes, devemos concordar com Dal Rosso (2008), ao discorrer que o trabalho na docência ganhou intensidade em sua jornada de trabalho, pois exige do docente esforços físicos, psíquicos e emocionais, muito maiores que no passado. À vista disso, a prática docente mediada por sua complexidade, ambiguidade e incertezas requer do docente práticas críticas-reflexivas que busquem responder às múltiplas necessidades da sua atuação em sala de aula.

Do professor exigem-se inúmeros saberes que superam o ato de ensinar, na questão 17 tratamos dos saberes importantes para a sua atuação na EPT. Nessa busca, dentre os saberes listados na pergunta, o que menos se destacou foi o saber político, saber permeado por relações mais justas e igualitárias. Os demais saberes: experienciais, pedagógicos, da formação profissional, tecnológicos, curriculares e disciplinares são fundamentais para sua atuação no campo da EPT. Tardif (2008, p. 53) afirma que “[...] cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar e de planejar a sala de aula”.

Frente a essa diversidade de saberes é possível identificar um processo de construção e reconstrução do seu trajeto profissional docente, que implica nas condições concretas da sua ação e liga esses saberes à realidade do aluno na EPT. A figura a seguir apresenta os saberes assinalados pelos participantes.

Figura 9 - Saberes da docência em EPT**SABERES**

SABERES	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
EXPERIENCIAIS	✓	✓	✓	✓
PEDAGÓGICOS	✓	✓		✓
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	✓	✓	✓	✓
TECNOLÓGICOS	✓		✓	✓
CURRÍCULARES		✓	✓	
POLÍTICOS				✓
DISCIPLINARES	✓	✓	✓	✓

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Considerar a relevância desses saberes permite a resignificação da sua prática permeada pela ação-reflexão-ação. Segundo Campos (2013, p. 26) “[...] o docente age e, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática”; dessa forma, o docente não utiliza apenas um saber em sua intervenção em sala de aula mas, a associação de vários saberes de acordo com as necessidades dos alunos.

Na visão dos participantes, esse conjunto de saberes permite contribuir de diversas formas, para a formação do discente; a questão 18 discorreu sobre essas visões. Em referência a essa contribuição quanto ao conjunto de saberes na docência, o docente 3 afirmou que esses saberes auxiliam “na capacidade de discurso e ministrar conteúdo relacionando a patativa com a teoria fazendo com que eles percebam a importância da formação tecnológica” (Docente 3).

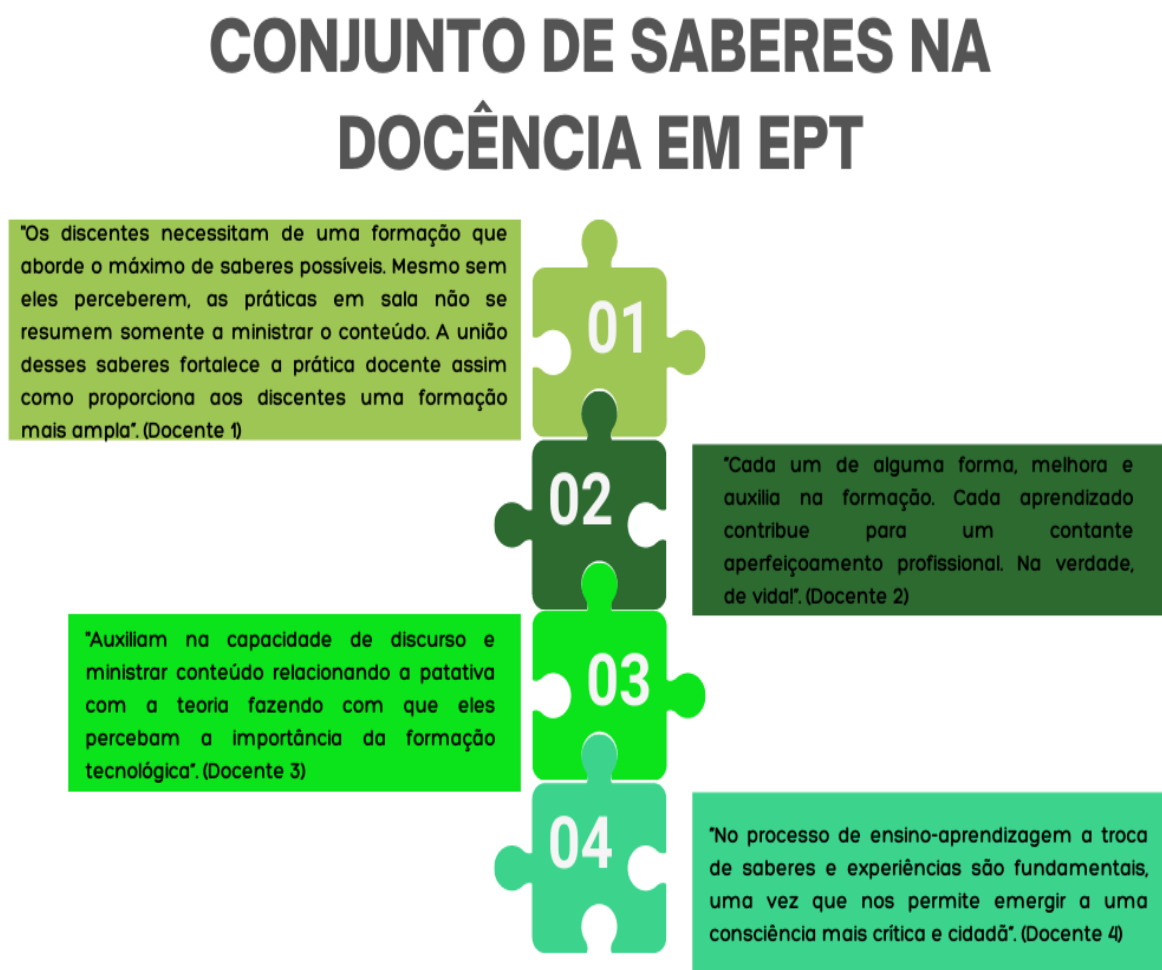
A docente 4 afirma que “no processo de ensino-aprendizagem a troca de saberes e experiências são fundamentais, uma vez que nos permite emergir a uma consciência mais crítica e cidadã”. Essa consciência se faz importante mecanismo de reconhecimento desses saberes para as suas práticas educativas.

De acordo com a docente 1, “os discentes necessitam de uma formação que aborde o máximo de saberes possíveis. Mesmo sem eles perceberem, as práticas em sala não se resumem somente a ministrar o conteúdo. A união desses saberes fortalece a prática docente assim como proporciona aos discentes uma formação mais ampla” (docente 1), essa mobilização de diferentes saberes é fruto de suas formações e experiências ao longo da sua trajetória docente.

Para Tardif (2014), “[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas” (TARDIF, 2014, p. 61), não há como resumi-los, portanto, aos saberes derivados apenas da sua formação inicial.

Esse conjunto de saberes, segundo a docente 2, favorece a busca de novas estratégias para criar, inovar e realizar a atividade docente, construindo novos caminhos para a trajetória profissional, considerando que “cada um de alguma forma, melhora e auxilia na formação. Cada aprendizado contribui para um contante aperfeiçoamento profissional. Na verdade, de vida!” (docente 2). Com base nas análises foi possível agrupar as respostas, conforme a Figura 9.

Figura 10 - Conjunto de saberes na docência em EPT



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Para Gariglio e Burnier (2014), esses saberes são objetivados a partir da prática cotidiana desse docente em confronto com as condições da profissão:

A forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor de disciplinas das áreas tecnológicas, mais valem o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica, são alguns dos objetos-condições que constituem o contexto da prática docente na EP (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 952).

Por meio desses saberes adquiridos ao longo da sua trajetória, na troca com seus pares e alunos, é possível repensar suas práticas, aperfeiçoar seus conhecimentos, contemplando as

particularidades dos alunos da EPT. De acordo com Pimenta (2012, p. 29), é pelo “[...] processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”.

Tais práticas são um reflexo de suas experiências, formações e atuação pedagógica na EPT considerando as particularidades regionais e locais existentes, de maneira inclusiva e articulada aos conhecimentos tecnológicos nos diferentes campos do saber e em todos os níveis e modalidades da EPT.

Os saberes experienciais, de acordo com Gariglio e Burnier (2014),

são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência. Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 956).

Para a maioria dos participantes os saberes experienciais, colocados na questão 19, contemplam os conhecimentos desenvolvidos ao longo da sua carreira profissional a partir de uma troca entre os professores e não somente na graduação. Esses saberes, por si só, não são suficientes para a atuação docente, mas são necessários para indicar caminhos em direção a uma melhor práxis pedagógica.

Segundo Tardif (2008, p. 48), “O que caracteriza os saberes experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados [...]”, surgem também através dos desafios da docência e dão sentido para a sua atuação docente. Abaixo podemos identificar alguns saberes experienciais.

