



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ROBSON FREITAS DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFAM – CAMPUS  
COARI**

Manaus - AM

2019

**ROBSON FREITAS DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFAM – CAMPUS  
COARI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dra. Soraya Farias Aquino

Manaus - AM

2019

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

- S586f Silva, Robson Freitas da.  
A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari. / Robson Freitas das Silva. – Manaus, 2019.  
104 p. : il.
- Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019.  
Orientadora: Profa. Dra. Soraya Farias Aquino.
1. Educação profissional. 2. Formação de professores. 3. Saberes docentes. I. Aquino, Soraya Farias. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas  
Campus Manaus Centro  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica



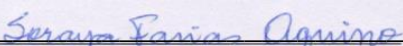
**ROBSON FREITAS DA SILVA**

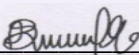
**A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFAM – CAMPUS COARI**

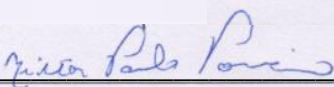
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 31 de outubro de 2019.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Soraya Farias Aquino - Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

  
Prof. Dr. Rosemeri Scalabrin  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

  
Prof. Dra. Nilton Paulo Ponciano  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

A minha esposa, Juciara Barros, pelo apoio, compreensão e companheirismo.  
A minha mãe Angelita Freitas e a meu pai Francisco Varela, por toda a dedicação,  
cuidado, confiança e por terem me conduzido até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, que sempre pude contar com o apoio.

À minha mãe Angelita Freitas, a meu pai Francisco Varela e a minha irmã Bianca Freitas que sempre me apoiaram e me incentivaram a correr atrás dos meus objetivos.

À minha esposa Juciara Barros com quem compartilho cada conquista e frustração.

Aos meus avós Pedro e Cícera que sempre acreditaram e confiaram nas minhas buscas.

A meus professores do Programa de Mestrado que contribuíram com o meu crescimento pessoal e intelectual.

A minha orientadora, Professora Soraya Farias Aquino pelas contribuições e pela paciência.

Aos meus amigos que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista, me auxiliando em momentos importantes.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e ao Mestra em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT que me permitiu esse passo tão sonhado

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza da alegria.

(FREIRE, 2004)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar os processos formativos vivenciados pelos docentes do curso Técnico em Administração, na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Coari*, identificando o alinhamento desses processos com a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, desenvolveu-se um estudo dos marcos legais da Educação profissional e Tecnológica, com ênfase nas exigências para a formação docente. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que teve como aporte teórico metodológico o Estudo de Caso desenvolvido a partir da proposta de Yin (2005), o que permitiu ao pesquisador um aprofundamento sobre o fenômeno estudado. Os principais instrumentos de coletas de dados foram a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas, precedida de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A fundamentação utilizada para a análise dos processos de formação de professores tem sua base referencial nos saberes docentes presente nos estudos de Tardif (2014). Os resultados da pesquisa orientaram o desenvolvimento de um produto educacional na forma de duas Oficinas Pedagógicas de Formação de Professores, elaboradas com a perspectiva de proporcionar um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente, por meio da troca de experiências e baseadas em elementos como a “Formação Humana Integral” e o “Trabalho enquanto Principio Educativo”, que compõem as bases Teóricas da EPT.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Saberes Docentes; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This work aimed to analyze the formative processes experienced by the teaching staff of the technical course in administration, as integrated with the high school of the Federal Institute of Amazonas, Coari campus, identifying the alignment of these processes with the Professional and Technological Education. For this purpose, a study of the legal landmarks of professional and technological education was also developed, with emphasis on the requirements for teacher training. This is a research developed in the scope of the Master in Professional and Technological Education (ProfEPT) that had as methodological theoretical basis the Case Study developed from the proposal of Yin (2005) which allowed the researcher to deepen the phenomenon studied. The main instruments for data collection were the application of questionnaires and semi-structured interviews, preceded by bibliographic review and documentary research. The theoretical foundation used for the analysis of teacher education processes is based on the teaching knowledge present in the studies by Tardif (2014). The research results guided the development of an educational product in the form of two Pedagogical Teacher Training Workshops elaborated in the perspective of providing a space for reflection, discussion and creation of alternatives for the teaching work through the exchange of experiences and based elements as the “Integral Human Formation” and “Work as an Educational Principle” that compose the EPT Theoretical bases.

**keywords:** Professional and Technological Education - Teaching Knowledge - Teachers Training

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CBAI – Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EE – Educação Especial
- EaD – Educação a Distância
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- ProfEPT – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
- PE – Produto Educacional
- SESC – Serviço Social do Comércio
- Usaid – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
- Utramig – Universidade do Trabalho de Minas Gerais
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UNED - COARI – Unidade de Ensino Descentralizado de Coari

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Saberes Docentes.....	40
Figura 02 - Saberes docentes em Tardif (2014).....	47

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Saberes docentes na perspectiva de Pimenta (2012).....	42
Quadro 02 - Saberes docentes conforme Gauthier, et al. (2013).....	43
Quadro 03 - Disciplinas do Núcleo comum.....	54
Quadro 04 - Disciplinas do Núcleo comum.....	55
Quadro 05 - Disciplinas do Núcleo Profissional.....	55
Quadro 06 - Identificação dos colaboradores.....	57
Quadro 07 - Formação dos Docentes.....	65
Quadro 08 - Tempo de Experiência Docente.....	66
Quadro 09 - Sentidos da EPT na visão dos docentes.....	67
Quadro 10 - Necessidade de Formação.....	71
Quadro 11 Quadro Sentidos de integração.....	75

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
2.1 A formação docente ao longo da história da Educação Profissional .....	22
2.2 Desafios e perspectivas para a formação docente na EPT .....	28
2.3 Formação de professores e saberes docentes .....	38
2.4 Saberes docentes na perspectiva de Gauthier e Pimenta.....	41
2.5 Saberes docentes na perspectiva de Tardif .....	45
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 Lócus da pesquisa .....	51
3.2 Sujeitos da Pesquisa .....	56
3.3 Etapas da Pesquisa .....	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	60
4.1 Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Fundamentos Legais.....	60
4.2 A Compreensão sobre EPT.....	64
4.3 Necessidade de formação .....	70
4.3 Sentidos de Integração na Percepção dos Professores.....	74
5 PRODUTO EDUCACIONAL .....	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS .....	86
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL .....	90
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	110
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO .....	114
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	115
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO.....	118

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre a formação de professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como objeto de estudo a formação dos docentes do Curso Técnico em Administração, que atuam no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Campus Coari, bem como, seus conhecimentos sobre esta modalidade educacional.

Entendemos que a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica deve partir dos princípios que fundamentam esta modalidade de ensino, buscando sempre a formação humana integral, tomando o trabalho enquanto princípio educativo. Para isso, a educação profissional não pode se limitar à instrução das técnicas de produção, tampouco deve estar subordinada aos interesses do mercado. Pelo contrário, precisa estar focada na ampla formação dos sujeitos.

É a partir da integração de dimensões como cultura, ciência e tecnologia, que se poderá estabelecer uma formação humana integral. Para Ramos (2009), a articulação entre esses elementos é o caminho para compreender o trabalho como princípio educativo. O que não quer dizer que no processo educativo deva-se simplesmente preparar para o exercício do trabalho, mas significa preparar o indivíduo de maneira que ele possa compreender a produção humana e se veja como produtor de sua realidade, podendo, portanto, transformá-la. É desta forma que se compreende a formação profissional, em oposição à simples formação para o mercado de trabalho, partindo do princípio que formar profissionalmente é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas estabelecidas na sociedade, com as suas conquistas e revezes e, ao mesmo tempo, “habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas”. (RAMOS, 2009, p. 04).

Neste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um processo que propõe possibilitar a integração dessas diferentes dimensões humanas, bem como, a articulação entre os diferentes conhecimentos produzidos, permitindo reflexões críticas sobre os padrões culturais e sociais em que está inserida. Mas, nenhum desses elementos serão efetivados na prática educativa sem que os professores que atuam nessa modalidade de ensino, recebam uma formação adequada para que possam compreender sua função no meio desse processo.

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa pode contribuir para a EPT

no sentido de possibilitar uma reflexão sobre possíveis caminhos para a superação das lacunas da formação docente, o que atualmente é um dos desafios no âmbito da educação profissional.

É essencial, segundo Moura (2008), que o professor seja formado de tal forma que compreenda a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico na perspectiva de estarem voltados para a produção de bens e serviços que atendam às necessidades coletivas e sociais, tendo pois a capacidade de melhorar as condições de vida das pessoas e não estejam voltados apenas à produção de bens de consumo para fortalecer o mercado, ampliando assim a concentração de riqueza, aumentando portanto o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Em outras palavras o professor precisa ser preparado para desenvolver seu trabalho na perspectiva de

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (BRASIL, 2007, p. 41).

