

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Nágela Silva Rodrigues
Francisco José Alves de Aquino



SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)



Nágela Silva Rodrigues

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

1ª Edição

Quipá Editora
2024

Copyright © Nágela Silva Rodrigues
Todos os direitos reservados

Esta obra foi publicada pela Quipá Editora em julho de 2024. O conteúdo, bem como seus dados, forma, correção e confiabilidade são de exclusiva responsabilidade da autora. Devem ser atribuídos os devidos créditos autorais.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696s Rodrigues, Nágela Silva
 Saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) /
 Nágela Silva Rodrigues . — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

39 p. : il.

ISBN 978-65-5376-367-8

1. Educação profissional. 2. Formação de professores. I. Título.

CDD 370

Sumário

Apresentação	05
Introdução	07
UNIDADE 1	
Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica	09
Breve contexto da EPT	10
Bases conceituais da EPT	12
UNIDADE 2	
Saberes da docência	19
UNIDADE 3	
Formação docente na EPT	27
O papel do educador na EPT	34
Considerações Finais	35
Sugestões de leitura	37
Referências	38

Apresentação

Esta cartilha se constitui num produto educacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do IFCE Campus Fortaleza. Sua elaboração partiu dos resultados e discussões da pesquisa *Narrativas de professores acerca dos saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no IFCE - Campus Avançado Guaramiranga*, de minha autoria.

A cartilha aborda o tema “Saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, direcionado ao público docente dessa modalidade. Tendo como objetivo contribuir para a compreensão da EPT, com informações importantes para o desenvolvimento da prática dos docentes que nela atuam. Desse modo, visando a proporcionar esse conhecimento incipiente sobre as especificidades da EPT, este material pedagógico está estruturado em três unidades temáticas, descritas abaixo:

- Unidade 1- Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica: esta unidade aborda os princípios da EPT. Proporciona uma reflexão acerca das bases conceituais que fundamentam a EPT, que são: trabalho como princípio educativo, formação humana integral e politecnia.
- Unidade 2- Saberes da docência: discute a respeito dos saberes necessários à prática docente e dos saberes constituídos a partir da experiência.
- Unidade 3- Formação docente na EPT: reflete sobre a importância da formação pedagógica de professores da EPT.

Para construção deste material educativo, o referencial teórico foi baseado em autores como Tardif (2016), Freire (2002), Ciavatta (2008), Saviani (2007), Ramos (2008), Moura (2007) entre outros autores importantes que ajudaram na formulação de ideias e construção de conhecimentos sobre a temática saberes docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a partir deste material, espera-se auxiliar os docentes, principalmente, os que ingressam na EPT, na compreensão da modalidade da educação profissional, servindo como suporte para realização de suas atividades docentes com mais segurança e conscientes sobre em que consiste essa modalidade.

Introdução

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, em que há a oferta de cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, os professores que atuam nessa modalidade, além de dominar os conhecimentos científicos da área que pretendem ensinar, devem também compreender os objetivos dessa modalidade, que primam por uma formação humana integral, tendo por base o trabalho como princípio educativo. A consolidação dessas ideias passa pela ação do docente, como podemos perceber na seguinte reflexão:

O professor sendo um elemento essencial no campo da educação profissional, precisa realizar seu trabalho com consciência da especificidade de sua área de atuação. É ele que, a partir da mobilização dos saberes em seu fazer profissional, pode realizar uma formação integradora e humanista e, por isso mesmo, precisa ser levado a refletir continuamente sobre suas práticas de modo a sanar as lacunas de sua formação, as incompreensões sobre seu ofício e as dificuldades de sua prática (Silva, 2019, p. 74).

Nessa perspectiva, considerando que, no IFCE, o corpo docente é constituído por profissionais das diversas áreas de formação e, em sua grande maioria, com formação inicial em cursos de bacharelado nas áreas das ciências e tecnologias, considerando ainda que o IFCE preconiza uma educação para a formação humana e integral, conforme o que rege alguns documentos legais, tais como o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996; o artigo 1º do Regulamento da Organização Didática do IFCE (ROD) e o item 4 das concepções centrais do Projeto Político Institucional do IFCE (PPI), é necessário que haja formação docente específica para EPT, que contribua para um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo, na reflexão crítica, na compreensão do que seja a educação na perspectiva da omnilateralidade, entendida como um processo que possibilita a integração das diferentes dimensões humanas, bem como, a articulação entre os diferentes conhecimentos produzidos; e na compreensão do trabalho como princípio educativo, visando a uma efetiva formação humana e integral.

Nesse contexto, a Cartilha sobre Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica busca contribuir para esse processo formativo inicial, com informações relevantes para prática docente na EPT, despertando o interesse para o aprofundamento da temática em estudos posteriores.



UNIDADE 1

Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Breve contexto da EPT



A constituição da educação profissional no Brasil foi marcada, por longo tempo, por uma concepção de formação dos sujeitos meramente instrumental e em plena harmonia com as necessidades e tendências mercadológicas ou econômicas. Tem ocorrido por meio de “uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (Ciavatta, 2008, p.5).

Essa luta reflete o dualismo das classes sociais, o qual procura destinar a educação geral para as elites dirigentes, e a preparação para o trabalho para os menos favorecidos da sociedade, tendo em vista a discriminação do trabalho manual enraizada na sociedade através de séculos. E essa visão inferior do trabalho manual frente ao trabalho intelectual influenciou diretamente na Educação Básica brasileira, perpetuando essa concepção de educação separatista ao longo da história.