Figura 11 - Principais saberes experienciais

Saberes experienciais

SABERES EXPERIENCIAIS	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
São formados a partir de todos os saberes e são transformados e reconstruídos em sua prática diária docente.	X	X	X	X
Esses saberes requerem atualizações constantes.	X	X		X
São produzidos no cotidiano docente em um processo constante de reflexão sobre sua prática.	X	X	X	X
Se originam de múltiplas vivências na área social, profissional e da cultura familiar ao longo da sua vida.	X	X		X
São construídos a partir das experiências profissionais.	X	X		X

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como pode ser observado, na figura acima, os saberes experienciais estão relacionados à troca entre seus pares, produzidos a partir das situações vivenciadas em sala de aula, no ambiente profissional, na vida familiar, em um processo constante de reflexão sobre a sua prática.

A questão 20 teve por objetivo apontar quais experiências profissionais refletiam a atuação docente. Destacamos as reflexões do docente 3, ao citar as principais experiências: “experiência no ensino profissionalizante no governo do estado e na iniciativa privada”.

Na visão da docente 4, “o contato com o extensionismo me permitiu construir uma didática que também valorizasse os saberes dos discentes. Isso faz como que ocorresse uma maior aproximação com os mesmos”. Ainda, na mesma linha de raciocínio, a docente 1

expressou que: “minha experiência maior foi sempre na academia, como estudante. Confesso que minhas experiências profissionais anteriores foram mínimas para que eu pudesse contribuir efetivamente na minha prática docente, mas quando se fala em pesquisa, eu consigo transpor os objetivos principais de se pesquisar para a sala de aula” (docente 1).

Na opinião da docente 2 essas experiências na sua atuação, “creio que todas refletem. Sejam em seus aspectos positivos e negativos. Estes últimos nos ajudam a refletir e a reavaliar nossa atuação. Mas destaco as experiências interdisciplinares, sejam no ensino, extensão ou pesquisa. A troca mútua entre os pares me motiva”.

Através das respostas foi possível identificar que as experiências mencionadas contribuíram para a formação da sua identidade tornando-se autores da sua própria história.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’ (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Assim, o ato de ensinar na EPT a partir do desenvolvimento de atividades que possibilitem a reflexão do aluno e sua tomada de decisões em situações reais e práticas de aprendizagem.

A questão 21 buscou identificar de que forma o docente aprendeu a lecionar. De acordo com o docente 3, essa aprendizagem é decorrente “de experiências dentro e fora da academia”.

Nóvoa (2013), afirma que essa construção da identidade docente é um processo realizado pela apropriação “[...] do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2013, p. 16). Através da ressignificação das suas experiências pessoais e profissionais, em busca de ações concretas e autônomas, enquanto sujeitos reflexivos da sua prática docente na construção da sua identidade profissional.

Para a docente 4 esse conhecimento é decorrente “da experiência de ser monitora durante a minha graduação, bem como tive uma professora e professor que sempre valorizaram os saberes dos discentes. Isto também me fez ser igual a estes profissionais”. Na opinião da docente 1, a aprendizagem se deu a partir “da vivência com meus alunos e colegas de trabalho. Através das práticas docentes dos colegas e que peguei como exemplo”.

Segundo a docente 2 esse aprender a ensinar vem “do dia a dia, na interação com discentes e profissionais, com troca de saberes que vão engrandecendo e aperfeiçoando a

vivência prática”. Essa troca irá promover a construção do seu perfil, como destaca Nóvoa (1992):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O protagonismo do professor no processo de ensino aprendizagem é fundamental e necessita de uma formação continuada para que a relação teórico-prática se complementem. Apresentamos na figura abaixo como ocorreu esse processo que carece de saberes.

Figura 12 - Como o docente aprendeu a lecionar



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Ou seja, a partir da compreensão dos saberes na docência é possível afirmar que os professores utilizam diferentes saberes dentro da sua prática educativa. Compreendendo, dessa

forma, que a prática profissional docente contribui para a compreensão sobre como os saberes profissionais são integrados, de fato, nas tarefas dos professores, e “[...] como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 960). Logo, a identidade docente é construída, de forma articulada, na pluralidade das suas práticas e dos saberes docentes ao longo do seu processo formativo.

6 @SABERESDOCENTESNAEPT: Produto Educacional

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, objetiva a preparação dos profissionais na área de educação profissional e tecnológica, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

Como requisito para a aprovação no ProfEPT se faz necessário a produção de um Produto Educacional. Pensamos em uma ferramenta que permitisse a divulgação dos saberes e práticas desenvolvidas pelo docente em seu percurso profissional. Esses professores trazem consigo histórias, vivências e experiências que representam seu perfil profissional e os saberes adquiridos ao longo da carreira docente.

Um Produto Educacional deve ser elaborado com o objetivo de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER e TREFFINGER, 1981, p.161).

O produto proposto neste projeto apoiou-se no documento de área de Ensino da CAPES para Mestrados Profissionais. Este documento considera como produtos educacionais materiais que sejam objetos de aprendizagem indicando a exigência do trabalho final tendo o “domínio do objeto do estudo (sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele” (CAPES, 1998, p. 1).

Assim, para atender a essas exigências e considerando o avanço tecnológico e a expansão das redes sociais, que utilizam-se de uma linguagem prática para informar as mais diversas questões, optou-se por utilizar o Instagram como ferramenta de divulgação científica na criação do produto educacional denominado @saberescientesnaept.

Para que chegássemos a esse produto, inicialmente, procuramos pesquisar quais saberes estão presentes na docência na EPT. O objetivo foi intercruciar saberes, práticas e experiências profissionais dos participantes da pesquisa.

Nessa proposta coube à pesquisadora publicar imagens, cards e resultados da trajetória desses profissionais na educação profissional. A página possibilitou a interlocução entre os diferentes tipos de saberes e as experiências profissionais dos docentes.

Segundo Coelho (2015, p. 9) o “processo de consumo de imagens possibilita a integração entre os sujeitos, uma vez que divulga uma causa, coloca o indivíduo dentro de um contexto social junto com outros e possibilita a troca de informações e a interação com os conteúdos produzidos por cada um”.

Diante do Instagram, enquanto ferramenta tecnológica, será possível reviver através das próprias imagens o reflexo da sua identidade profissional e a possibilidade da construção colaborativa do conhecimento. Por se tratar de uma ferramenta de fácil alcance, a rede social torna-se atrativa e acessível para a divulgação e discussões de temáticas importantes no âmbito educacional. A elaboração do conteúdo abordado no produto educacional deu-se a partir dos estudos das obras dos estudiosos da área, da análise do perfil docente pela Plataforma Lattes, tendo continuidade após os resultados do questionário. Para as publicações, foi utilizado o programa CANVA⁷, uma ferramenta online que permite ao usuário criar designs virtuais e postagens de forma descomplicada.

Nosso objetivo foi promover a divulgação dos saberes dos professores permitindo o acesso a informações de qualidade e o compartilhamento de informações que poderão ajudar outros docentes em suas práticas escolares.

Através de um apelo visual e verbal, os usuários podem conseguir maior visibilidade ao compartilharem suas fotos por meio do Instagram e outras redes sociais, possibilitando que indivíduos que não façam parte do contexto mais próximo de quem compartilha sejam atingidos pela visualização das imagens em seus respectivos perfis. Ao se colocar dentro de determinado contexto, o usuário inicia um processo de montagem de sua identidade, realizando uma seleção de símbolos e significados para suas imagens, para adquirir a sensação de pertencimento dentro daquele grupo e atingir o nível de felicidade almejado (COELHO, 2015, p. 11).

A partir do perfil docente será possível compreender os saberes, experiências e práticas pedagógicas que fizeram sentido em sua atuação profissional.

⁷ https://www.canva.com/pt_br/

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar que a relação entre formação, saberes e práticas não se esgotam na formação inicial do professor, elas não estão limitadas a questões técnicas, mas, sobretudo a partir de um conjunto de saberes e troca de experiências que influenciam na própria ação docente.

Ao construir seus saberes e práticas os professores tornam-se produtores de conhecimentos tendo a possibilidade de construir e reconstruir suas práticas de forma reflexiva, legitimando sua atuação e sua identidade, na busca da construção da sua ação diária fundamentada em circunstâncias políticas, sociais e culturais que permeiam a constituição do seu perfil profissional.

Para solucionar os problemas cotidianos, é necessário uma formação crítica sob a sua prática, na qual possibilite uma articulação entre conhecimentos teóricos, práticos e científicos a fim de promover um movimento dialético inacabado e contínuo no seu fazer profissional. A partir desses conhecimentos científicos e tecnológicos é possível desenvolver habilidades de forma crítica e autônoma para a transformação dessa realidade.

A formação docente no âmbito da EPT é permeada pela compreensão do mundo do trabalho por meio de diferentes técnicas, currículos, valores, bases tecnológicas e educacionais entendendo que este é um possível caminho para uma prática pedagógica consciente. É preciso uma articulação entre todas essas características, adquiridas e produzidas, para a promoção de uma aprendizagem significativa do discente.

Os participantes revelaram grande diálogo entre suas formações e a construção dos seus saberes para a prática profissional. Nesse sentido, os saberes são mobilizados a partir da sua formação, experiência e vivência no campo educacional, por meio da relação entre tais saberes, práticas e desafios é que são oportunizadas a construção e reconstrução do seu perfil profissional.