É por este motivo que o trabalho docente não pode ocorrer desarticulado a um planejamento conjunto que assegure ferramentas que possibilitem conhecer os fundamentos da educação profissional. Para atuar na Educação Profissional e Tecnológica

é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p. 32).

Segundo Ramos (2009), é necessário mudar o foco do projeto educacional da educação profissional que eventualmente centra-se no mercado de trabalho e colocá-lo sobre os sujeitos. E isso perpassa pela formação do professor. É através de seu trabalho, de sua compreensão sobre esse processo e da assimilação desses elementos enquanto norteadores de suas ações que a EPT conseguirá alcançar seus objetivos.

O desenvolvimento de estudos que permitam reflexões sobre este tema é indispensável para pensar políticas de formação de professores capazes de

possibilitar cada vez mais ao docente a apropriação por parte dos fundamentos básicos da EPT de forma a desenvolvê-la de maneira plena. Afinal, é possível esperar que a Educação Profissional Tecnológica seja desenvolvida plenamente se a formação do próprio docente estiver desarticulada com os mesmos e por consequência com sua própria função dentro desta modalidade de ensino? Qual a formação que os docentes atualmente atuantes na EPT receberam em seus percursos?

O objetivo principal deste trabalho é, portanto: Analisar os processos formativos vivenciados por estes docentes, identificando o alinhamento desses processos com a Educação Profissional e Tecnológica. E, de modo específico, identificar as políticas de formação adotadas pelo IFAM no intuito de preparar seus docentes para atuarem nas especificidades da EPT; verificar os efeitos da formação/não-formação docente, na prática e a compreensão pedagógica sobre EPT, entre os professores do curso Técnico em Administração do Campus-Coari; bem como, elaborar oficinas pedagógicas fundamentadas nas bases conceituais da EPT voltadas aos docentes do IFAM – Campus Coari.

Nossa principal hipótese é que os professores da Rede Federal, tanto os das disciplinas de eixos técnicos quanto os das disciplinas básicas, possuem ampla qualificação em suas áreas de atuação específica, porém têm pouco domínio sobre as dimensões da Educação Profissional e Tecnológica, fato que contribui para a não superação da dicotomia estabelecida entre ensino propedêutico e profissional, configurando-se assim uma dificuldade que afeta a prática docente na educação integrada.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as ofertas na educação profissional técnica tem crescido nos últimos anos, sobretudo a partir da criação dos Institutos Federais, saindo de um total 795.459 de matrículas no ano de 2008 para 1.903.230 em 2018. A rede federal é uma das maiores colaboradoras para esse aumento que passou de uma oferta de 348 mil para 964.593 matrículas no mesmo período. Do total de matrículas informadas pelo Censo Escolar 2018, o ensino médio integrado é responsável por 584.564. Mas, apesar dessa modalidade educacional ter crescido em oferta de vagas e de ter assumido em sua fundamentação teórica uma postura cada vez menos tecnicista, a falta de exigência de formação pedagógica e de conhecimentos dos fundamentos legais e teóricos da Educação Profissional e Tecnológica por parte dos professores

que atuam na modalidade permanecem caracterizando a EPT. Isso despertou o interesse para a realização desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso e como instrumento principal de coleta de dados a entrevistas de caráter semiestruturada realizada com docentes do Instituto Federal do Amazonas – Campus Coari.

Ao final da investigação foram elaboradas duas oficinas, desenvolvidas a partir dos discursos dos docentes participantes da pesquisa, em que, dentre os anseios e dificuldades foram identificados com maior evidência uma fragilidade na compreensão de duas bases conceituais da EPT: a “Formação Humana Integral” e o “Trabalho como Princípio Educativo”, que foram escolhidas como tema central das oficinas. Estas foram desenvolvidas com a finalidade de ser um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente, bem como de proporcionar aos professores um espaço de trocas de experiências.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar de todo esforço dos educadores e teóricos em pensar um projeto educacional partindo de uma perspectiva progressista, imputando assim à educação um papel de transformadora das estruturas sociais, cabendo-lhe, portanto, a tarefa de ser o elemento motivador da superação das contradições e desigualdades sociais, historicamente os processos educativos tem se consolidado obedecendo a lógica da reprodução e manutenção dessas desigualdades.

É difícil pensar a educação enquanto unitária quando ela está inserida em uma sociedade cuja conjuntura é essencialmente dualista e depende das desigualdades para consolidar-se, concentrando as riquezas e produzindo contradições.

É neste contexto que se apresenta a Educação Profissional Tecnológica, propondo-se a um embate contra hegemônico em que os principais desafios consistem na efetivação daquilo que fundamenta essa modalidade, tanto nas discussões teóricas, quanto em seus marcos legais.

As políticas educacionais são parte fundamental do projeto social e não podem ser compreendidas externas a ele, assim é fundamental refletir sobre a conjuntura da EPT enquanto integrante de um projeto societário. Masson (2012) considera as políticas educacionais como um complexo que faz parte de uma totalidade social e para compreendê-la é imprescindível o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional isolada das manifestações sociais.

Em outras palavras, podemos considerar que, se o processo educacional é a base de toda sociedade, então, este processo inevitavelmente se desenvolve a partir do projeto social do qual faz parte. Neste sentido, faz-se necessário compreender o projeto societário para a partir de então se analisar o processo educacional.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais atrelada ao desenvolvimento material e tecnológico. A questão aqui levantada, não é no intuito de negar a importância desse desenvolvimento, mas de refletir, até que ponto ele tem se convertido em avanços sociais.

Um grande paradoxo da sociedade atual, consiste no fato de o processo de produção dar-se pelo simples fato do que representa simbolicamente ou por seu valor de mercado, independentemente de suas implicações perante o coletivo o que,

por vezes, acarreta impactos nada positivos à humanidade, de tal forma que a produção da riqueza é ao mesmo tempo, produção de desigualdades.

Assim, para analisar o efetivo papel que a educação tem exercido neste cenário, é preciso que se reconheça o contexto de dominação política e ideológica ao qual a mesma está submetida. É neste sentido que se caracterizam os processos educacionais que, segundo Frigotto (2010, p. 25) “[...] definem-se no embate hegemônico e contra hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e por isso não pode ser tomada como um ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.”

Para Frigotto (2009), a educação tecnológica necessita desenvolver, ainda que numa realidade que lhe é adversa, uma formação com sustentação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas.

Essa percepção conduz à ideia de que a educação deve constituir-se em uma unidade indissociável dos aspectos práticos e teóricos, capaz de possibilitar o acesso à assimilação não apenas produtiva, mas também de perspectiva intelectual, levando à compreensão dos princípios científicos, tecnológicos, políticos e sociais que estão na base da organização moderna.

Em âmbito nacional, embora essas ideias estejam presentes nos debates teóricos, ainda de acordo com Frigotto (2006), pouco se materializam em práticas pedagógicas, seja pela ineficiência das políticas adotadas, ou pela eficiência do projeto a que elas estão subordinadas. Neste sentido é necessário levar em consideração os processos de precarização do ensino que se configuram como determinantes para a manutenção de uma sociedade complexa, contraditória e burguesa, que subordina a educação a um espaço de reprodução, incluindo-se aí a educação profissional.

Assim, consideramos que a educação profissional diz respeito ao ser humano cujo papel é a formação de maneira integral, mas quando analisamos as políticas adotadas historicamente na EPT, nota-se que esses aspectos não são considerados.

Quando analisamos as políticas públicas que vêm sendo adotadas historicamente no âmbito da educação tecnológica, e as comparamos com as discussões teóricas sobre a temática, percebemos que ambas encaram a EPT a partir de concepções pouco semelhantes. Enquanto a primeira parece estar voltada

para uma visão de formação pautada no desenvolvimento das forças produtivas, e, portanto, centrada no mercado, a outra busca definir uma formação mais ampla e integral, herdeira de uma visão marxista de educação, centrada na proposta de emancipação do próprio indivíduo.

Na concepção de Frigotto (2009) isso acontece pelo fato de historicamente permanecerem o jugo da divisão do gênero humano em classes sociais, ou seja, as relações sociais dominantes buscam reduzir o trabalho humano de atividade vital a uma mercadoria na forma de força de trabalho. Uma mercadoria cujo valor se define no mercado do emprego, onde ocorre a compra e venda de força de trabalho. No interior destas relações sociais está a educação, que no bojo deste conflito tende a se reduzir a uma preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil.