Após várias discussões e legislações relacionadas à concepção da Educação Básica, com a aprovação da Constituição de 1988, e com o avançar da discussão acerca da construção da nova LDB,

a ideia de integração entre a cultura geral e a cultura técnica na formação básica, assumiu contornos mais consistentes, em termos de ideias, de proposições de projetos e de defesa deste tipo de educação. Com isso, naquele momento, em consonância com a ideia de integração e de formação integral, surge o conceito de politécnica (Faria, 2018, p.34).

E esse conceito, tem como gênese a obra de Marx e Engels, e na escola unitária, de Gramsci. E aliado a esses conceitos também a ideia do trabalho como princípio educativo.

Com o passar dos anos, na década de 2000, houve mudanças importantes na proposta, com a proposição de novas políticas públicas para o ensino médio. O Decreto 5.154, publicado em 23 de julho de 2004, entre outras regulamentações, possibilitou novamente a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, revogando o Decreto 2.208/97 que estabelecia a sua separação obrigatória.

Essa possibilidade não rompeu com o dualismo que sempre esteve presente na educação brasileira, mas estabeleceu uma flexibilização para a junção do ensino médio com o ensino técnico integrado.

Com a criação dos Institutos Federais, o projeto de formação integral do sujeito vinha se concretizando pela articulação entre a educação profissional e o ensino médio, contribuindo para a superação da histórica dualidade estrutural na educação brasileira, ao menos em termos de garantia legal. Contudo, a aprovação da Lei 13.415/17 (a chamada reforma do ensino médio) que altera a Lei nº 9.394/96, a qual parece bastante contrária à atual proposta de ensino médio integrado que vem sendo trabalhada nos Institutos Federais, que apresenta traços de acentuação da desigualdade educacional, sob a influência da lógica global de um sistema de produção nas decisões educacionais. Sobre essa proposta, Faria (2018, p. 37) destaca que



[...] A medida parece regressar à ideia de uma formação precarizada e aligeirada para atender às necessidades do mercado de trabalho. Destaca-se desta lei, a mudança referente aos profissionais da educação, em seu artigo 61, que legitima ainda mais a ideia de que para ser professor da educação profissional apenas o conhecimento tácito (ou “notório saber”, como escrito na nova redação da lei), é suficiente para exercer o magistério.

A partir desse breve histórico sobre a EPT, percebe-se a importância da integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio para uma formação emancipadora. E que para essa integração é fundamental a sua ampliação gradativa de forma gratuita, laica e com qualidade nos sistemas públicos de educação.

A partir do contexto da EPT, comentado anteriormente, percebe-se que essa modalidade historicamente foi marcada pelo desprestígio frente à educação propedêutica. Atualmente, diferente de suas raízes em que predominavam os aspectos assistencialistas e a aprendizagem operacional voltada apenas para o mercado de trabalho, defende-se que essa modalidade deve proporcionar uma formação humana integral, tendo por base o trabalho como princípio educativo.

Desse modo, as bases da EPT tratadas são três: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral ou omnilateral e a politecnia. Vejamos, a seguir, em que consistem esses conceitos.

→ O trabalho como princípio educativo

No contexto da busca por um modelo de educação como instrumento de libertação e não de opressão, que vise à formação humana e não apenas aos interesses do mercado de trabalho, no seio dos conflitos entre capital e trabalho, desenvolve-se uma proposta que retoma o sentido ontológico do trabalho como algo intrínseco ao ser humano, pois é considerado fruto produtivo e transformador de sua relação com a natureza” (Feitosa, 2021, p.5).

A reflexão abaixo auxilia na compreensão desse sentido ontológico do trabalho.



Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2007, p. 154).

A partir dessa compreensão a respeito do trabalho, a proposta aponta para” o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual /trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (Gramsci, 1981, apud Ciavatta, 2005, p. 02). Assim, o trabalho como princípio educativo pressupõe a necessidade de romper com o atual modelo de educação voltado apenas para o mercado de trabalho (Feitosa, 2021, p.5).



Em síntese, compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Ramos, 2008, p.4)

Nessa linha de pensamento, essa mesma autora acrescenta que o trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho (Ramos, 2008, p.04).

Nessa perspectiva, como bem defende Feitosa (2021), ainda que o trabalho como princípio educativo esteja inserido nos documentos legais que regulam a educação brasileira, em especial o ensino médio, aquele só poderá ser efetivado na medida em que a educação nos ajude a compreender que o trabalho cria e recria a existência humana nos aspectos econômico, artístico, cultural e tecnológico.

→A formação humana integral ou omnilateral

A formação humana integral visa a uma educação que considere todos os aspectos da vida, o trabalho, a ciência e a cultura. Além de formar o sujeito para uma dada profissão, possibilita-o compreender o mundo do trabalho articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia, posicionando-se diante destas dimensões de forma mais crítica e autônoma, sendo capaz de intervir e (re)construir a sua realidade. Essa concepção de educação integral propõe



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

Nessa perspectiva, Feitosa (2021) comenta que os processos educativos que perpassam um currículo integrado de formação humana precisam considerar a superação da dualidade histórica de formação humana que os sistemas de educação têm assumido. E aponta como caminho para superação desta dualidade a criação de um currículo que, verdadeiramente, proporcione a integração dos conhecimentos. Para isso, segundo esse autor,

[...] é necessário apreender a realidade de uma maneira totalizante, primando por situações de aprendizagens que compreendam os conceitos, procedimentos e atitudes como integrantes de um conjunto de relações de uma realidade maior que se estuda, através de práticas interdisciplinares, de tal forma que o currículo integrado provoque a integração dos conhecimentos, por meio de um fazer docente diferenciado, ou seja, professores de formação geral e de formação profissional trabalhando temas complexos, mas com flexibilidade e multiplicidade de olhares sobre a realidade (Feitosa, 2021, p. 06).



Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos 2008, p.4).

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, espera-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...] (Gramsci, 1981, apud Ciavatta, 2005, p. 02).

Em síntese, de acordo com Ciavatta (2005), a formação omnilateral “tem sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. É nesse sentido que se busca a integração.

→ Politecnia

Inicialmente, importa dizer que a politecnia, no seu sentido literal, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas. Nesse sentido, conforme adverte Saviani (2003), por conta dessa definição literal, há o risco de se entender esse conceito como ensino de muitas técnicas, a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Contudo, o conceito de politecnia a ser considerado vai de encontro à concepção defendida por Marx, a qual sinaliza uma formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral, que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Desse modo, compreende-se que o ensino politécnico deve ser pautado não somente nas técnicas, mas também no nível intelectual, físico e tecnológico. Assim, em consonância com a ideia de integração e de formação integral, surge o conceito de politecnia, o qual para Ramos (2005, p.44).



[...] buscava romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

Os estudos de Moura (2007, p. 19), ao refletir sobre o conceito de politecnia, trazem a discussão da educação politécnica em seu sentido original, compreendendo-a :



como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 2003, p.140, citado por, Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Desse modo, com base nessa definição, somente após a conclusão da Educação Básica, a partir dos 18 anos ou mais de idade, que viria a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não. No entanto, continuando sua reflexão, Moura (2007, p. 19) ressalta que

devido às características atuais da sociedade brasileira, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho(...) uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (Moura, 2007, p. 19).

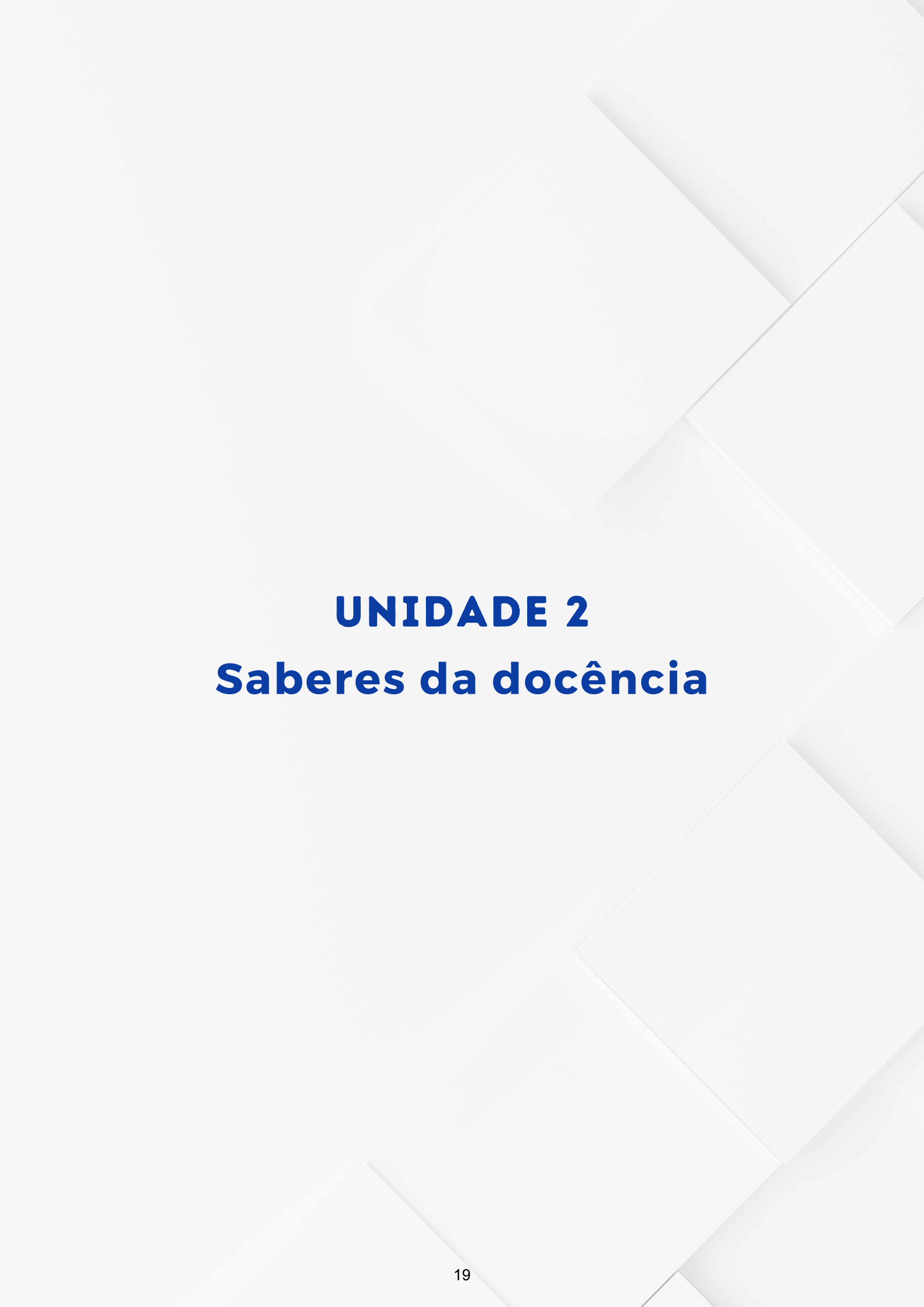
Em síntese, compreende-se que a politecnia pode ser considerada como um instrumento para se chegar a uma formação humana integral. E como uma solução provisória, “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, onde possa se implementar a politecnia de forma universal e unitária. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005 apud Moura, 2007, p.19).