Observou-se que os saberes construídos pelos docentes na sua trajetória profissional, não está restrito a um saber-fazer referente, apenas, às dimensões técnicas e procedimentais do ensino, mas voltado para as dimensões sociais, políticas e culturais, no qual se materializa através da práxis, na mediação da ação-reflexão-ação.

Assim, o saber docente é um saber carregado de histórias de vida, de experiências, de traços culturais, pessoais, em uma troca constante com os atores envolvidos no processo educacional e tem como finalidade final a caracterização da sua prática profissional. Essa prática docente o desafia a se reorganizar diariamente em seus planejamentos, em sua didática,

nas intervenções em sala de aula, na mobilização de múltiplos e complexos saberes, avançando nas relações com seus alunos e construindo conhecimentos teóricos e práticos amparados por sua formação e experiências profissionais.

Realizar pesquisas sobre os saberes docentes e suas práticas de ensino contribuem para o reconhecimento do professor como construtor de conhecimentos à medida que essa reflexão permitirá o resgate da sua autonomia, valorização, da sua identidade profissional e na construção permanente de seus saberes, junto à comunidade escolar, respondendo, dessa forma, aos desafios colocados pelas especificidades da EPT; contribuindo para o reconhecimento do perfil docente na EPT como uma profissão permeada de saberes técnicos, práticos, políticos, pedagógicos e experienciais indispensáveis à prática docente.

Cabe destacar que a vivência prática do professor graduado é válida uma vez que subsidia a sua prática em sala de aula a partir da articulação entre as situações experimentadas no ambiente de trabalho e os conteúdos da sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa, do aluno, para além da simples aquisição de conteúdos, mas também para a compreensão das relações de trabalho na vida profissional desse estudante.

Identificamos que as práticas dos docentes participantes da pesquisa são permeadas de saberes: saberes da formação profissional, relacionados à técnicas e métodos de ensino; saberes disciplinares produzidos nos diferentes campos de conhecimento; saberes curriculares transmitidos por meio de programas estabelecidos; saberes políticos, a partir de relações que melhoram a vida do estudante e os saberes mais mencionados, que são os saberes experienciais, compartilhados e legitimados nos processos de socialização profissional. Formando um conjunto de saberes colocados em prática para a promoção de uma formação humana integral.

Compreendemos também que a formação continuada em EPT abriu horizontes tanto pedagógicos quanto na perspectiva da educação profissional, caracterizando-se, assim, como positiva para a sua trajetória profissional.

Portanto, a pesquisa apontou que há sim uma multiplicidade de saberes e que partindo da correlação desses saberes (pedagógicos, experienciais, disciplinares, atitudinais, crítico-contextual, específicos, curriculares, de conhecimento e/ou profissionais) alicerçados em bases científicas, instrumentais e tecnológicas permitem ao docente produzir novos conhecimentos para a sua prática na EPT.

Não restam dúvidas que a docência vai além do saber ensinar, exigem-se do professor domínio de conteúdo, didática, criatividade e ousadia na mediação do processo de ensino aprendizagem. Na prática, os professores da EPT vivenciam essa troca no dia a dia, produzindo

novos saberes e formando sua identidade profissional em busca da valorização e reconhecimento enquanto docente e de uma aprendizagem significativa do aluno.

Destacamos, ainda, que a divulgação da página @saberesdocentesnaept, como produto educacional elaborado a partir dos resultados da presente pesquisa, não é suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça esses participantes como detentores de múltiplos saberes, são necessários que tais saberes sejam verificados, de modo científico, para serem utilizados na formação de futuros professores. A página @saberesdocentesnaept não tem a pretensão de encerrar as publicações ao fim dessa pesquisa, mas apresentar continuamente as vivências das práticas exitosas dos professores do IFCE/Campus Ubajara.

Finalizando, ao apontar as discussões referentes aos saberes e práticas do docente na EPT, o estudo apresentou aportes para aprofundar a temática colaborando para fomentar o debate necessário à reflexão dos saberes e práticas docentes presentes no universo da EPT.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica. 2021.** (DCNEPT - Resolução CNE/CP 01). Disponível em: [NOTA-DE-REPUDIO-DCNEPT.pdf \(sintef.org.br\)](#). Acesso em 16 dez. 2021.

ARAÚJO, R. M. de L. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Trabalho & Educação. 2008, Campinas, v. 17, n. 2, p. 53- 63, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em 04 ago. 2022.

BESSEMER, S. P; TREFFINGER, D. J. **Analysis of creative products:** review and synthesis. The Journal of Creative Behavior, v. 15, n 3, p. 158-178, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. **Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.** Diário Oficial da União, DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14, 1998. Disponível em: [Portaria CAPES nº 80 de 16/12/1998 \(normasbrasil.com.br\)](#). Acesso em 17 nov. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 03 de mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, nov. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5. 154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 04 de jul. 2022.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 10 de jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em < [L13005 \(planalto.gov.br\)](#)>. Acesso em 12 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8. 752/2016.** Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016,** nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991. Disponível em: <

COELHO, P. **Através dos filtros:** a diversificação da identidade através do uso do Instagram, 2015 (12 pág.). Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Pietro-Coelho-ESPM.pdf>. Acesso em 13 nov. 2021.

COELHO, F. M. T. da S.; COSTA, M. J. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **O professor cívico:** o Instagram como mídia de apoio à educação no ensino superior. *Revista Intercâmbio*, v.XLV: 52-69, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50441/32963>. Acesso em 12 de nov. 2021.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DÁLIA, J. de M. T.; FRAZÃO, G. A. **Para além do ensino integrado:** experiências, possibilidades e desafios da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (orgs.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: IFB, 2017. p. 166-183.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. 2021, [s.l.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 22 jul. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2022. Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza>. Acesso em 3 abr. 2022.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Regulamento da Organização Didática - ROD**. Fortaleza: 2015b. Disponível em: [Regulamento de Organização Didática — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE](#). Acesso em 09 fev. 2022.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/ Instituto Federal do Ceará**. Fortaleza: 2019. 282 p. Disponível em: [Plano de Desenvolvimento Institucional \(2019 - 2023\) \(pdf\) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE](#). Acesso em 12 out. 2021.

IFCE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional/ Instituto Federal do Ceará**. – Fortaleza: 2018. 153 p. Disponível em: [RESOLUON046.pdf \(ifce.edu.br\)](#). Acesso em 18 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE R. C. M. M., & SANTANA V., R. V. **Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na educação profissional e tecnológica**. *Revista Diálogo Educacional*, v.21, n.71, p. 1629-1652, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS07> Acesso em 02 set. 2022.

FREITAS, J. C. S. **Caminhos e identidade:** a institucionalização da EPT no MEC de 1997 a 2017. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2019. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001a/00001adb.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.

GATTI, et.al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 18 dez. 2022.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. **Os professores da educação profissional: saberes e práticas**. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014. Disponível em: [CP154_Miolo.indb \(scielo.br\)](#). Acesso em 13 jun. 2022.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: INEP. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. V. 8.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497 - 518. (Didática e prática de ensino).

LEITE, P. S. C. **Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais**. Revista Anhanguera. São Paulo. v.18, n.1, jan./abr. 2018a.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino: Uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Atas—Investigação Qualitativa em Educação, 1, p. 330-339, 2018.

LIBÂNEO, C. J. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p13-28, 2012.

LIMA, M.; MERCÊS, T. das. **Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba [S.l.], v. 21, p. 1563- 1582, nov. 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28341/25204>>. Acesso em 10 dez. 2021.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008 - . Brasília: MEC, SETEC, 2008.p. 8-22.

MACHADO, L. R. de S. **O desafio da formação dos professores para EPT e Proeja.** In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: [Rev116_Completa16x24.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em 18 dez. 2021.

MALDANER, J. J. A. **Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica:** breve caracterização do debate. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em 28 out. 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. (2003).**Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, K. C. **A Plataforma Lattes e a Organização da Informação.** Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 11, n. 2, p. 250-266, jul./dez. 2010. Disponível em:<http://www.spell.org.br/documentos/ver/865/a-plataforma-lattes-e-a-organizacao-da-informac---> . Acesso em 02 set. 2021.

MARX, K. **O capital.** (Crítica da Economia Política). 2 vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro-São Paulo, ABRASCO-HUCITEC, 1992.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento:** Conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito. Porto Alegre: PUCRS, v.5, n.2, 2014.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Reunião anual da ANPED, 30., Caxambu. Anais. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MOURA, D. H. **A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva.** In: Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: INEP, 2008, p. 193-223.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível

em: Trabalho e formação docente na educação profissional - Dante Moura — Portal IFRN. Acesso em 19 dez. 2021.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. 1954.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 20 Setembro 2022] , pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 19 out. 2021.

NÓVOA, A. **A modernização das universidades: Memórias contra o tempo**. Revista Portuguesa de Educação, v. 31, n. especial, p. 10-25, 2018.