Assim, podemos dizer que na prática, esse modelo de educação, tem se vinculado ao capital, servindo de instrumento mantenedor das estruturas sociais e focado exclusivamente no crescimento econômico e na modernização, apresentando-se como uma modalidade em que “predominam concepções que situam a formação dos trabalhadores numa posição secundária, fragmentada, empobrecida, aligeirada, formando uma classe trabalhadora que irá satisfazer às necessidades da burguesia e do mercado de trabalho” (DURÃES, 2009, p. 162).

Na contramão desta concepção temos um forte debate teórico em defesa de uma educação focada no sujeito e que se propõe a

[...] proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral. Ela objetivaria formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento. Além disso, a educação tecnológica também se preocuparia com a formação integral do cidadão, gerando nele uma capacidade de tomada de decisões; uso de raciocínio crítico frente às questões políticas, humanas e sociais do mundo em que está inserido. (DURÃES, 2009, p.169).

A oferta de uma formação que contemple esses elementos seria capaz de superar não só a dualidade educacional que se manifesta com diferentes objetivos para as diferentes camadas sociais, mas também, as próprias contradições da sociedade que, cada vez mais, encontra-se ligada à produção, sem ao menos refletir o para quê, para quem e porquê produz.

Assim, a educação e de maneira especial a EPT, precisa ser pensada para superar as condições interpostas pela sociedade que em muitos casos, substitui o

ser humano pelo capital, como seu objeto central e atribui à educação um papel de reprodutora das desigualdades. Temos, portanto, um desafio: criar mecanismos que permitam fazer da educação um instrumento de transformação social, ou pelo menos aproximá-la cada vez mais desse objetivo. Por este motivo, este trabalho apresenta enquanto proposta um Guia Instrucional, que tem por objetivo promover uma reflexão entre os professores sobre a prática educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e seus fundamentos teóricos, sendo um elemento complementar à formação dos docentes que atuam na modalidade.

## **2.1 A formação docente ao longo da história da Educação Profissional**

Um dos marcos na questão da formação de professores para educação profissional no Brasil é, segundo Machado (2008), a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no ano de 1917, com um trabalho firmado em duas frentes: uma voltada a formação de mestres e contramestres para atuarem na docência de escolas profissionais e outra voltada à formação de trabalhos manuais para professoras de escolas primárias. Com o pouco êxito, o programa não se firmou e a escola foi fechada 20 anos depois.

É importante destacar que as políticas de formação docente, desde suas primeiras experiências, aparecem vinculadas à própria condição da educação profissional, neste caso, ligado diretamente aos aspectos assistencialistas que marcam a educação profissional do período. Destacamos, também, o fato de aparecerem nitidamente separadas as formações para a educação profissional e para a educação regular, não havendo naquele momento a perspectiva da integração.

Continuando como uma das principais inquietações no ensino profissional, a formação de professores ganha novo destaque com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, no ano de 1942. Segundo Machado (2008), embora o dispositivo não tenha ocasionado de maneira geral consequências tão importantes, é possível destacar entre seus efeitos a criação do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses. O projeto foi uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), inspirada na Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

Este marco regulatório revela um aspecto que acompanha desde cedo a educação profissional e, por consequência, a formação de docentes que atuam nesta modalidade. É a questão da influência de modelos de outros países que acabam sendo importados para o Brasil, sem levar em conta a diferença entre as realidades em que estão inseridas e, por isso mesmo, em pouco contribuem para o desenvolvimento de um processo educacional bem-sucedido. Neste caso, esse período é marcado pela dominação ideológica contida na política imperialista norte-americana, presente nas mais diversas instâncias da sociedade brasileira e de modo especial nas educacionais.

Um outro marco normativo de essencial importância ocorreu no ano de 1961, quando foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que a formação ficou dividida em dois caminhos: as faculdades de filosofia, ciências e letras, destinada à formação para o magistério no ensino médio e cursos especiais de educação técnica, que habilitavam para atuação nas disciplinas do ensino técnico, esta última, com regulamentação efetivada pelo Parecer 12/67 do Conselho Federal de Educação (CFE), que tinha como objetivo esclarecer a finalidade destes cursos.

Segundo Souza, Andrade e Aguiar (2014), esses cursos seriam destinados a pessoas formadas em nível superior ou em nível técnico, com currículos que dessem destaque às disciplinas em que iriam lecionar, ocupando carga horária mínima de 720 horas-aula. Os cursos destinados a formar instrutores teriam pelo menos 200 horas-aula. Também foram instituídos, neste período, outros pareceres que fixavam o currículo mínimo e a duração mínima para a formação de professores do ensino médio.

Antes mesmo da regulamentação desses cursos especiais de educação técnica, o Ministério da Educação (MEC) chegou a tomar algumas iniciativas para a regulamentação da LDB. Baixou, por exemplo, a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e, por sua vez, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer CFE nº 257/63, que orientava a aprovação do curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar para o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais. Também foi instituída a Portaria Ministerial 174/65, que definia a carga horária de 800 aulas e o número mínimo de dias letivos que seria 180 dias para o curso de didática do ensino agrícola. Houve, ainda, em 1965, a criação da Universidade do

Trabalho de Minas Gerais (Utramig), que pretendia formar instrutores e professores de disciplinas específicas para o ensino técnico industrial (MACHADO, 2008).

Em 1968 foi instituída a lei 5.540/68, que ficou conhecida como a Reforma Universitária e que passou a exigir, em seu Artigo 30, que a formação de professores para o ensino de segundo grau de disciplinas gerais ou técnicas se efetuassem exclusivamente em cursos de nível superior. No ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 464/69 que flexibilizou sua antecessora, ficou determinado que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicada pelo CFE, sendo esta, uma forma de regularizar a situação da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época (SOUZA, ANDRADE E AGUIAR, 2014).

Tal Decreto-lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida (MACHADO, 2008, p. 11).

A razão pela qual ocorreu a edição desta nova lei que flexibilizou as exigências básicas para a docência na educação profissional, foi a contradição entre determinação legal e a realidade vivenciada naquele momento. Assim como em diversos outros momentos, as políticas públicas não conseguiram acompanhar a legislação que, por sua vez, foram estabelecidas sem levar em consideração o contexto daquilo que pretendia regular.

Na busca de suprir essas carências foi criada a Lei nº 655/69 para autorizar os órgãos técnicos do Ministério da Educação, responsáveis até então pela administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial, a organizar cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico em nível superior em suas respectivas áreas. Com a lei, esses órgãos deixaram de exercer somente a função normativa desses cursos e passaram a ser os executores da formação de professores para essa área, criando a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (SOUZA, ANDRADE E AGUIAR, 2014).

A partir de então, o MEC passou a buscar estratégias para tentar suprir em curto prazo e de maneira provisória, as necessidades relativas à docência. Foram

criados então, através de Portaria Ministerial, cursos emergenciais como o Esquema I na forma de complementação pedagógica, destinada a portadores de diploma de nível superior e Esquema II destinado a técnicos diplomados, que incluíam as disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008). Este último nos chama especial atenção, pelo fato de buscar a associação entre conhecimentos pedagógicos e específicos, o que parece se aproximar das ideias de ensino integrado hoje proposta na EPT.

Apesar do caráter emergencial, esses cursos deveriam ser ministrados com carga horária de 1.600 horas/aula, em um período de nove meses, ou no caso da formação técnica específica em nível médio ou superior, o curso poderia ser reduzido para 800 horas/aula realizado em um período de cinco meses (SOUZA, ANDRADE E AGUIAR, 2014).

O ano de 1971, marca um importante momento para a educação profissional, quando no contexto dos governos militares foi instituída a lei 5692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus. Nesta ocasião, a profissionalização passa a ser universal e compulsória para todo o ensino de 2º grau, o que exige uma demanda maior de professores formados para atuarem nessa modalidade de ensino. A partir de então, foi instituído o Parecer 111/71 que orientou a criação de um novo plano para a formação de professores, voltado a atender essas novas demandas.

Passaram a ser exigidos nesse período, o registro junto ao MEC, para a atuação na docência, por isso, vários pareceres são editados sobre a autorização para a oferta de cursos emergenciais. E no ano de 1977, por meio da Resolução nº 03/77 é instituída

[...] a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. (MACHADO, 2008, p. 12)

Em cumprimento a Lei nº 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais e do Paraná, bem como a escola Celso Suckow da Fonseca, com sede na cidade do Rio de Janeiro, foram transformadas, em junho daquele ano, nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), o que aumentava as expectativas quanto à formação docente, uma vez que, entre seus objetivos destacava-se os cursos de licenciatura que visavam a formação de professores

especializados nas disciplinas do ensino técnico e tecnológico.

Apesar das regulamentações e da transformação de algumas escolas técnicas em Cefet's, a política de formação docente, obrigatoriamente através de licenciaturas, não se consolidou, pelo contrário, o caráter emergencial e de poucas exigências para atuação na Educação Profissional parece ocupar lugar central na EPT.