Compreender as bases conceituais da EPT, que correspondem ao princípio educativo, politecnia e omnilateralidade, torna-se essencial quando pensamos em uma formação integral dos estudantes. É importante compreender que formar o ser humano integral é pensar o ser em sua totalidade, todas as suas dimensões, desenvolvendo o pensamento crítico, buscando desenvolver sua autonomia e emancipação.



Dica de leitura: SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**,[S.l] v. 12, p. 152-165, 2007. Esse trabalho aborda os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, bem como trata sobre como se manifestou na história o fenômeno da separação entre trabalho e educação. E ainda faz um esboço sobre restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação, discutindo o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica.



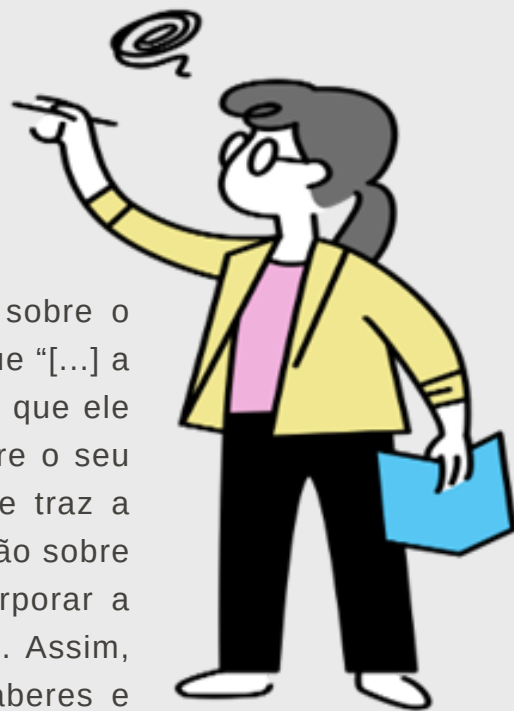
UNIDADE 2

Saberes da docência

Saberes da docência

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58).

O pensamento de Freire citado reflete sobre o processo de tornar-se educador. Compreende-se que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1991, p.80). Nesse sentido, Freire traz a importância da formação docente pautada na reflexão sobre a prática educativa, e que, para tanto, deve incorporar a análise de saberes fundamentais à prática docente. Assim, percebe-se que a profissão docente é feita de saberes e que necessita, portanto, de formação para constituição dos saberes necessários à docência.



Dado a diversidade de pesquisas sobre conceitos e tipologias referente aos saberes docentes, e considerando que esta cartilha não pretende descrever as diferentes tipologias, mas evidenciar as contribuições dessas pesquisas para a discussão a respeito dos saberes necessários à prática docente e dos saberes constituídos a partir da experiência, segue, abaixo, de forma sintética, considerações acerca do saber docente a partir de Gauthier, Tardif e Shulman.

Iniciando por Gauthier, esse autor discute que o desafio da profissionalização docente consiste em evitar dois erros: “ofício sem saberes e saberes sem ofício”. Em que o primeiro diz respeito à própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. E, o segundo, têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, corresponde aos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos.

Diante desse problema, buscando constituir uma Teoria Geral da Pedagogia, Gauthier vai propor um ofício feito de saberes, entendendo que o ensino envolve vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Gauthier classifica os saberes em:



disciplinar, o qual se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; **curricular**, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; **tradição pedagógica**, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; **experiência**, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; **ação pedagógica**, referente ao saber experiencial tornado público e testado. (Gauthier, 1998, apud Almeida; Biajone, 2007, p.285)

Shulman, por sua vez, tem contribuído igualmente para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes. Dedicase juntamente com seus colaboradores a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática. Shulman (1986, apud Almeida; Biajone, 2007, p.287), distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

subject knowledge matter (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), a qual refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino;

pedagogical knowledge matter (conhecimento pedagógico da matéria), consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações; e **curricular knowledge (conhecimento curricular)** dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programa.

Maurice Tardif também analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Esse autor defende a valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a importância dos saberes da experiência. Compreendendo que há uma variedade de saberes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002, p.36) classifica os saberes em:

saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; **saberes disciplinares**, são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; **saberes curriculares**, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e os **saberes experienciais**, são saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em seguida, apresenta-se uma síntese dos conjuntos dos saberes registrados pelos autores citados.



Embora haja, entre os autores, diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, eles se dedicam a investigar a constituição dos saberes nas ações dos professores, percebendo-os como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional, sendo produtores de saberes no exercício de sua prática, a partir do contexto histórico e social vivenciado. Nesse sentido, conforme análise de Nunes (2001, p. 38):

[...] o repensar da concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

A prática educativa produz o saber da experiência, o qual contribui para a constituição da atividade docente. Entretanto, é importante considerar, conforme enfatizado por alguns autores, entre eles Gauthier e Tardif, que o saber experiencial, apesar da sua grande importância no ensino, não pode ser o único saber docente necessário. Assim,

pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (Tardif, 2012, p.64).

A partir dessas contribuições, conforme Oliveira (2019), compreende-se que a atividade docente exige um amplo conhecimento sobre o processo de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa mergulhar em uma ampla dimensão de processos formativos que envolvem aspectos da experiência, curriculares, disciplinares didáticos, pedagógicos, entre tantos outros que, aliados à prática cotidiana, fortalecem a qualidade do ensino.

E considerando que o conhecimento dos saberes constituídos pelos docentes, a partir da experiência, representa também um ponto de discussão deste texto, apresentam-se, em seguida, de forma sucinta, os saberes adquiridos por meio da experiência da prática docente, identificados nas narrativas dos professores participantes do trabalho de pesquisa que originou esta cartilha.