NÓVOA, A. e ALVIM, Y. C.. **Os professores depois da pandemia**. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 [Acessado 21 Setembro 2022] , e249236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Epub 16 Ago 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em 01 out. 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. *Educar em Revista*, Curitiba, Número Especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. **Perfil das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: CUNHA, D. et al. (Org.). Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. da PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, J. de A.; SILVA, Y. F. de O. e. **Perfil e Percepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Bacharel na Educação Profissional**. *Holos*, v.3, Natal, 2018, p.348-366.

OLIVEIRA, J. C. de. **Contribuições da formação pedagógica para a docência na educação profissional e tecnológica**. Faculdade EST, 85f., 2018. Disponível em: [Repositório Faculdades EST: Contribuições da formação pedagógica para a docência na educação profissional e tecnológica](#). Acesso em 15 dez. 2021.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Portal MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5b.pdf>. Acesso em 04 de jun. 2022.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo; Cortez, 2012. Disponível em <https://pedagogiaseberi.files.wordpress.com/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>. Acesso em 09 de nov. 2021.

PIVETTA, H. M. F. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. 143f. Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6958>. Acesso em 10 de out. 2021.

PRODANOV, C. C. FREITAS E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Ed. Feevale, 2ª ed. – Novo Hamburgo – RS. 2013.

RAMOS, M. N. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional**. Revista Educação e Realidade, 35.1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em 03 de set. de 2022.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, SP: Unesp p. 145-155, 1996. Disponível em: [D SAVIANI \(usp.br\)](http://www.saviani.usp.br)

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñaza: fundamentos de las nueva reforma**. Professorado Revista de curriculum y formación del professorado, Granada - Espanha, v. 2, n. 9, p.197-228, 2005. Disponível em: [Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma | Shulman | Cadernos Cenpec | Nova série](#). Acesso em 02 fev. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica, [S.l.], v. 16, n. 1, mai, 2015. SOUZA, T. R. de A.; SOUZA, J. F. **Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no IFTM - Câmpus Paracatu**. HOLOS, 3, 2018, 303–313. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.2916>. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916>. Acesso em 04 de nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **O que é o saber da experiência no ensino?** In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. Trabalho do professor e saberes docentes. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2014.

TARDIF, M.; LESSAD, C. (orgs.). **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

TONOZI-REIS, M. F. C. **O Método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. Rev. Simbio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348953997>. Acesso em 19 nov. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALEZI, S. C. L. **Ensino de línguas na educação profissional: os conflitos históricos e os desafios em sala de aula**. Polifonia, Cuiabá EDUFMT Nº 17 P. 189-202, 2009. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/314.pdf>. Acesso em 13 de nov. 2022.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** – tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Ceará

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PERFIL DOCENTE NA EPT: ANÁLISE DOS SABERES E PRÁTICAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NO IFCE.

Pesquisadora responsável: Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho.

Orientadora: Dra. Antônia de Abreu Sousa

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Justificativa: Justifica-se a realização da pesquisa por sua relevância profissional, pessoal, educacional, científica, social e cultural, pautando-se pelo incentivo a reflexões e proposições para uma formação docente distante da segmentação dos saberes e em busca de uma valorização constante desse profissional.

Objetivo geral: analisar o perfil docente e o vínculo entre os seus saberes e as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa.

Objetivos específicos:

- Conhecer as bases teórico-práticas que os orientam na construção dos seus saberes docentes;
- Investigar as especificidades das práticas pedagógicas e a relação com seus saberes profissionais;
- Compreender em que medida a formação continuada, suas práticas profissionais e os saberes adquiridos durante sua trajetória contribuem para a construção do seu perfil docente.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a: I - preenchimento de questionário (Google Forms). Tal procedimento ocorrerá de forma remota por meio de plataformas digital, evitando o contato direto com os participantes ao considerar o contexto de Emergência em Saúde Pública no Estado do Ceará, decorrente do enfrentamento do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). Evita-se, dessa forma, a necessidade e os custos de deslocamento para o local da pesquisa e outros

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Av. Treze de Maio, 2081. Benfica, Fortaleza- CE. Cep: 60040-531/ <https://ifce.edu.br/fortaleza/>
Contato: (88) 3307-3681.



aspectos relevantes. Reafirma-se que nenhuma ação ocorrerá presencialmente junto aos participantes.

Serão três contatos individuais por e-mail: I – para aproximação com os sujeitos / contatos iniciais (apresentação da pesquisa, seus objetivos, dentre outros aspectos necessários), esclarecimentos e orientações; II – orientação e aplicação do questionário; III - informações e esclarecimentos (feedback) sobre o andamento da pesquisa, sobre o processo de análise dos dados e as próximas etapas e encaminhamentos. Agradecimentos pela participação de todos e demais ações pertinentes. Os arquivos ficaram sob a guarda da pesquisadora responsável em meio digital e por um período de 5 anos, sendo posteriormente descartados/excluídos.

Desconfortos e riscos:

A avaliação dos riscos e benefícios levará em conta que toda pesquisa envolve riscos, caso haja, nesta pesquisa, por meio da utilização do questionário e/ou divulgação de fotos e textos, por parte do participante, algum constrangimento, cansaço, aborrecimento, estresse ou porventura se sinta violado quanto à sua privacidade em algum momento da pesquisa, tal fato poderá ser minimizado ao garantir liberdade para não responder as questões que porventura causem desconforto ou proibição da divulgação de suas fotos em rede social.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, acredita-se que a pesquisa abrirá caminhos para novas reflexões em virtude da relevância do estudo; reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica; proporcionando um trabalho final para futuras pesquisas relacionadas à temática; e por fim iremos disponibilizar um produto que valorize a ação dos docentes participantes da pesquisa, por meio de uma página no Instagram.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora responsável estará sempre atenta aos riscos que a pesquisa possa acarretar devido aos procedimentos metodológicos aplicados, devendo aplicar preventivamente medidas para evitar danos ou minimizar seus efeitos. Os contatos com os participantes servirão para acompanhar e dar assistência, caso necessário, além de permanente disponibilização da pesquisadora responsável para esclarecimentos, apoio e orientação via e-mail, contato telefônico, mensagens, dentre outros meios. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação, conversar com a pesquisadora para o provimento das medidas legais e interventivas.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
 Av. Treze de Maio, 2081. Benfica, Fortaleza- CE. Cep: 60040-531/ <https://ifce.edu.br/fortaleza/>
 Contato: (88) 3307-3681.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Ceará

Sigilo e privacidade:

Os nomes e imagens dos participantes serão divulgados nos resultados e no produto educacional dessa pesquisa. Ao assinar esse documento você autoriza a divulgação do seu nome e imagem.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo:

Nome: Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho

Contato: cinthya.miranda01@aluno.ifce.edu.br / cinthya.miranda@ifce.edu.br

Telefone: (86) 998022952.

Endereço da instituição proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza: Av. Treze de Maio, 2081. Benfica, Fortaleza- CE. Cep: 60040-531/ Contato: (88) 3307-3681.

Endereço profissional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Ubajara: Rua Luiz Cunha, 178. Monte Castelo. Ubajara-CE. Cep:62350-000/ Contato: (88) 3634-9600.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Av. Treze de Maio, 2081. Benfica, Fortaleza- CE. Cep: 60040-531/ <https://ifce.edu.br/fortaleza/>
Contato: (88) 3307-3681.



e-mail (opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora: Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho

Assinatura da pesquisadora

Fortaleza, 16 de novembro de 2021.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Av. Treze de Maio, 2081. Benfica, Fortaleza- CE. Cep: 60040-531/ <https://ifce.edu.br/fortaleza/>
Contato: (88) 3307-3681.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE CONSULTA E COLETA DE DADOS SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS DOS DOCENTES

1. ANÁLISE PRÉVIA DO CURRÍCULO LATTES

Questões a serem exploradas na análise do Currículo Lattes dos docentes.

Nome:

Email:

Faixa Etária: () 30-40 anos () 41- 50 anos () 51- 60 anos

Titulação Acadêmica

Graduação ()

Pós-graduação/ Especialização ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós-doutorado ()

Graduação/ Ano de Conclusão

Bacharelado: _____

Ano de conclusão: _____

Mais recente Formação Complementar

Formação: _____

Ano: _____

Experiências Profissionais

Local/ Ano: _____

Local/ Ano: _____

Local/ Ano: _____

Local/ Ano: _____

Projetos de Pesquisa

Atual: _____

Projetos de Extensão

Atual: _____

Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

Atual: _____

2. PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

Nessa etapa da pesquisa pretendemos saber a concepção dos professores sobre sua formação, saberes e práticas em sua trajetória docente.

1- Há quanto tempo você exerce as suas atividades no IFCE, Campus Ubajara?

() Menos de um ano () Entre um e dois anos () Mais de 5 anos () Outros

2- Quais fatores pesaram positivamente para o seu ingresso no IFCE?

() Estabilidade financeira () Melhor qualidade de vida () Motivação pessoal (sonhos, metas de vida) () Crescimento Profissional () Valorização () Satisfação pessoal () Outros

3- Você acredita que a sua formação em bacharel contribui para sua atuação em sala de aula?