O ano de 1982, marca mais uma vez a descontinuidade nas políticas educacionais com a promulgação da Lei nº 7.044/82, que estabelece a desobrigação da qualificação profissional durante o 2º grau, devendo ocorrer somente uma preparação geral para o trabalho, o que também acarreta mudanças nas estratégias para a formação de professores.

A década seguinte é marcada por importantes discussões em torno da questão educacional, sobretudo aquelas no entorno da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se constituiu como a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação. Esse instrumento legal, em seu capítulo III, regula a Educação Profissional e Tecnológica que passou a compreender os diversos níveis e modalidades de ensino, podendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A formação docente à luz da nova LDB passa a ser objeto de outras legislações, como é o caso do Decreto 2.208/97, que passa a disciplinar os programas de formação pedagógica que em suas regulamentações instituiu nova carga horária mínima para os cursos de formação, que passam a ter exigência de 540 horas. O que

[...] representa um rebaixamento significativo da carga horária em relação ao que se vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional o que poderá confirmar pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor e que a parte teórica do programa seja oferecida na modalidade à distância (SOUZA, ANDRADE E AGUIAR, 2014, P.08).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define como fundamentos para a formação dos profissionais da educação elementos como a sólida formação básica que proporcione o conhecimento das bases científicas e sociais, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados - que no caso das licenciaturas devem ocorrer com no mínimo 300 horas de prática de

ensino ou mediante capacitação em serviço.

Porém, mesmo após mais de duas décadas da edição da LDB, e, apesar de suas sucessíveis modificações, ela continua flexível quanto as exigências para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica. Mantendo em seu Art. 61, § IV a admissibilidade do Notório Saber como elemento base para a atuação docente na formação técnica e profissional. Se considerarmos a expectativa da promoção de uma formação humana integral, essa flexibilidade pode colaborar para o desenvolvimento de uma educação que propõem diretrizes que não são cumpridas, uma vez que o professor, sendo o principal agente do processo pode não se encontrar munido dos elementos teóricos necessários à sua prática.

Essas exceções não se restringem a educação profissional, mas se ampliam por meio do art. 62, que admite na educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental a atuação de profissionais cuja formação se efetuou em nível médio na modalidade normal, estabelecendo um prazo para a formação superior.

Na visão de Vieira, Vieira e Pasqualli (2004) a oferta de educação profissional tem se expandido desde 2007 e se estruturou no país com a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) dos Institutos Federais, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Brasil Profissionalizado, dentre outras iniciativas. Nesse período a produção acadêmica relativa à educação profissional e à formação dos seus professores também foi ampliada, porém as políticas de formação dos seus professores não têm alcançado o reconhecimento necessário e continuam se caracterizando por dois aspectos: a descontinuidade e não obrigatoriedade.

A regulamentação do oferecimento de educação profissional foi feita por meio de decretos – como os de nº 2208/97 e nº 5154/2004 – que não exigem formação específica para o ingresso na docência, que poderia ser suprida pela experiência profissional na área e, se oferecida em serviço, ocorreria por meio de programas especiais de formação pedagógica. Embora desde a década de 1990 se defenda a criação de cursos de licenciatura nos diversos ramos da educação profissional, essa medida ainda não foi implementada de forma significativa. (VIEIRA; VIEIRA E PASQUALLI, 2004, p.44)

A LDB determina também que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, são os responsáveis por promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, bem

como pela criação de mecanismos facilitadores de acesso e permanência dos profissionais em cursos de formação docente. Formação que pode se utilizar dos recursos e tecnologias de educação a distância, ainda que a oferta preferencial ainda seja pelo ensino presencial.

É possível perceber, que mesmo com certos avanços, os processos de expansão da educação profissional comparados aos avanços em relação a formação dos docentes que nela atuam, são incompatíveis e representam distanciamento dos resultados desejados, o que se pode ser verificado na possibilidade de atuação de profissionais com formação alheia à docência, como é o caso da polêmica e confusa questão do notório saber como requisito para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou a sua experiência profissional.

Quando pensamos especificamente nas exigências para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, as legislações permanecem omissas, o que pode representar a possibilidade de se continuar com a permissibilidade de atuação de bacharéis ou outros graduados que não são preparados ao exercício docente, a continuarem ingressando em instituições de ensino, como professores. Além do mais, não é exigido no contexto da Lei que as instituições ofertantes dessa modalidade ofereçam cursos com formação pedagógica a esses profissionais, o que suscita a necessidade de processos que possam atenuar o problema em questão.

O que se percebe ao longo da história da Educação profissional e Tecnológica é que a formação de professores é regulada por uma série de políticas desarticuladas e pouco sistematizadas e que, a força da necessidade e das demandas por docentes qualificados, materializam-se em leis e regulamentações que raramente são bem-sucedidas, significando uma falta de planejamento de longo prazo, que possibilite vislumbrar políticas amplas, que contemplem continuidade nas ações.

## **2.2 Desafios e perspectivas para a formação docente na EPT**

Ainda que a Educação Profissional tenha sofrido mudanças em sua trajetória, saindo de suas raízes em que preeminavam os aspectos assistencialistas, destinando-se exclusivamente aos desfavorecidos economicamente, limitando-se a uma oferta de formação puramente mecânica, focado em oferecer não mais que mão-de-obra para o mercado de trabalho, e hoje tendo no campo teórico a ambição

de proporcionar uma formação humana integral, tendo por base o trabalho como princípio educativo, na prática esses elementos ainda não conseguiram se efetivar.

A consolidação dessas ideias passa inevitavelmente pela ação do docente. É ele que em sua atuação profissional executa ou não aquilo que é pensado e discutido para essa modalidade. Por isso, é necessário refletir sobre algumas questões referentes a formação do professor. Como a formação do professor atuante em Educação Profissional e Tecnológica tem sido desenvolvida e até que ponto ela pode influenciar no alcance dos objetivos dessa modalidade educacional? Que estratégias podem ser implementadas no IFAM a fim de atender a formação humana integral do indivíduo?

Se a Educação Profissional tem a responsabilidade de garantir uma formação que dê aos alunos a possibilidade de responder aos desafios do mundo do trabalho, por meio de conhecimentos que contemplem tanto a formação geral quanto a específica de maneira integrada, isso requer dos docentes responsáveis por esta modalidade de ensino, conhecimentos teóricos e práticos desse processo educativo, para que possam assim, interagir e colocar em prática ações colaborativas, criando possibilidades de responder às necessidades da sociedade contemporânea.

Essa modalidade educacional configura-se como um processo educativo, no qual, segundo Moura (2008), o professor deve assumir uma atitude, orientada por um processo de formação que proporcione ao ser humano a capacidade de desenvolver os conhecimentos relativos não apenas à execução das atividades, mas no seu domínio como um todo e pautado na responsabilidade social.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance tais objetivos, uma vez que, segundo Moura (2008) o que vem prevalecendo, historicamente, é a submissão de um modelo centrado na formação humana e nas questões de desenvolvimento social aos indicadores econômicos, estabelecido por organismos e investidores internacionais, que visam sobretudo investimentos de curto prazo, transformando a educação e, inclui-se nesse a EPT, em um ambiente de especulação financeira.

Para que ocorram avanços nessa modalidade serão necessárias políticas educacionais eficientes e que a educação seja tomada enquanto prioridade, inclusive na recepção de investimento, de modo que a sociedade de maneira geral, assuma a educação - nisso se inclui a educação profissional - enquanto ferramenta norteadora de um projeto de transformação social, centrada em uma formação

integral e humanizada tomando por base o trabalho como princípio educativo, elemento pelo qual, segundo Frigotto (2009) é permitido ao ser humano produzir a si mesmo, produzir a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

Para isso, é essencial “planejar adequadamente as ações e priorizar a formação e capacitação dos profissionais e instituições envolvidas” (MOURA, 2008, p.37).

A elaboração dos planos de formação configura-se assim, como essencial para este processo. Estes precisam estar fundamentados a partir das particularidades da EPT e centrados na realidade onde serão inseridos, como os problemas sociais, a realidade econômica, as necessidades e desafios encontrados pelos alunos, levando sempre em consideração as peculiaridades da sociedade em que está inserido cada profissional. Essa formação precisa levar o professor a uma reflexão a respeito das políticas públicas “[...] numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008, p. 30).