Saber experiencial

Saberes constituídos a partir da prática docente
➤ Atenção e aproximação com os alunos; ➤ Percepção que o planejamento é flexível e que as turmas são diferentes; ➤ Percepção da importância e utilização de metodologias, materiais e recursos adequados a cada turma e conteúdo; ➤ Percepção que a aprendizagem dos alunos se dá em ritmos diferentes; ➤ Compreensão da avaliação como algo mais significativo e não somente uma nota; ➤ Valorização da realidade do aluno; ➤ Percepção da importância da sensibilidade e flexibilidade com os alunos; ➤ Empatia, amizade com aluno; ➤ Percepção das necessidades do aluno; ➤ Adequação do conteúdo ao nível dos alunos; ➤ Adequação do conteúdo ao objetivo do curso; ➤ Compreensão que a aprendizagem deve ser significativa. ➤ Compreensão da Educação como humana e multidisciplinar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essa caracterização dos saberes construídos pelos docentes, não corresponde, em sua totalidade, a todos os professores, ou seja, nem todos apresentaram as mesmas experiências. Isso ocorre porque como afirma Tardif (2012), o saber dos professores é um saber que está relacionado com a pessoa e a identidade docente, com sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os estudantes em sala de aula, com seus pares e outros profissionais da escola. Portanto, não terão as mesmas percepções na prática docente.

A partir dessa caracterização, nota-se que as relações com os alunos representam, para os docentes, um saber muito importante, tendo em vista que são nessas relações que são validadas sua competência e seus saberes. Nesse sentido, “a sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente”(Tardif, 2002, p. 52). A exemplo da relevância das relações com os alunos na atuação docente, é interessante observar a seguinte narrativa:



[...] quando ingressei nesse ofício, não foi o conteúdo que eu ia ensinar, não era a bibliografia, não é aquele livro. Eu conhecia tudo, tudo sim, mas eu não conhecia o aluno. Então, esse medo do aluno que, quando você nunca deu aula, tem.[...] Ficava sem dormir, eu ficava pensando. Quando eu lia um conteúdo de um livro, eu ficava pensando o que o aluno poderia perguntar. Porque eu não me aceitava dizer que não sabia. Ou seja, esse saber de dar, de fazer com que o aluno entendesse o que você estava querendo passar para ele. Não é aquele saber do conteúdo. (Professor participante da pesquisa).

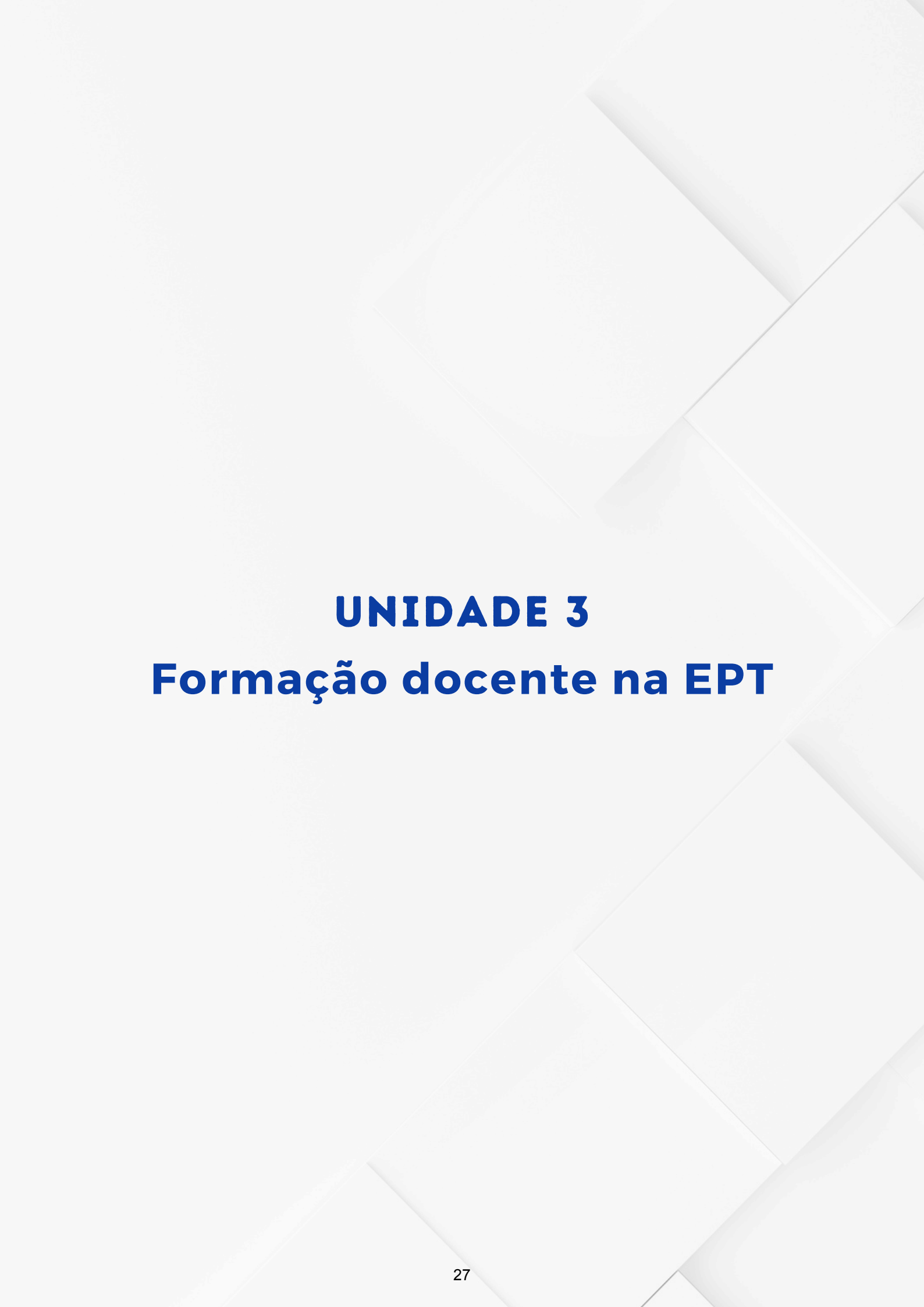
Compreende-se que são necessários alguns saberes, que não apenas os específicos da área de conhecimento da profissão, da matéria, do conteúdo, pois os estudantes estão inseridos em um contexto que envolve diversos aspectos os quais devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do entendimento, de que para o exercício da docência, o professor deve adquirir habilidades que são específicas da profissão e reconhecer os saberes pedagógicos como importantes para sua atuação de forma mais efetiva, é importante destacar, de acordo com Isaia (2006), que os professores deveriam investir na dimensão pedagógica da docência, tendo em vista que esta abrange “atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais”, isso porque a sala de aula envolve outras dimensões alheias a conteúdos e teorias.