() Sim () Não () Em parte

4- Justifique sua resposta: _____

5- Numa escala de 0 a 10, como você se sente preparado para enfrentar os desafios da sua atuação em EPT?

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

6- Na sua perspectiva, quais os desafios vivenciados ao longo da carreira docente?

() Inovações Tecnológicas () Dificuldade nos planejamentos () Lidar com diferentes perfis de alunos () Desvalorização profissional () Sobrecarga de trabalho () Lecionar em diferentes cursos () Desinteresse dos alunos () Outros: _____

7- As dificuldades apresentadas o/a fizeram repensar sua permanência na profissão?

() Sim () Não

8- Comente sua resposta: Se você respondeu “sim” aponte os aspectos positivos da sua permanência, caso tenha respondido “não”, aponte os principais motivos.

9- O que você não gosta no exercício da docência?

() Encontros Pedagógicos () Realizar planejamentos () Momento das avaliações () Participação em conselhos de classe () Participação em NDE () Preenchimento de diários () Atendimento individual ao aluno () Nenhuma opção das anteriores () Outros

10- Quais características você considera importantes para sua atuação na docência?

() Formação permanente () Facilidade de comunicação () Empatia () Motivação

() Didática () Experiência na docência () () Flexibilidade () Criatividade () Liderança
() Comprometimento () Domínio de conteúdo () Outros

11- Como você vem construindo sua identidade profissional no IFCE?

() Qualidade na organização das aulas () Espírito de equipe () Diálogo permanente com os discentes () Criatividade () Comprometimento () Autoavaliação constante
() Outros: _____

12- Como você avalia sua experiência com a Pós Graduação em Formação Pedagógica para a EPT?

() Péssima () Ruim () Razoável () Boa () Ótima () Excelente

13- Descreva as contribuições dessa formação para a construção da sua identidade profissional?

14- Quais elementos positivos emergem das relações construídas com seus pares no ambiente educacional?

() Troca de saberes () Desentendimento () Planejamento interdisciplinar () Rodas de conversa () Rejeição () Disputa de poder () Socialização de experiências exitosas ()
Outros

15- Você se sente valorizado enquanto professor? Valorizado pela sociedade, pelas políticas públicas, pela Instituição em que trabalha?

() Sim () Não

16- Comente sua resposta: Se você respondeu “sim” aponte os aspectos positivos que o fazem se sentir valorizado (a), caso tenha respondido “não”, aponte os principais motivos.

17- Quais saberes são importantes para sua atuação na EPT, enquanto docente?

() Saberes Experienciais (se originam das experiências individuais e coletivas)
() Saberes Pedagógicos (saber didático, mediado pelas teorias pedagógicas)
() Saberes Da Formação Profissional (adquiridos na academia e nas formações continuadas).
() Saberes Tecnológicos (produção, avaliação, seleção e definição de estratégias como ferramentas de aprendizagem).
() Saberes Curriculares (expostos os documentos institucionais)
() Saberes Políticos (construção de relações mais justas e igualitárias).
() Saberes Disciplinares (relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes)
() Outros: _____

18- De qual forma esse conjunto de saberes contribuem para a formação dos discentes?

19- No que se refere aos saberes experienciais, quais você considera importantes?

- () São formados a partir de todos os saberes e são transformados e reconstruídos em sua prática diária docente.
- () Esses saberes requerem atualizações constantes.
- () São produzidos no cotidiano docente em um processo constante de reflexão sobre sua prática.
- () Se originam de múltiplas vivências na área social, profissional e da cultura familiar ao longo da sua vida.
- () São construídos a partir das experiências profissionais.
- () Todas as alternativas anteriores.

20- Quais experiências profissionais refletem na sua atuação docente?

21- Complete a frase: Eu aprendi a ensinar a partir...

22- Esse espaço é destinado para alguma observação/ crítica/ dúvida ou elogio que julgar pertinente: _____

APÊNDICE C- INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1- As postagens abordadas no produto educacional foram criativas na sua forma de apresentação?

() Sim () Não

2- O objetivo do produto educacional foi entendido? A mensagem que ela evidencia é clara e compreensível?

() Sim () Não

3- O produto fez algum sentido ou utilidade para você?

() Sim () Não

4- Você consegue validar este produto como relevante para a sua atuação profissional?

() Sim () Não

5- Esse produto foi capaz de criar ou produzir alguma reflexão crítica da sua prática na EPT?

() Sim () Não

APÊNDICE D- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

Etapa		Dia/Mês	Ano
Etapa 1	Imersão na Temática		2021
	Levantamento Bibliográfico	26/11/2021 a 22/12/2021	2021
	Composição do quadro teórico	26/11/2021 a 26/12/2021	2021
	Submissão ao CEP	27/12/2021	2021
Etapa 2	Qualificação	31/01/2022	2022
Etapa 3	Organização do P. Educacional		2022
	Delimitação do que vai ser abordado	05/01/2022 a 20/01/2022	
	Primeiro contato com os participantes e envio do TCLE aos participantes	07/03/2022 a 15/03/2022	
	Criação da identidade visual no Instagram	21/03/2022 a 31/03/2022	
Etapa 4	Produção do Conteúdo Visual		2022
	Envio dos questionários	01/04/2022 a 10/04/2022	
	Alimentação com fotos, vídeos e textos	01/04/2022 a 28/07/2022	
	Seleção do material, layout	01/04/2022 a 30/04/2022	
	Análise dos	14/04/2022 a	

	questionários	30/04/2022	
Etapa 5	Validação do Produto		2022
	Seleção dos avaliadores	02/05/2022 a 06/05/2022	
	Aplicação do Instrumento para validação	10/05/2022 a 20/05/2022	
Etapa 6	Defesa	29/07/2022	2022

APÊNDICE E- DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do Produto: Projeto de Pesquisa: “OS SABERES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO IFCE”.

Produção: Cinthya Suely Miranda Saraiva de Carvalho

Orientação: Prof.^a Dra. Antônia de Abreu Sousa.

Co- orientação: Prof.^a Dra. Elenice Gomes de Oliveira.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Divulgação: Meio digital

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE/ Campus Ubajara.

Página no Instagram: @saberesdocentesnaept

Idioma: Português

Cidade: Fortaleza- CE

País: Brasil

Ano: 2023

A proposta do produto educacional surge a partir do crescimento do uso das redes sociais em prol da educação, constituindo-se em um produto que terá como objetivo divulgar os saberes e práticas dos docentes que atuam no IFCE/ Campus Ubajara.

Esse produto foi desenvolvido por meio de publicações em posts no Instagram⁸, no qual constam as trajetórias dos docentes a partir dos resultados dos questionários e da análise do currículo Lattes. Realizar esse resgate de suas experiências e vivências profissionais nos fez compreender como se constituiu sua formação profissional, seus saberes e de que forma isso impacta na construção do seu perfil docente.

Dessa forma, por meio das histórias de vida dos participantes, acreditamos que a exposição de memórias, conquistas e desafios, possa situar os seguidores quanto a formação e os saberes docentes construídos ao longo da sua trajetória profissional.

⁸ Instagram é uma rede social, criada em 2010, por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. Entre as suas finalidades ela permite aos usuários o compartilhamento de fotos, vídeos e conteúdos de forma leve, divertida e dinâmica.

Por se tratar de uma ferramenta digital, gratuita e dinâmica, que permite o uso de vários recursos, foi possível criar um perfil intitulado **@saberesdocentesnaept** onde serão produzidas publicações diversificadas. As postagens foram criadas a partir do site do Canva⁹ no qual possibilita criar templates com várias funcionalidades.

As publicações constituem-se por meio do feed, que equivale a um compartilhamento, contínuo, de imagens, onde é possível ter uma visão geral das postagens; os stories, consiste em uma ferramenta para a produção temporária de mensagens, enquetes, músicas, possibilitando aos seguidores interagirem; e, não menos importante, o recurso de live, que é a promoção de um encontro ao vivo com os participantes da pesquisa.

As temáticas foram desenvolvidas a partir da pesquisa no currículo lattes, dos questionários e dos materiais disponíveis na internet. A temática 1 será referente a apresentação da proposta. A temática 2 refere-se a algumas características do docente na EPT. O conteúdo foi produzido a partir dos estudos teóricos referentes aos saberes docentes, também foram produzidos cards que identificam os participantes da pesquisa, bem como seu perfil e suas práticas ao longo da sua trajetória profissional.