Em outras palavras, a formação docente constitui-se como elemento fundamental dentro do processo da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio. Assim, ela precisa ser proporcionada a todos aqueles que lidam com essa realidade. Além disso, precisa ser pensada e desenvolvida de maneira contínua e permanente de tal forma que proporcione aos docentes uma atitude construtiva no processo educativo. (CARVALHO E SOUZA, 2014)

Formar professores para a EPT significa, portanto, possibilitar que os mesmos dominem todos os fundamentos relativos à essa modalidade. A carência na formação desses profissionais dificulta a 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, possibilitando reflexões críticas sobre os padrões culturais e sociais em que está inserida. Em outras palavras significa

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (BRASIL, 2007, p. 41)

Isso aplicado ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica, segundo Brasil (2007), assume a concepção de integração entre educação geral e educação profissional, seja no processo educativo ou no processo produtivo. Ou seja, nesta modalidade o essencial é superar a dualidade da preparação para trabalho manual e o trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de modo a formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. É necessário entender o educando como uma totalidade concreta e a educação como um processo histórico que vai além da sala de aula.

No entanto, no Brasil, ao longo do tempo, essa formação vem sendo, segundo Silva (2016) marcada pela ideologia liberal o que tem fortalecido a visão tecnicista entre aqueles que atuam na educação profissional, o que implica em prejuízos na atuação docente no sentido de ignorar o educando em sua totalidade, perdendo o foco da educação integral.

É preciso mudar este cenário e fornecer as ferramentas para que o docente compreenda a formação profissional nas diversas áreas como uma ação para além da dimensão econômica, considerando como fundamental a dimensão humana e nessa conjuntura perceba a importância de sua função junto a este processo. Isso só será alcançado através de processos formativos capazes de desafiar o docente a “recuperar sua centralidade e seu compromisso no processo educativo”. (CARVALHO E SOUZA, 2014, p. 905).

Entender-se como parte central no processo de formação, perceber seu papel fundamental e a finalidade da modalidade educacional em que atua, é o passo inicial para que o docente identifique seus principais desafios e possa encontrar caminhos para superá-los. Contudo, entendemos que isso não será possível, sem que antes, o docente vivencie um processo de formação que lhe permita a apropriação tanto conceitual como prática daquilo que fundamenta a Educação Profissional Tecnológica.

A formação docente é, portanto, um elemento essencial para que se alcance os objetivos levantados pela EPT e se configura como uma questão extremamente complexa. Primeiro, porque boa parte dos profissionais que atuam nessa modalidade não possuem formação para atuar no âmbito educacional. Segundo,

porque mesmo aqueles que recebem formação docente, tem pouco conhecimento sobre as especificidades da EPT. Destacamos ainda o fato de que se tem desenvolvido poucas ações em termos de políticas institucionais que favoreçam a apropriação teórica e prática dos conhecimentos que embasam essa modalidade. Afinal como esperar que uma modalidade de ensino seja exitosa, se aqueles que a desenvolvem não tem domínio sobre suas especificidades?

Ao analisar o perfil dos docentes que atuam na educação profissional, Moura (2008, p. 31) apresenta algumas reflexões, a primeira delas é: por que existe uma liberalidade tão grande no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação para a docência atuem como tal?

A atuação de engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que, mesmo sem terem recebido uma devida formação docente, atuam como professores na Educação Profissional, é algo que parece ter sido naturalizado no âmbito educacional. E quando questiona sobre a naturalidade com que esse fato é tratado, Moura (2008, p. 31) apresenta como resposta o fato de a docência não receber o reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, e isso, segundo o autor, justifica a ausência de rigor para que se atue enquanto docente.

Esses profissionais podem ser capazes de desenvolver um processo de capacitação de mão-de-obra para suprir as necessidades mercadológicas do mundo do trabalho, afinal eles mais que quaisquer outros conhecem essas necessidades. Mas, quando pensamos em Educação, os objetivos são bem mais ambiciosos e complexos. É justamente por esse motivo que os docentes precisam de formação que os permitam conhecer, apropriar-se e desenvolver suas práticas, não só a partir de uma orientação didática, mas que busque desenvolver um fazer pedagógico centrado na formação integral do ser humano.

Moura (2008), destaca, ainda, a condição dos professores das disciplinas próprias da educação básica, a maioria oriundos de cursos de licenciatura. O autor considera que esses cursos preparam os docentes para atuar no ensino médio regular, o que entende ser diferente de atuar em cursos cujo um dos objetivos é a formação profissional.

O que fica em evidência é o fato de cada profissional precisar entender ao que se propõe na modalidade educacional a qual faz parte e isso não pode ocorrer exclusivamente através da sua atuação diária em sala de aula, é necessário que

essa atuação seja subsidiada prévia e concomitantemente através de processos de formação, caso contrário, a prática docente pode ocorrer de maneira aleatória e desarticulada com os princípios da EPT. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível um esforço coletivo que envolva docentes, instituições, estado e sociedade de maneira geral.

Isso perpassa pela compreensão por parte do docente de seu papel, da função social de sua instituição, do tipo de educação que é defendida e ofertada por ela, das responsabilidades definidas pelo campo da educação profissional da qual faz parte e do papel essencial que exerce.

Quanto às instituições que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, estas precisam reconhecer que assim como em qualquer outra profissão, é importante que seus profissionais conheçam profundamente a finalidade de sua atuação, e para isso elas precisam promover permanentemente formação adequada às particularidades dos docentes.

O Estado, por sua vez, precisa promover políticas públicas de formação de professores que atendam de fato às necessidades educacionais em suas diferentes modalidades.

Já a sociedade precisa definir educação como elemento prioritário de seu projeto, afinal, um projeto de formação docente vincula-se a um projeto educacional, e este, a um projeto societário mais amplo, que para ser consolidado precisa ser priorizado e efetivado coletivamente, precisando ser entendido em oposição às contradições sociais.

No caso da EPT, a formação

[...]deve fazer parte da política educacional de formação de professores, mas não é a política vigente, pois não atende as demandas e especificidades da formação docente dessa modalidade. Referimo-nos a uma política macro de desenvolvimento social do País, numa perspectiva emancipadora que perpassa, necessariamente, pelo investimento na educação, em sua totalidade (OLIVEIRA E SALES, 2015, p. 10170).

Essa formação precisa ser pensada como garantia de que cada professor, dentro de suas áreas específicas, sinta-se contemplado com uma preparação que responda às suas expectativas no que se refere aos desafios encontrados no momento em que se deparam com a educação profissional tecnológica, fornecendo as ferramentas necessárias para que a usem a seu favor e também dos alunos.

Nessa perspectiva, existe uma compreensão de que:

[...] essa formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes (MOURA, 2008, p. 35).

Para Souza, Silva e Silva (2015) os docentes sofrem em muitos casos limitações em suas ações por atuarem em uma modalidade de ensino em que não foram formados de maneira específica. Isso porque, apesar de fazerem parte dos documentos institucionais, na prática, essas especificidades ainda não estão compreendidas epistemologicamente, e assim também não se materializaram no fazer cotidiano dos docentes. Por este motivo, compreende-se que essa contradição precisa ser discutida e resolvida, de forma que a materialização daquilo que está escrito nos documentos seja efetivado de fato e de direito, deixando de ser apenas uma possibilidade, mas estabelecendo-se como o viés que permite aos sujeitos da EPT se constituírem plenos, críticos e reflexivos perante a sociedade marcada pela desigualdade.

A não materialização dessas concepções, de acordo com Oliveira e Sales (2015), pode fazer com que a formação do professor se efetive na sua própria atuação profissional junto a seus pares a partir das experiências vivenciadas e problematizadas no cotidiano, refletindo sobre suas práticas pedagógicas, compartilhando suas experiências, discutindo possibilidades em torno das inovações e debatendo as dificuldades encontradas no dia a dia relativas ao fazer docente.

Ainda que não se negue a importância da experiência adquirida por meio da prática docente no processo de formação, ela isoladamente não seria capaz de dar todo o aporte para atuação profissional do professor. Essa formação, segundo Oliveira e Sales (2015), por ser tão importante, não pode ocorrer mediante improvisação, afinal é por meio dela que o docente tem a oportunidade de refletir sobre o trabalho que realiza, como tem realizado e o que pode fazer para melhorar, ou seja, é um processo planejado de reflexão, avaliação e ressignificação.

Assim, é importante que as instituições pensem dentro de suas realidades a questão da formação, de modo a garantir aos seus docentes uma preparação adequada para sua atuação na EPT, de maneira que esta cumpra verdadeiramente com sua função social.

Segundo Fonseca (2017, p. 178), para que possamos entender a Educação Profissional e Tecnológica para além de um simples instrumento de política puramente assistencialista, ajustado exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, é necessário uma formação e saberes específicos para aqueles que vierem a atuar nessa modalidade e somente assim a teremos como estratégia importante para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas vigente na sociedade.