Existem as relações interpessoais, a sensibilidade de perceber dificuldades, problemas pessoais, problemas de relacionamento e interação da turma, estratégias metodológicas de ensino e avaliações, entre outros aspectos que, unidos, contribuem para qualidade da educação e sucesso do educando (Oliveira, 2019, p.52).



Dica de leitura: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Nessa produção teórica, Paulo Freire faz referência aos saberes necessários à prática educativa, apresentando elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana.



UNIDADE 3

Formação docente na EPT

Formação docente na EPT

Como visto anteriormente, ao longo da história, a disseminação da visão reducionista da EP contribuiu para a criação do ensino técnico desarticulado do ensino regular, com objetivo de atender aos interesses e às necessidades produtivas do mundo empresarial. Ou seja, objetivava apenas instrumentalizar para o trabalho produtivo, de maneira fragmentada e aligeirada, de acordo com as demandas e as necessidades do mercado.

Diante desse contexto do ensino fragmentado, Gariglio e Burnier (2012) analisam que a responsabilidade docente fica reduzida ao treinamento ou à capacitação, não considerando a complexidade do ato educativo. Desse modo, a formação pedagógica tem sido trabalhada com propostas de formação aligeiradas e superficiais.

Considerando que, no âmbito da EPT, o que se observa são profissionais de áreas diversas (bacharéis ou outros graduados que não são preparados ao exercício docente) que decidem se tornar professores, e devido a não exigência da formação inicial, ingressam em instituições de ensino como docentes. E ao entrarem, conforme Isaia (2006), esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Nesse contexto, percebe-se pouca exigência referente à formação docente na EPT, e que as políticas públicas e iniciativas institucionais centradas na formação docente voltadas para suprir a insuficiência da prática pedagógica são ações descontínuas, tais como programas de pós-graduação com cursos de especialização ou alguma disciplina que aborde a temática; ou, iniciativas pontuais das instituições centradas em encontros pedagógicos, capacitações, palestras, fóruns de ensino, entre outras atividades. Além dessas ações, comumente, observa-se a busca, por conta própria do docente, pela sua formação continuada.

No contexto dos institutos federais, dada a abrangência de sua atuação definida pela Lei nº 11.892/2008, os professores podem atuar em cursos de formação inicial e continuada, na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e na educação superior, em a) cursos superiores de tecnologia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica; c) cursos de bacharelado e engenharia.

Diante dessa realidade, onde o professor deverá atuar em vários níveis e modalidades, os quais exigem metodologias e abordagens diferenciadas para melhor qualidade do ensino, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que contribua para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, bem como lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional.



Nessa mesma linha de pensamento sobre as propostas de formação docente, importa citar Nunes (2001, p. 29), que fala sobre a nova “roupagem” referente à questão dos saberes docentes, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. “Essa nova “roupagem” ratifica um novo modelo de formação continuada, capaz, inclusive, de preencher as lacunas que alguns professores apresentam em seus itinerários formativos, sendo entendida como formação permanente em exercício [...]” (Oliveira, 2019, p.54).

Sobre a percepção docente a respeito de como deveria ser desenvolvida a formação docente na EPT, foram observadas opiniões dos professores, as quais são apresentadas em seguida.

(...) uma formação que despertasse, que fizesse com que o educador professor entendesse primeiro o perfil da sua sala. Compreender quem são esses alunos, né? De onde ele vem, não entender que é só mais uma sala aí, a minha turma. Mas que turma é essa, né? Essa sondagem prévia, essa preocupação de saber qual é a origem desse aluno, que horas ele saiu de casa para chegar lá na escola. Assim, se ele tá alimentado, se ele não tá. Ah, eu tive situações aqui de aluno que disse que não desistiu ainda porque vinha por conta do lanche. E eu ouvi isso assim, e eu não sou um cara emotivo, não. Para eu chorar demora muito, mas nesse dia deu uma..., mexeu com meu emocional. (Professor participante da pesquisa).



Nessa narrativa, percebe-se a necessidade de uma formação que aborde a temática referente ao respeito e compreensão da realidade dos educandos, levando em consideração as condições sociais, culturais, econômicas dos alunos, de suas famílias, de sua comunidade. Tal preocupação vai de encontro ao que já defendia Paulo Freire (2002), ao dizer que “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade, fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo (..)”.