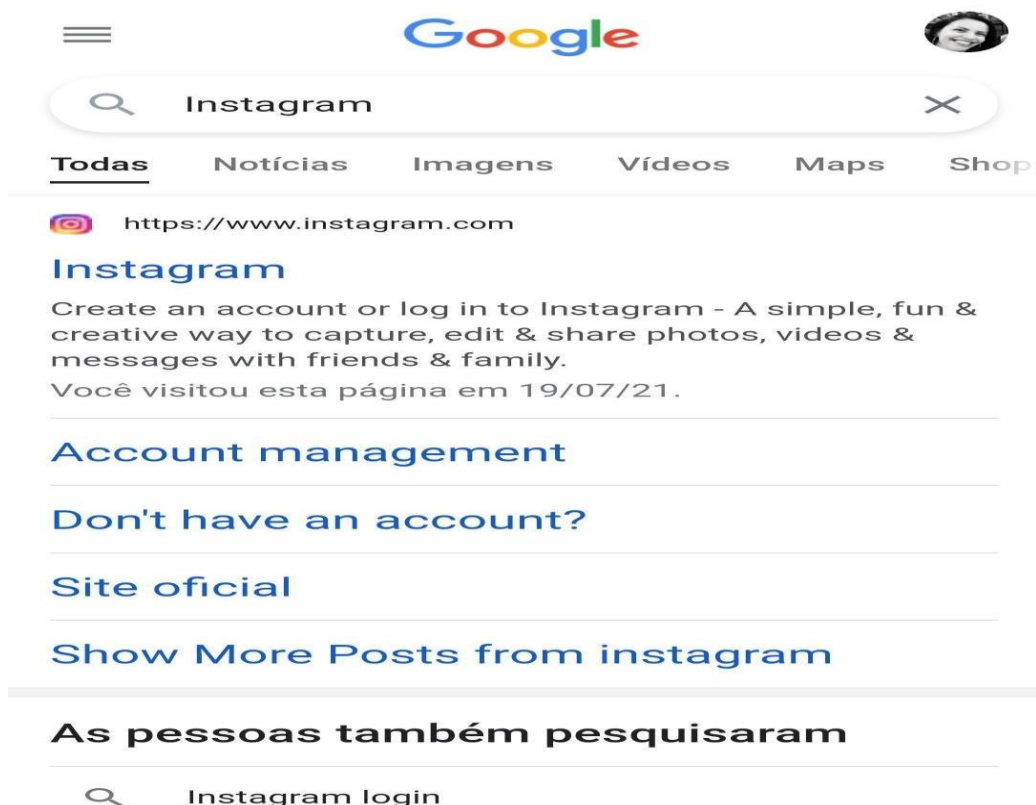
A utilização do Instagram, tornou-se uma ferramenta interativa e dinâmica, uma vez que todos podem ter acesso às publicações, curti-las e comentá-las. Além de ser gratuito e de fácil acesso pelos usuários, desde que tenha conexão à internet. A escolha da página em uma rede social (Instagram) permitiu a divulgação do perfil, histórias e memórias da trajetória dos participantes, evidenciando seus saberes e suas conquistas na EPT. Essa ferramenta proposta permitiu a participação dos docentes, alunos e comunidade em geral nas publicações divulgadas.

COMO ACESSAR O INSTAGRAM?

Para acessar o Instagram você pode inserir, pelo notebook ou celular, no site de busca o link: <https://www.instagram.com/> ou instalá-lo no celular através do Google Play ou App Store.

⁹ O Canva é uma ferramenta que facilita a criação e edição de modelos prontos para posts para redes sociais ou para sites, apresentações, cartões, entre inúmeras outras opções.

Figura 01- Acesso ao Instagram a partir do Google



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Figura 02- Página inicial do Instagram

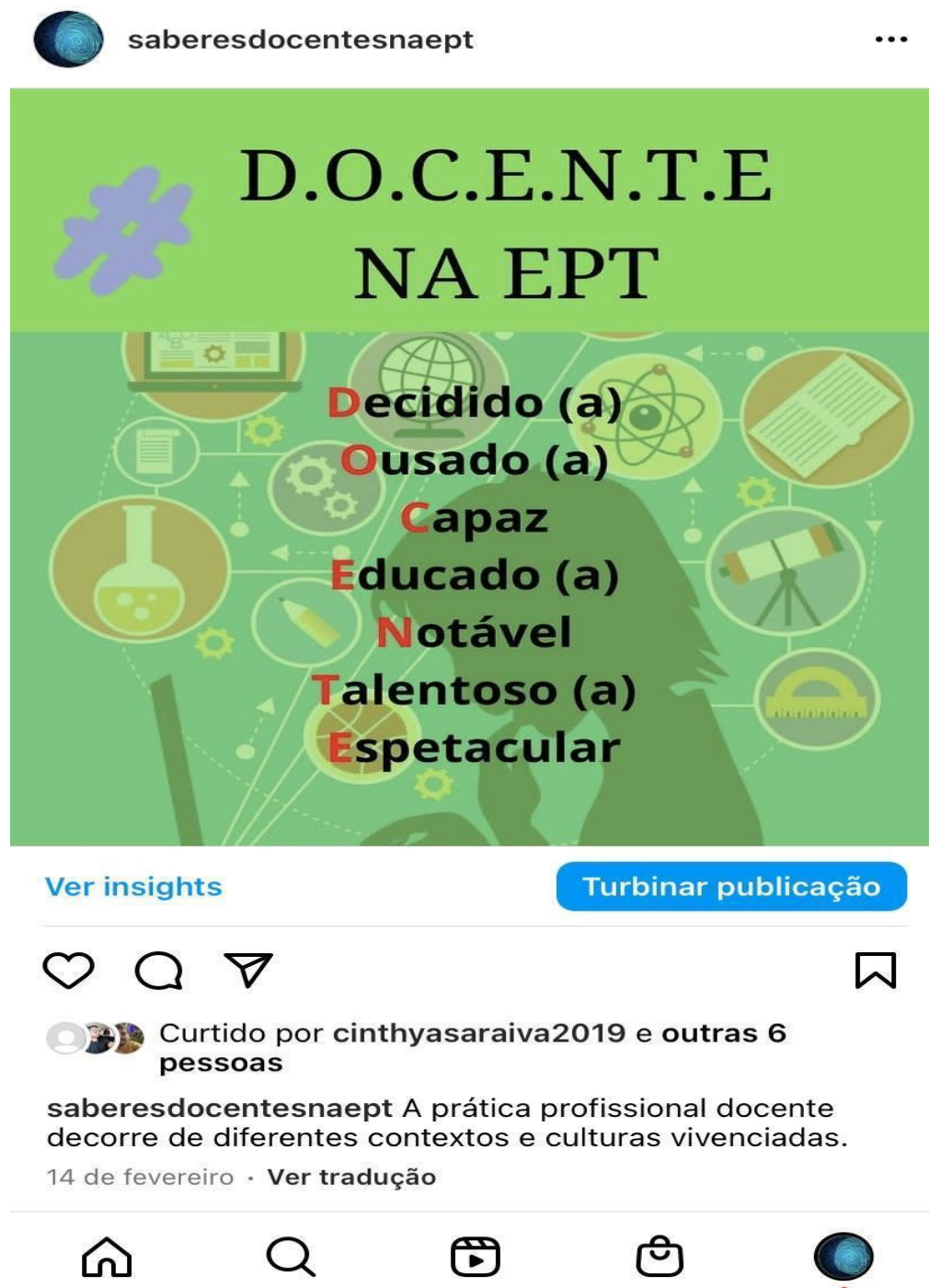


Fonte: Elaboração própria, 2022.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Publicações realizadas no perfil do Instagram @saberesdocentesnaept.

Postagem 2: O ser docente na EPT



Fonte: @saberesdocentesnaept

Postagem 3: Qual a identidade do docente na EPT?



Fonte: @saberescdocentesnaept

Postagem 4: Tipos de saberes docentes de acordo com Tardif (2014)



SABERESDOCENTESNAEPT
Publicações



saberdocentesnaept





Ver insights

Turbinar publicação





Curtido por profjustino e outras 6 pessoas

17 de junho

Fonte: @saberdocentesnaept

Postagem 5: Saberes docentes de acordo com Pimenta (2005)


saberesdocentesnaept
...



Saberes Docentes

Pimenta (2005)

SABERES DA EXPERIÊNCIA

São os saberes produzidos na sua atividade diária na docência e na troca com seus pares.

SABERES DO CONHECIMENTO

São os saberes adquiridos na sua formação acadêmica.

SABERES PEDAGÓGICOS

São aqueles relacionados ao saber ensinar.