No Brasil, a ampliação da formação de professores voltados às especificidades da EPT, seja durante a formação inicial ou continuada, consiste em um desafio no âmbito da formação docente e é com base neste cenário, que se fez necessário pensar, segundo Souza, Silva e Silva (2015) em uma articulação entre política educacional, formação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e ainda, a dimensão política e de desenvolvimento para o país, o que requer um esforço e colaboração de vários setores nas mais diferentes etapas e abrangências do ensino.

É neste contexto que Oliveira e Sales (2015, p. 10168) afirmam que por interseccionar em diferentes níveis que vão desde a Educação Básica até o Ensino Superior, as políticas de formação de professores deveriam abarcar, também, a Educação Profissional Tecnológica, assim como acontece com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (EE), tendo em vista a vasta dimensão dessa modalidade.

Dessa forma, deve haver uma organização por parte das instituições que abrangem este tipo de ensino, afinal:

[...] a formação de professores para a educação profissional constitui-se um desafio e um embate permanente para formar profissionais nesta área. Constituir uma política nacional ampla, permanente e efetiva, requer esforço, organização e comprometimento de todos os segmentos e atores envolvidos nesta modalidade e no sistema educacional (SOUZA, SILVA E SILVA 2015 p. 04).

Entendemos assim, que o trabalho docente necessita ocorrer articulado a um planejamento conjunto, relacionando os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos. Desse modo, a formação docente deve ser pensada de forma a garantir aos discentes não apenas um aprendizado para o setor profissional, mas, sobretudo, sua autonomia para a vida na sociedade em que está inserido. No caso do IFAM, entendemos que isso pode ser alcançado por meio de processos formativos internos

e contínuos, ofertados de maneira sistemática desde o ingresso de cada docente, e que permita no decorrer de sua atuação, espaços de reflexão sobre a prática exercida por eles.

É pensando desta forma que se destaca

[...] a necessidade de se avançar para uma epistemologia da formação com bases na concepção de práxis, que propicia a articulação dialética entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos, econômicos etc., capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la (CARVALHO E SOUZA 2014, p. 887).

Para tanto, é essencial que haja na elaboração dos planos de formação todo um cuidado para que os mesmos visem uma preparação adequada, baseada nos fatores característicos da sociedade contemporânea como os problemas sociais, a realidade econômica, as necessidades e desafios encontrados pelos alunos, levando sempre em consideração as particularidades da sociedade em que irá atuar cada profissional que está sendo preparado. Um estudo desenvolvido por Machado (2011), mostra que

[...] 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. Na maneira de compreender a proposta de ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção da antiga Lei n. 5.492/71 de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional (MACHADO, 2011, p. 694).

Abarcar todos esses elementos é tarefa complexa, e para que de fato se realize uma formação neste nível, é necessária uma ação contínua que articule teoria e prática no próprio processo formativo. Logo, a formação dos docentes que atuam na educação profissional precisa ser um processo permanente e sistematizado.

Cabe também, levar em consideração o professor como indivíduo com pensamento crítico e reflexivo nos seus direitos e deveres e que, além de estar preparado tecnicamente para o trabalho como docente, precisa estar preparado também para lidar com situações que irão envolver sua ética profissional, o relacionamento dentro do espaço de trabalho e sua atuação dentro da sociedade.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Se é objetivo da Educação Profissional Tecnológica a formação integral do indivíduo, certamente a postura do docente não pode estar alheia aos embates da sociedade em que está inserido, afinal formar-se integralmente significa compreender sua realidade, seu papel junto a ela e suas possibilidades de transformação. É preciso pensar o estudante como foco central do processo. O docente precisa assim, colaborar para a construção de conhecimentos significativos para estes sujeitos envolvidos, afinal, formar um profissional é bem mais que ensinar as técnicas de sua profissão.

Quanto aos docentes, é preciso entender que estar preparado para os desafios de seu trabalho exige interesse pessoal e não apenas das instituições responsáveis. Em outras palavras, é responsabilidade também do docente – e, sobretudo dele - buscar a sua própria formação contínua. Afinal, quando o assunto em discussão é educação, a necessidade de formação nunca se esgota.

Se a Educação Profissional Tecnológica é uma alternativa para a educação nacional, no sentido de criar possibilidades para a superação das limitações que são impostas, sobretudo às camadas mais baixas da sociedade, na prática ainda são necessários muitos avanços, e para que eles ocorram, serão necessárias políticas educacionais sérias, investimentos estratégicos e principalmente um compromisso assumido de maneira coletiva em prol de uma educação profissional para além das necessidades de mercado, mas embasada nos fundamentos do trabalho como princípio educativo e da politecnia definida em uma abordagem marxista basicamente como a união entre escola e trabalho, no sentido da instrução intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2003), também conceituada por Nosella (2007) de educação tecnológica. Esses são os fundamentos básicos para se chegar à formação humana integral.

O professor é uma figura central neste processo educacional, sendo assim, sua formação é elemento essencial para qualquer modalidade de educação. No

caso da EPT a formação adequada desses profissionais significa necessariamente um caminho indispensável para que os objetivos da mesma sejam alcançados.

Não se faz educação de qualidade sem que os profissionais que a promovem tenham sido suficientemente preparados. 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.

### **2.3 Formação de professores e saberes docentes**

“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). A sustentação sobre a docência apresentada no pensamento freiriano nos conduz a refletir sobre a profissionalização docente. Afinal, o que seria esse fazer-se professor? Quais saberes seriam necessários para que um indivíduo se torne professor?

É na perspectiva de responder a questionamentos como esses e na expectativa de analisar a formação de professores que, de acordo com Nunes (2001), na década de 80 se intensificaram os estudos e começaram a aparecer na literatura as pesquisas sobre o ensino, docência e os saberes implícitos na prática docente, sobretudo no contexto norte americano e anglo-saxão.

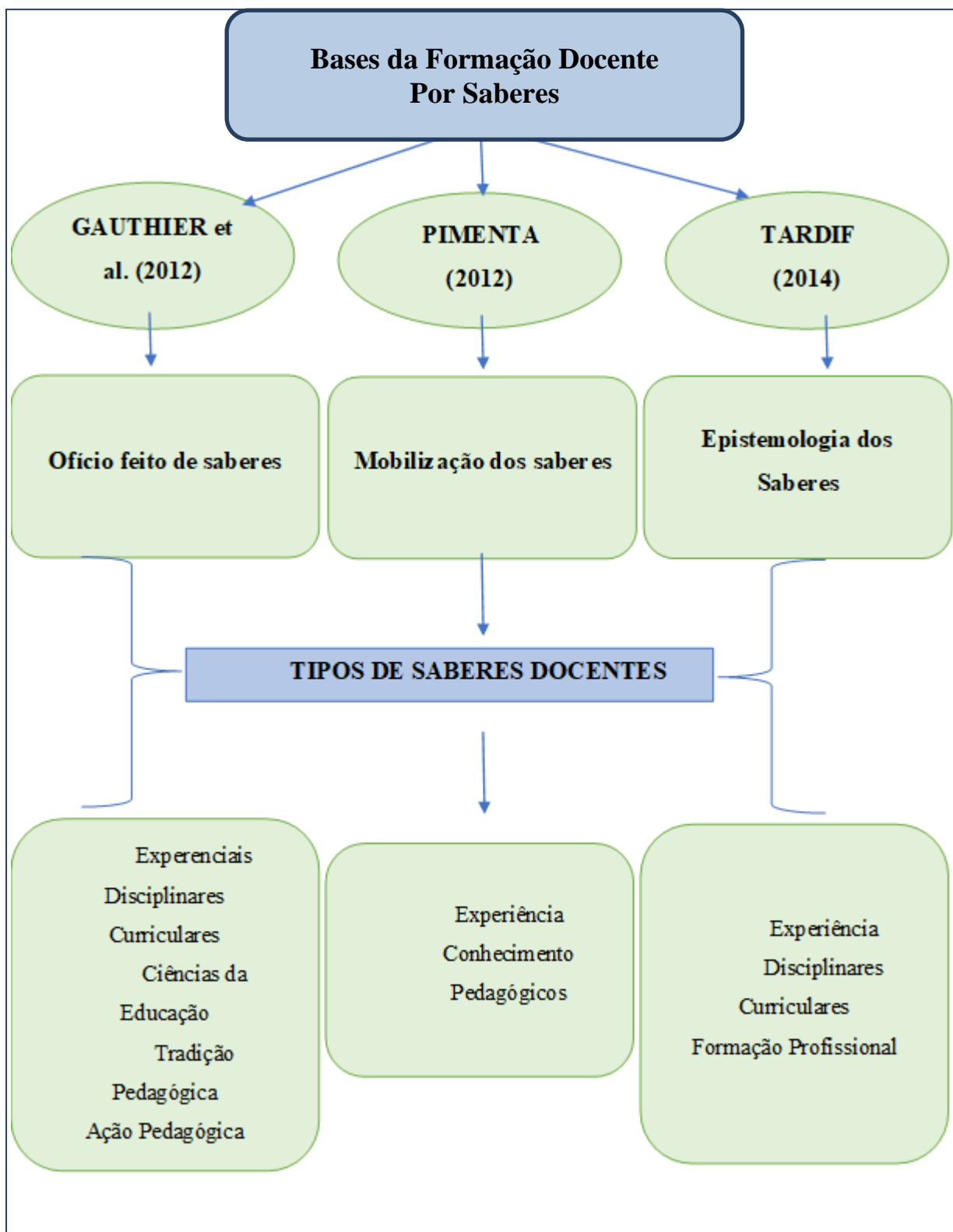
É neste período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que reconhecem a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes e buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica e considerem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Cardoso, Del Pino, Dorneles (2012) destaca ainda que as pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas no Brasil por serem influenciadas por estudos internacionais precisam estar articuladas a autores e a grupos de pesquisa que tem como objetivo principal investigar a profissão docente e seus saberes. Neste sentido, os pesquisadores que pretendem desenvolver suas investigações tendo os saberes docentes como objeto de pesquisa devem apropriar-se das produções que estão sendo desenvolvidas nesse campo de pesquisa, compreendendo-as e relacionando-as com a realidade brasileira.