Outra observação sobre a formação docente na EPT aponta para a forma a ser adotada. A seguir, professores citam algumas metodologias que foram vivenciadas em suas experiências de trabalho anteriores e sugestões de como poderiam ser aplicadas.

(...) que a gente participava dessa formação maior com os coordenadores, vinham os coordenadores de todo o Nordeste para cá. E aí quando a gente entrava, o ambiente já estava todo preparado, né? A gente sentava na cadeirinha, era o papel amarelo ali embaixo. Aí, atrás de quem estava, papel amarelo, se juntava grupinho, aquela dinâmica. Então é assim, eles ensinavam para a gente essas metodologias ativas, colaborativas, que a gente ia aplicar em sala de aula com os coordenadores. Então, era muito legal. Era sempre teoria no meio e os estudiosos e uma coisa lúdica, e aquilo ali transformava a gente (...) Eu acho que quando a gente tem encontros da área pra trocar experiência também. (...) Eu acho que ia ser muito legal (...) Eu lembro quando eu participava desses encontros regionais (...) e aí saía de lá com a sensação que a gente vai dominar o mundo (...) Motiva, motiva. (Professor participante da pesquisa).

Eu acredito que uma formação que pudesse ser remota. No meu caso, eu não sei bem como cada um reage ao remoto. Eu me adapto bem até pela área de computação. Eu estou sempre vendo vídeo da área. Então, para mim seria ideal. Eu poderia estar no Instituto Federal ou até fora para poder conseguir, sei lá, identificar melhor. Basicamente teria os requisitos para a gente procurar, porque eu encontrei algumas formações. Eu fui atrás de ver pós-graduação na área, só que poderia ter mais claro. Talvez o requisito aceito, tem que ter esse perfil, né, assim de pós e pode ser desses locais e tem que ter essa quantidade de carga horária pronto. Aí eu acho que com esse nível de flexibilidade eu acho que fica melhor para o nosso dia a dia, porque são várias atividades. No meu caso, eu moro em Fortaleza também, moro aqui, né? Tem muitos colegas que são assim, né? Mais de 300 quilômetros do local que fica, eu acho que ajudaria. (Professor participante da pesquisa)

(...)Então tornar o vocabulário assim, como é que o professor, por mais que seja professor, por mais que tenha um grande quantidade de doutores e mestres e tudo, então porque não adequar uma linguagem que seja mais facilmente absorvida por outro? Lógico que não é simplesmente desconsiderar os conceitos, né? Não é deixar jargão que é essencial para fora. Tem que ter cuidado às vezes para não gerar um distanciamento de propósito, né? Então, até para ser mais efetivo e isso são coisas que eu acho bem interessante, né? Eu tive um contato muito rápido com metodologia ativa, achei muito bacana a proposta (...)(Professor participante da pesquisa).

São observações que mostram o interesse de uma formação que traga dinâmicas; encontros por área de formação; colaboração entre pares; vocabulário mais próximo da realidade do professor e metodologias que sejam possíveis de aplicar na prática de sala de aula. Ressaltam também sobre a oferta da formação, a qual poderia ser em formato não presencial para facilitar a participação dos docentes, tendo em vista que a maioria deles trabalham em locais distantes. E também comentam sobre a necessidade de haver informações mais objetivas sobre como deveriam ser as formações, como exemplo a carga horária, requisitos e locais de formação.

A partir dessas narrativas, percebe-se a necessidade de diferentes estratégias de formação, da oferta não mais somente de cursos de transmissão de conhecimentos realizados por especialistas, mas de formações que considerem as trocas de experiências, entre os sujeitos, valorizando os saberes construídos pelos docentes.

Como sugestão de formação, foram mencionados também outros aspectos como acompanhamento pedagógico, orientações sobre planejamento, formação interdisciplinar, experiência técnica e formação dentro da carga horária docente.

De forma geral, a análise das narrativas docentes revela que os professores, com poucas exceções, veem a formação como necessária para melhor desempenho do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não se observa muito, por parte destes, a necessidade da abordagem sobre os princípios da EPT nesse processo de formação.

Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores, partindo do cotidiano, de um determinado contexto de atuação; nesse caso, destaca-se o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Como observa Silva (2019), considerando que os docentes não receberam essa formação específica, torna-se fundamental a implementação de políticas que busquem satisfazer as necessidades da atuação desses profissionais.

Essa atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica, além de considerar os saberes docentes, conhecimentos didáticos pedagógicos fundamentais para o exercício em sala de aula, deve também partir dos princípios que fundamentam essa modalidade de ensino, buscando sempre a formação humana integral, tomando o trabalho enquanto princípio educativo.

Para isso, como aponta Silva (2019), a educação profissional não pode se limitar à instrução das técnicas de produção e nem se subordinar aos interesses do mercado, mas deve manter o foco na ampla formação dos sujeitos.

Desse modo, é premente a compreensão da importância da formação contínua, tendo em vista que ela é a mediadora do conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional.



Dica de leitura: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Este livro traz a discussão sobre a problemática contemporânea dos fundamentos sociocognitivos do ensino, bem como a análise do trabalho e da formação dos professores.

O papel do educador na EPT

Sem a pretensão de querer determinar algum tipo de modelo para atuação docente, tendo em vista a amplitude do campo da educação profissional e a complexidade do ato educativo, pretende-se, neste tópico, contribuir para uma reflexão sobre o fazer docente na EPT.

Ao longo desta cartilha, foi apresentada a discussão em torno dos saberes docentes na EPT, com intuito de aproximar e dar a conhecer aos professores essa temática que é pouco discutida, porém tão importante para o desenvolvimento e compreensão do trabalho docente específico da EPT.