@saberesdocentesnaept

[Ver insights](#)
[Turbinar publicação](#)








Curtido por **diego_spontes** e outras 7 pessoas

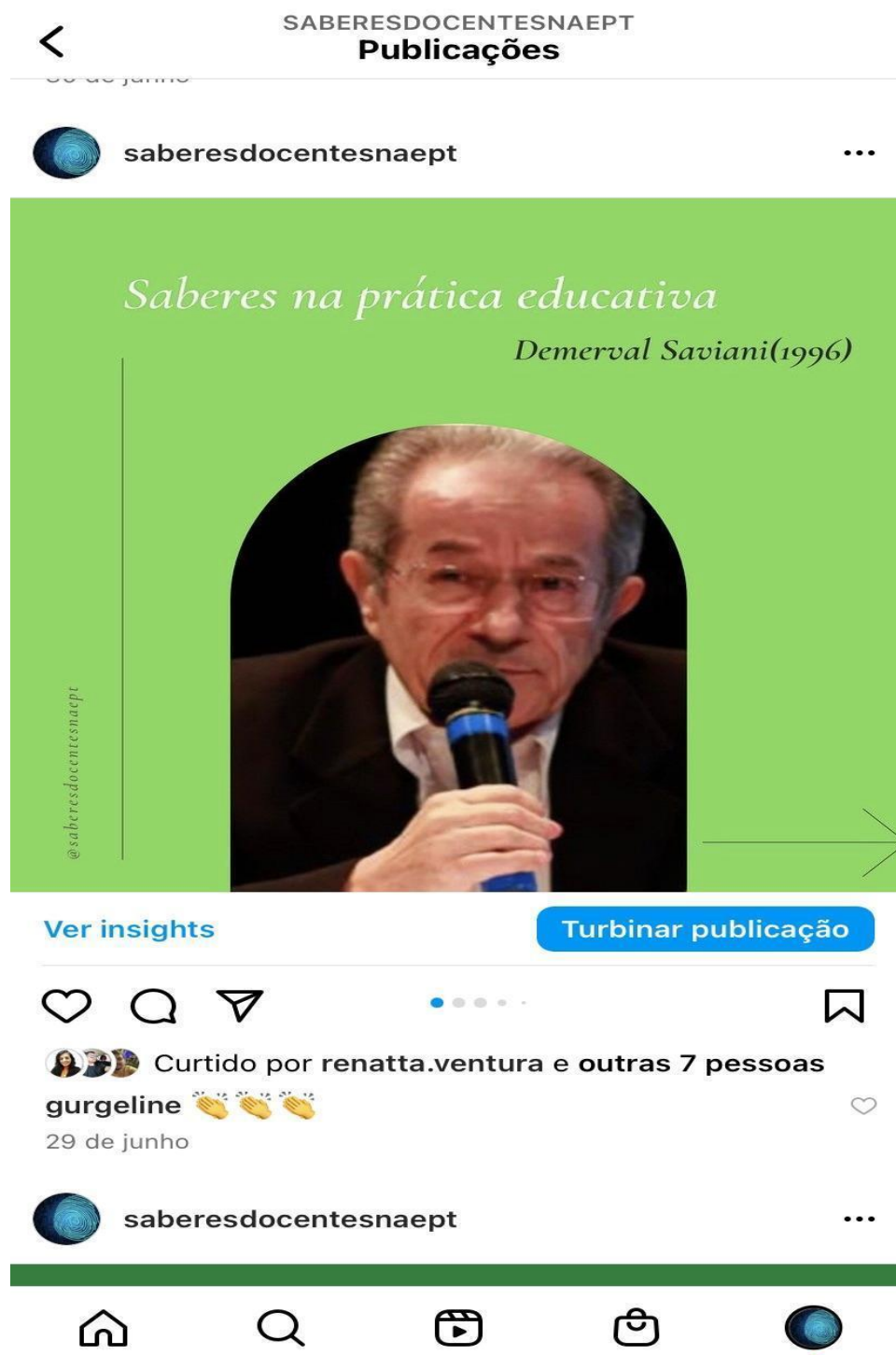






Fonte: @saberesdocentesnaept

Postagem 6: Saberes de acordo com Saviani (1996)



Fonte: @saberdocentesnaept

Postagem 7: Citação de Casemiro de Medeiros Campos (2013)



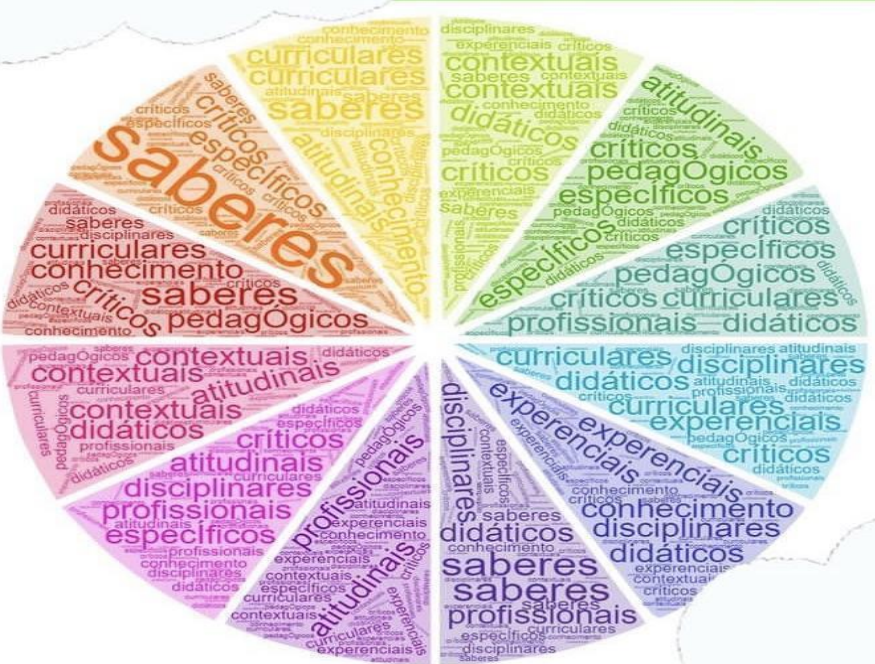
Fonte: @saberescientesnaept

Postagem 8: Nuvem dos saberes docentes.

SABERESDOCENTESNAEPT
Publicações

 **saberescientesnaept** ...

NUVEM DOS SABERES DOCENTES



@saberescientesnaept

[Ver insights](#) [Turbinar publicação](#)

 Curtido por **diego_spontes** e outras 7 pessoas

luizmelog Show 

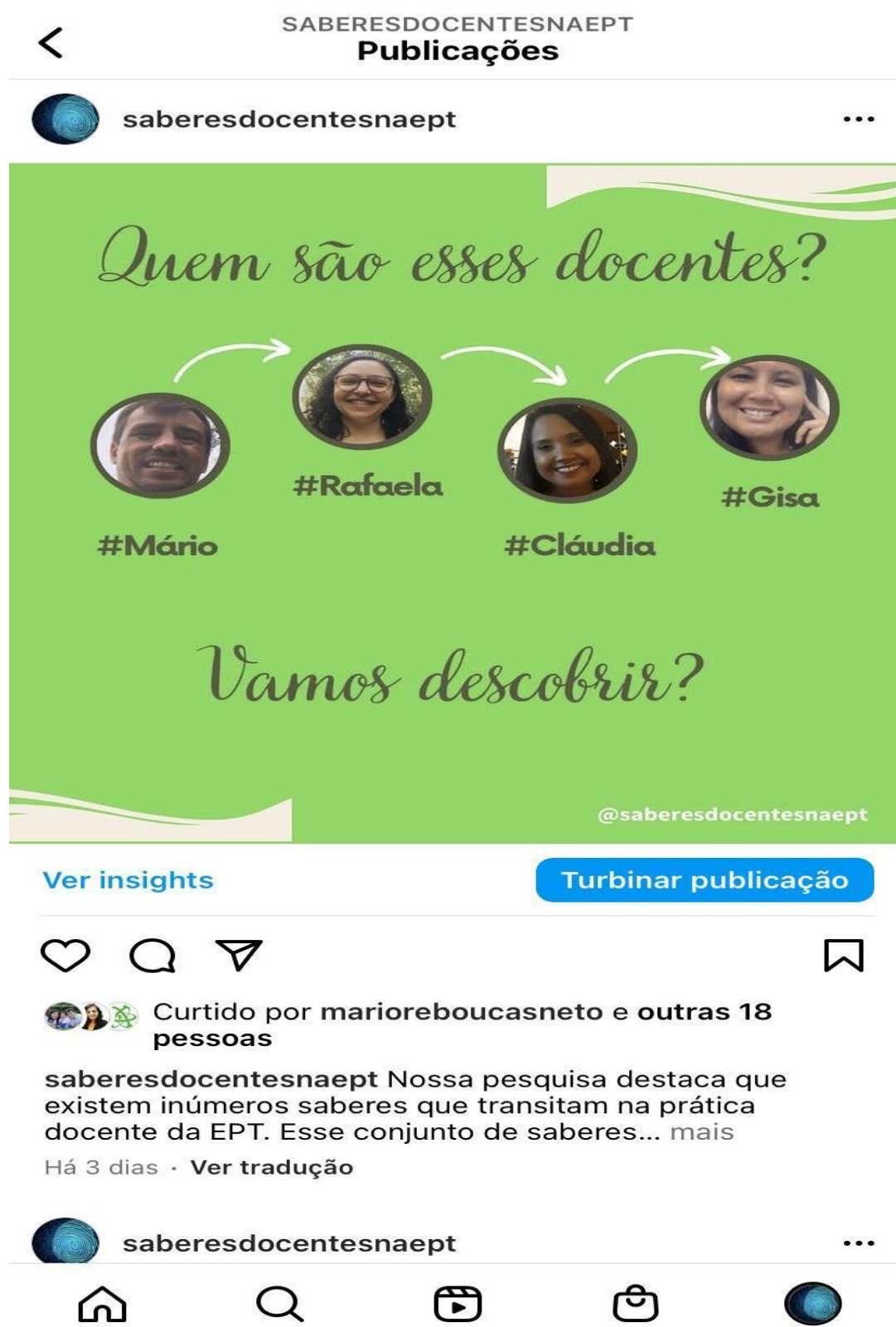
30 de junho

 **saberescientesnaept** ...

Fonte: @saberescientesnaept

Postagem 9: Identificação do perfil dos participantes



Fonte: @saberescdocentesnaept

Postagem 10: Práticas docentes em EPT



Fonte: @saberesdocentesnaept

Testando e Validando o Produto Educacional- Instagram: @saberesdocentesnaept

A página foi devidamente testada e validada, de acordo com o modelo de testagem apoiado em Leite (2018; p. 333-334), por meio da criação de perguntas relacionadas ao produto educacional com as seguintes temáticas: postagens criativas, compreensão, envolvimento e aceitação. Dessa maneira, foram elaboradas cinco perguntas objetivas relacionadas ao produto, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 - Perguntas da validação do produto educacional