Cardoso, Del Pino e Dorneles, (2012) apontam ainda que as primeiras pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil começaram a aparecer a partir dos anos noventa e foram fortemente influenciadas pelos estudos internacionais que destacavam a centralidade da figura do professor e a importância de se procurar compreender a prática pedagógica a partir de toda a sua complexidade.

Neste contexto se destacam alguns pensadores como Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e o professor e pesquisador canadense Maurice Tardif, que ganha notório reconhecimento, sobretudo, a partir da publicação da obra “Os Saberes Docentes e a Formação Profissional”. Estes autores discutem a formação de professores a partir de concepções muito próximas, tendo por base os saberes docentes, conforme figura abaixo.

**Figura 01:** Saberes docentes



Fonte: Elaboração própria com base e Gauthier et al. (2012), Pimenta (2012) e Tardif (2014)

Cada um dos aportes teóricos aqui apresentados apontam para uma formação que vá além de conhecimentos teóricos adquiridos nos processos formais de formação. Sem deixar de reconhecer a importância desses processos, é necessário compreender que os saberes necessários para a prática docente exigem bem mais.

Para Freire (2009) a formação docente possui um caráter experiencial de onde se originam saberes, de forma que a formação precisa consolidar a percepção de que a relação professor e aluno não se limita a uma relação que os torne objeto um do outro. Um saber essencial ao professor é a compreensão de que ensinar não é transmitir conhecimento. É neste sentido que se reconhece que o conhecimento precisa não apenas ser apreendido pelo docente e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser testemunhado.

É com essa preocupação que apresentamos, enquanto aporte teórico para pensar a formação de professores - aqui destacada como tema central da pesquisa - a questão dos Saberes Docentes.

#### **2.4 Saberes docentes na perspectiva de Gauthier e Pimenta**

Pimenta (2012), ao discutir a formação de professores, destaca o processo de construção da identidade profissional que, segundo ela, se configura enquanto construção histórica do sujeito, a partir da significação social da profissão, da revisão constante desses significados e a partir da reafirmação de práticas consagradas culturalmente. A construção dessa identidade não é, portanto, um elemento imutável, mas pode se ressignificar em seu processo.

Neste sentido, Pimenta (2012) identifica três tipos de saberes necessários a construção da identidade docente: saberes da experiência, saberes dos conhecimentos específicos, e saberes pedagógicos definidos no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Saberes docentes na perspectiva de Pimenta (2012)

<b>Tipos de Saberes</b>	<b>Definição</b>
<b>Saberes da experiência</b>	A experiência acumulada na vida de cada professor - nos diversos momentos, seja quando aluno, com os professores significativos ou na prática num processo de reflexão e troca com os colegas - refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de resultados, é que o mesmo vai construindo seu jeito de ser professor.
<b>Saberes relativos ao conhecimento</b>	Abrange o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural de sua área específica incorporado à função da escola de transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo permitindo que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano.
<b>Saberes pedagógicos</b>	Abrange o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Fonte: Pimenta (2005)

Para Pimenta (2012), os saberes disciplinares e curriculares apresentados por Tardif (2012), estariam vinculados aos saberes relativos ao conhecimento. E ainda que a autora dê ênfase aos saberes da experiência, a mesma reconhece que para o desenvolvimento da prática docente a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes. São necessários saberes pedagógicos e didáticos incorporados a prática docente e subsidiando sua prática

social, sendo necessário compreender que essa tradicional fragmentação entre os saberes precisa ser superada para assim se chegar a uma ressignificação da formação dos professores de modo que a prática social seja estabelecida enquanto objetivo central de seu ofício.

Na visão de Gauthier, et al. (2013) a atividade docente não tem conseguido evidenciar os seus saberes, o que leva as ciências da educação a produzirem outros saberes que se distanciam da prática docente e levam a existência de três categorias relacionadas a esta profissão. Primeiro os ofícios sem saberes; segundo os saberes sem ofício e por fim os ofícios feitos de saberes.

Para Gauthier, et al. (2013), os ofícios sem saberes abrangeriam uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, os conhecimentos e a experiência. Em outras palavras esta categoria estaria relacionada ao desenvolvimento prático da profissão, no entanto, sem a apropriação teórica e, portanto, sem um entendimento completo de sua prática e sem compreender seu ofício em todas as dimensões.

A categoria dos saberes sem ofício, por sua vez, é apresentada como a formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade ao campo teórico e a pouca reflexão do que é a prática docente. Acabam se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, contribui para o não fortalecimento da profissionalização docente, uma vez que proporciona um distanciamento entre as teorias apresentadas na própria formação do professor e aquilo que será vivenciado na prática de seu ofício.

Quanto a última categoria, de acordo com Gauthier, et al. (2013) trata-se de saberes que são adquiridos pelo professor em sua prática e mobilizados tendo em vista sua tarefa frente ao ensino e a seu universo de trabalho, o que exige uma reflexão por parte do docente, tendo por base saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica, com as definições descritas conforme o quadro a seguir:

**Quadro 2:** Saberes docentes conforme Gauthier, et al. (2013)

<b>Tipos de Saberes</b>	<b>Definição</b>
<b>Saberes Disciplinares</b>	Dizem respeito a matéria, ao conteúdo a ser ensinado, aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas científicas e organizados em forma de disciplinas para serem trabalhados nas instituições de ensino. Em sua prática profissional o professor de determinada disciplina precisa ter conhecimento sobre o conteúdo trabalhado.
<b>Saberes Curriculares</b>	São aqueles selecionados e organizados pela escola e transformados em programas de ensino formando um corpus de conhecimentos do qual o professor precisa se apropriar, de forma a mantê-lo enquanto guia para seu planejamento e avaliação.
<b>Saberes das Ciências da Educação</b>	Estão relacionados ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, ou seja, é um conjunto de saberes que diz respeito a escola e que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões.
<b>Saberes da Tradição Pedagógica</b>	São relativos ao saber de dar aulas que se associa a representação de escola que é construída desde antes de seu curso de formação e adaptada pelo saber experiencial e validada ou não pelo saber da ação pedagógica;
<b>Saberes Experienciais</b>	Associam-se à construção particular de conhecimento por parte dos professores e lhes servem de apoio para estabelecerem regras de ação para sua prática profissional.

<p><b>Saberes da Ação Pedagógica</b></p>	<p>Fazem referência ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que são testados por meio das pesquisas realizadas em sala de aula e se tornam públicos, podendo ser conhecidas e aprendidas por outros docentes.</p>
--	--

Fonte: Gauthier (2013)

Nessa perspectiva esses elementos se apresentam como fundamentais, pois são estes que de maneira específica contribuem para o reconhecimento do ofício de professor enquanto prática profissionalizada. Além disso, compreender esses saberes permite pensar caminhos tanto para o processo de formação dos docentes quanto para o próprio cotidiano de suas práticas pedagógicas.

## **2.5 Saberes docentes na perspectiva de Tardif**

Um dos expoentes teóricos sobre saberes docentes no Brasil é o professor e pesquisador Maurice Tardif. Sua concepção sobre a formação de docentes parte dos conhecimentos, do saber-fazer e das habilidades que necessitam ser mobilizadas diariamente pelos professores em suas práticas pedagógicas.