Nessa perspectiva, ressalta-se a questão de qual deve ser o papel do educador na EPT. Como visto no decorrer das discussões deste material, a educação profissional e tecnológica não se limita ao ensino de uma técnica para atender às necessidades do mercado de trabalho. Na verdade ela tem uma finalidade mais ampla que é a de formar os educandos na sua totalidade, ou seja, proporcionando uma formação humana integral, tendo por base o trabalho como princípio educativo. E o alcance dessa finalidade passa pela ação docente.

Desse modo, percebe-se a importância do trabalho docente para a concretização dos objetivos dessa modalidade. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessária uma formação docente específica que proporcione aos professores, além dos saberes pedagógico, da prática e de conteúdo, o conhecimento dos fundamentos da EPT.

Assim, espera-se que o professor da EPT seja alguém que deve conhecer sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos pedagógicos e desenvolver um saber prático, tendo por base sua experiência com os alunos, com outros professores, enfim, a partir das interações entre as pessoas. Além disso, o desenvolvimento desses saberes devem ser trabalhados dentro do contexto da EPT, observando os seus princípios. Em suma, o papel do educador da EPT não deve ser apenas o de preparar para o trabalho, mas, principalmente, deve formar para a vida. Deve contribuir para uma formação que vise à emancipação dos sujeitos. Que desenvolva o pensamento crítico dos educandos, de forma a entender sua realidade e ter a capacidade de transformá-la.

Considerações Finais

A cartilha “Saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” objetivou favorecer e incentivar a compreensão da modalidade EPT, trazendo discussões sobre temáticas relevantes para o exercício docente dessa modalidade educacional. E sobre essas temáticas são tecidas, abaixo, algumas considerações finais.



A respeito dos princípios da EPT, como visto, representam uma contraposição à concepção dualista, tendo em vista que a concepção de formação reside na ideia da formação humana integral dos sujeitos, do trabalho enquanto princípio educativo, da universalização da Educação Básica para todos, com gratuidade e qualidade, não havendo separação entre a formação para o mundo do trabalho e para a vida, entre o trabalho manual e o intelectual.

Considerando a integração das dimensões como trabalho, cultura, ciência e tecnologia, como bases que fundamentam a ideia de currículo para a integração entre o ensino técnico e a Educação Básica, fica evidente que a formação dos sujeitos não pode ser reduzida à mera mercadoria ou força de trabalho, como vem sendo assumida historicamente.

Nessa perspectiva, Ramos (2009) escreve que, para alcançar os objetivos da EPT, é necessário que haja uma educação focada no sujeito e não no mercado de trabalho, e que, para tanto, a formação docente é fundamental.

Desse modo, não se faz educação de qualidade sem uma boa formação docente. “A formação limitada dos professores atuantes na EPT, certamente, resultará em uma prática docente deficitária, impactando diretamente em toda a conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica de forma que distanciará cada vez mais a EPT de sua finalidade” (Silva, 2019, p. 38).

Nesse sentido, considerando que os professores da EPT possuem formação inicial variada, como observado nas entrevistas narrativas do já mencionado trabalho investigativo, a formação docente vem sendo, por muitos, construída ao longo de sua carreira profissional, por meio de capacitações pontuais e da própria experiência de sala de aula.

Observa-se que há a necessidade da formação de professores específica para EPT. E para essa valorização da formação por parte dos professores, principalmente os não licenciados, é necessário ciência da sua identidade profissional e de seu papel social, que se darão a partir dos momentos formativos.

Essa formação precisa acontecer enquanto um espaço para reflexão sobre a prática docente. Portanto, é importante que haja ampliação da discussão sobre a formação docente, de forma que chegue aos professores, para que assim participem e busquem se apropriar da importância dessa temática, compreendendo a profissão docente como ofício de saberes.

Sugestões de leitura

Seguem, abaixo, como sugestões de leitura, alguns documentos institucionais do IFCE relevantes para o trabalho docente.



- Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)

<https://ifce.edu.br/proen/projeto-politico-institucional>

- Regulamento da Organização Didática do Instituto Federal do Ceará (ROD)

https://ifce.edu.br/espaco-estudante/regulamento-de-ordem-didatica/arquivos/Rod_atualizado1.pdf

- Manual de Normatização de Projetos Pedagógicos do IFCE

<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2023/anexo-resolucao-141.pdf>

- Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada

https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-n-o-15-de-18-de-fevereiro-de-2019_regulamento-de-cursos-fic.pdf

- Regulamentação das Atividades Docentes (RAD)- IFCE.

<https://ifce.edu.br/proen/arquivo/resolucao-no63-de-28-de-maio-de-2018.pdf>
<https://ifce.edu.br/proen/039AprovaRegulamentaodasAtividadesDocentes.pdf>

Referências

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. Brasília,DF;MEC, 2008.

Clavatta, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.] v.3,n. 3, 2005. Disponível em: link. Acesso em: 20 abr. 2024.

Feitosa, R. S. As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA campi de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e9951, jun. 2021.

Faria, I. G. **A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina- Campus Canoinhas.** 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018

Freire, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gariglio, J. Â.; Burnier, S. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236,mar. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto político-pedagógico institucional/ Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza: IFCE, 2018.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Brasil. (org.) **Docência na Educação Superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. Disponível: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 11 fev. 2024.

OLIVEIRA, E. G. **Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**: investigação do itinerário formativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5. Acesso em: 10 fev. 2024.

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

SILVA, R. F. da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari**. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ISBN 978-655376367-8