Número da Pergunta	Questões	Alternativas
Pergunta 01	As postagens abordadas no produto educacional foram criativas na sua forma de apresentação?	Sim e Não
Pergunta 02	O objetivo do produto educacional foi entendido? A mensagem que ela evidencia é clara e compreensível?	Sim e Não
Pergunta 03	O produto fez algum sentido ou utilidade para você?	Sim e Não
Pergunta 04	Você consegue validar este produto como relevante para a sua atuação profissional?	Sim e Não
Pergunta 05	Esse produto foi capaz de criar ou produzir alguma reflexão crítica da sua prática na EPT?	Sim e Não

Fonte: elaborada pela autora.

As questões foram enviadas aos participantes da pesquisa, por meio do Google Formulário, de forma online. Os quatro participantes responderam a testagem e como resultado, a avaliação do produto educacional teve apreciações positivas, possibilitando a compreensão de que tal produto atendeu os objetivos propostos. Alcançamos 100% de avaliação positiva nas cinco questões, considerando, assim, que o produto foi aceito e efetivamente compreendido pelos docentes.

Segue resultado da validação do produto.

18/01/2023 14:23

Validação do Produto Educacional: @saberescientesnaept

Validação do Produto Educacional: @saberescientesnaept

4 respostas

[Publicar análise](#)

1- As postagens abordadas no produto educacional foram criativas na sua forma de apresentação?

 Copiar

4 respostas



2- O objetivo do produto educacional foi entendido? A mensagem que ela evidencia é clara e compreensível?

 Copiar

4 respostas

https://docs.google.com/forms/d/1ARmzxos5B6KIM7CuYJ2riBdeBfFC_1y3ZVWkwCv04RzdU/viewanalytics

1/3

Fonte: elaborada pela autora (2022).

18/01/2023 14:23

Validação do Produto Educacional: @saberesdocentesnaept

3- O produto fez algum sentido ou utilidade para você?

 Copiar

4 respostas



4- Você consegue validar este produto como relevante para a sua atuação profissional?

 Copiar

4 respostas



5- Esse produto foi capaz de criar ou produzir alguma reflexão crítica da sua prática na EPT?

 Copiar

4 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

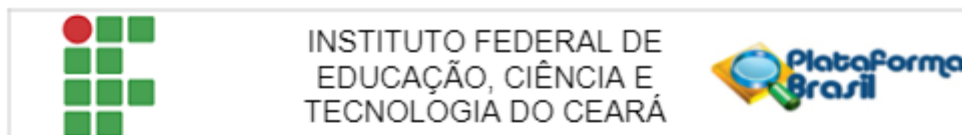
Google Formulários


https://docs.google.com/forms/d/1ARmzxosB56KM7CuYJ2riBdeBfFC_1y3ZVkwCv04RzdU/viewanalytics

2/3

Fonte: elaborada pela autora (2022).

ANEXO 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA-CEP/IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Docente em EPT

Pesquisador: CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55436321.5.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.229.061

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa educacional será fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico- dialético examinando dentro do âmbito do IFCE, o perfil profissional do docente que nele atua por meio de uma pesquisa documental. Conforme a finalidade metodológica, esse trabalho se configura de natureza aplicada, por ter entre os objetivos propostos, a produção de um

produto educacional. Quanto ao objetivo metodológico, a pesquisa se caracteriza do tipo exploratória e descritiva, cuja aplicação permite coletar dados para a investigação. Partindo para a abordagem metodológica, o trabalho irá se fundamentar em técnicas de abordagem qualitativa e quantitativa. Quanto ao procedimento será utilizado o estudo de caso. Após o levantamento geral do perfil dos docentes que atuam nos cursos tecnológicos, serão selecionados quatro docentes, do IFCE, Campus Ubajara para propiciar a análise desse público alvo por meio de questionários. A coleta de dados se dará a partir dos seguintes passos: (I) levantamento dos docentes que atuam no curso tecnológico de Agroindústria; (II) busca dos currículos dos docentes na Plataforma Lattes; (III) listagem da titulação, cursos de formação continuada; (IV) diagnóstico dos dados a partir das informações descobertas; (V) questionário (online) pela plataforma, Google Forms, encaminhado a 04 docentes, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IFCE), Campus Ubajara, selecionados a partir da sua qualificação e experiência profissional.

Nesse caso serão levantados além de documentos disponibilizados pelo IFCE e as informações de acesso público; no caso, a Plataforma Lattes que dispõe do currículo de cada docente, também

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

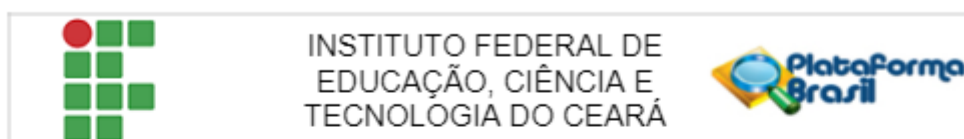
Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.229.061

serão levantadas as informações que serão colhidas no questionário. Ao acessar o currículo, disponibilizado pela Plataforma Lattes, iremos levantar o perfil quanto a formação e experiências profissionais. No questionário iremos analisar os motivos para a escolha da docência e as dificuldades enfrentadas para sua atuação dentro da Instituição. Ao mesmo tempo, será realizada a pesquisa de documentos institucionais, onde iremos analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI) do IFCE, com a finalidade de compreender os aspectos organizacionais da Instituição no que concerne a formação docente em EPT.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo analisar o perfil dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE do Campus Ubajara.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A avaliação dos riscos levará em conta que toda pesquisa envolve riscos, caso haja, nesta pesquisa, por meio da utilização do questionário e/ou divulgação de fotos e textos, por parte do participante, algum constrangimento, cansaço, aborrecimento, estresse ou porventura se sinta violado quanto à sua privacidade em algum momento da pesquisa, tal fato poderá ser minimizado ao garantir liberdade para não responder as questões que porventura causem desconforto ou proibição da divulgação de suas fotos em rede social.

Benefícios:

Acredita-se que a pesquisa abrirá caminhos para novas reflexões em virtude da relevância do estudo; reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica; proporcionando um trabalho final para futuras pesquisas relacionadas à

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta todos os aspectos da pesquisa e discussão sobre os resultados obtidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de conformidade com o exigido, apresentando todos os termos obrigatórios.

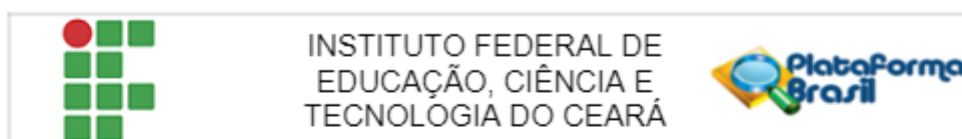
Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe pendências.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	
Bairro: Jardim América	CEP: 60.410-426
UF: CE Município: FORTALEZA	
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.229.061

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer consubstanciado de aprovação disponível na pasta (ou diretório) "Pareceres"

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860400.pdf	28/01/2022 11:03:13		Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/01/2022 11:02:32	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeinfraestrutura.pdf	28/01/2022 09:41:43	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracaoregressodosbeneficios.pdf	27/01/2022 17:25:24	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	09/12/2021 18:28:12	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.pdf	09/12/2021 11:45:31	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodecompromisso.pdf	07/12/2021 17:32:48	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/12/2021 17:31:40	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/12/2021 17:31:28	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/12/2021 17:31:14	CINTHYA SUELY MIRANDA SARAIVA DE CARVALHO	Aceito

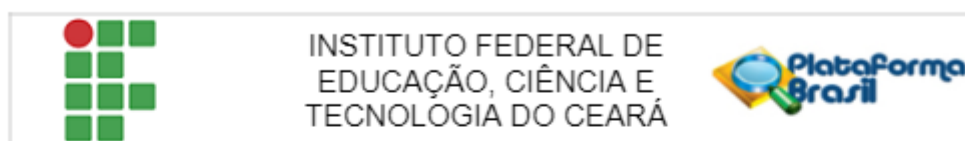
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
 Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.229.061

FORTALEZA, 08 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Emmanuel Alves Carneiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América CEP: 60.410-426
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 E-mail: cep@ifce.edu.br