O autor parte da perspectiva de que na verdade o saber docente se compõe de vários saberes proveniente de fontes diversas e neste sentido considera que no processo formativo do professor, dificilmente a formação teórica não necessita de complementação com a formação prática, isto é, com uma experiência direta com o trabalho que permita a familiarização com o ambiente e a assimilação dos saberes necessários a prática docente.

Isso porque os saberes provenientes da pesquisa e de conhecimentos codificados não conseguem fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos que surgem no cotidiano, pois, estes problemas se apresentam, com frequência, como únicos e instáveis e que por isso não podem ser resolvidos com soluções técnicas padronizadas.

Assim, os conhecimentos práticos precisam ocupar maior espaço dentro currículo de tal forma que se forneça aos futuros docentes a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos do conhecimento. Nesta perspectiva, o contato “com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente criar o

*habitus*<sup>1</sup> (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirá justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2014, p. 49)

Ao mesmo tempo, a prática docente, por si só, não é capaz suprir as demandas de saberes necessárias ao trabalho do professor. Ela precisa estar ancorada em outro elemento que permite a esse profissional atingir os objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Esse elemento é a pedagogia, definida como a “tecnologia” utilizada cotidianamente pelos professores com relação as suas ações frente ao seu objeto de trabalho (os alunos), para obter um resultado (a socialização e a instrução). Em outras palavras “saber alguma coisa não é suficiente é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2014, p. 44)

Para o autor, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes mobilizados pelos professores precisa de renovação constante, uma vez que os professores ocupam um lugar estratégico, embora desvalorizado, nas relações estabelecidas no interior das sociedades e nos conhecimentos que estas produzem.

Tardif (2014) considera que nos últimos anos tem ocorrido um movimento de erosão do capital, que tem resultado em uma destruição da crença de uma ideologia da democratização escolar, de tal forma que os saberes produzidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada aos saberes socialmente úteis ao mercado, o que afeta diretamente a questão pedagógica do processo educacional.

A tendência que parece reger a lógica da aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos é a visão fabril que se estabelece sobre a formação. O autor destaca que o valor social, cultural e epistemológico dos saberes está em sua capacidade de renovação constante enquanto a formação com base nos saberes estabelecidos na visão pragmática das fábricas não passa de uma introdução às tarefas consideradas essenciais e determinam um conjunto de saberes que estão destinados a serem preconizados como bons, como certos, como válidos e que se configuram como os mais apropriados para a profissão.

---

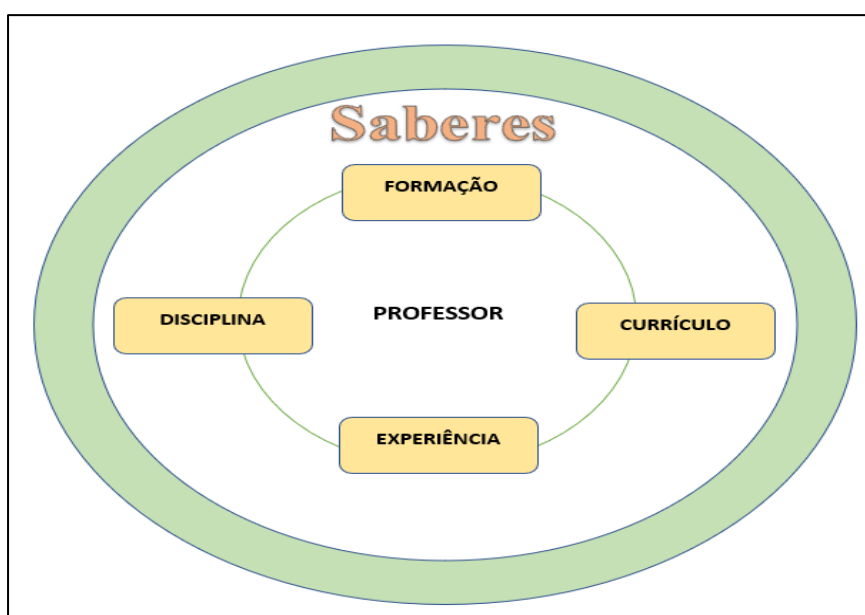
<sup>1</sup> Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999)<sup>4</sup>. Veja esse texto em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>

Dessa forma a função exercida pela educação e, por consequência, pelos professores, consistiria não mais em formar indivíduos, mas em equipá-los para a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. Assim, o processo educacional necessitaria muito mais de “transmissores de informações potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares” (TARDIF, 2014, p. 48) do que de formadores e a instituição escolar deixaria de ser um espaço de formação, para se submeter ao desenvolvimento da lógica do consumo de saberes escolares e tornar-se um mercado de saberes.

Na contramão dessa visão de formação, Tardif (2019) propõe o desenvolvimento de processos educacionais que não se reduzam aos ideais mercadológicos e para tanto é preciso refletir sobre a condição do professor e de sua formação que necessita ser precedida de uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades, os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas e entre os saberes pedagógicos e didáticos.

Na visão de Tardif (2014) a relação dos professores com os saberes não se resume a função de transmitir conhecimentos constituídos, mas sua prática integra saberes diferentes com os quais o docente mantém diferentes relações. O saber docente é, portanto, um saber plural sintetizado em quatro seguimentos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

**Figura 02:** Saberes docentes em Tardif (2014)



Fonte: Tardif (2014)

Os saberes da formação profissional são o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação (faculdades de ciências da educação ou escolas normais) onde os professores entram em contato com as ciências da educação. Além disso, é através destes espaços que os professores mobilizam diversos saberes pedagógicos que “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Essas doutrinas, tornam-se elementos bases para a formação do professor, fornecendo tanto o arcabouço ideológico da pedagogia como a técnica e o saber fazer da prática educativa, estabelecendo a articulação entre os saberes pedagógicos e as ciências da educação de forma sistemática e integrando a isso resultados das pesquisas, a fim de legitimar tais doutrinas cientificamente. Assim, esses conhecimentos são destinados a formação científica e erudita dos professores sendo incorporados a sua prática (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares são definidos como aqueles que vão além das ciências da educação e da pedagogia, mas incorpora também os conhecimentos próprios de cada campo do conhecimento definidos e selecionados pela sociedade e que se encontram integrados no interior das faculdades na forma de disciplinas em cursos distintos. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p 38).

Os saberes curriculares são adquiridos pelos professores ao longo de suas carreiras. Eles correspondem aos currículos definidos pela instituição escolar, contemplando os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que apresentam e categorizam os saberes sociais selecionados na forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar em sua prática. (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais são aqueles construídos pelos próprios professores ao longo do tempo, desenvolvidos por meio de suas práticas profissionais vivenciadas no cotidiano. Essa dimensão confere à profissão docente o status de prática erudita que se articula a diferentes saberes que englobam saberes sociais, transformados em saberes escolares por meio dos saberes disciplinares e curriculares, bem como, os saberes oriundos das ciências da educação. (TARDIF, 2014).

É a partir da constituição e da integração destes saberes que se consolida o

processo formativo do professor. Essa formação nunca está definitivamente pronta, mas está em constante mudança, de forma que, na mobilização dos saberes o professor não só define sua prática, mas molda também sua própria concepção acerca do processo educacional e por consequência complementa sua formação. Por este motivo, os processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, devem levar em consideração a bagagem de cada profissional e ser coerentes com o modo de ação e de simbolização que ele faz de sua prática, bem como ser coerente com os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da modalidade educacional em que ele atua. Afinal conforme assegura Tardif (2014) para que o professor consiga atingir as finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, ele precisa estar munido de fundamentos teóricos e práticos que o permita tomar decisões coerentes frente a sua função e de sua instituição, desenvolvendo um trabalho que tenha como objeto o ser humano.

### 3 METODOLOGIA

Entendemos a educação como elemento essencial dentro da conjuntura social em que estamos inseridos. Esta conjuntura é marcada historicamente por desigualdades, muitas vezes, reforçada por processos educacionais que se estabelecem de maneira diferente para os diversos setores da sociedade. Geralmente, esse processo acaba por favorecer aos interesses das camadas sociais dominantes, mantendo a educação escolar como instrumento de reprodução das estruturas sociais.

Por isso, segundo Masson (2012), é importante contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas educacionais numa perspectiva crítica, em meio ao avanço, a partir da década de 1990, de concepções neoliberais e gerencialistas das políticas educacionais.

Neste trabalho, o desenvolvimento da pesquisa se efetivou a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida por ser uma abordagem que:

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHADT E SILVEIRA, 2009, p. 31).

A abordagem qualitativa proporciona pesquisas que partem da descrição dos dados estudados e por esta razão, o cuidado com a observação na coleta de dados é fundamental para a compreensão das situações pesquisadas.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida enquanto um estudo de caso, estratégia metodológica que segundo Yin (2005) proporciona ao pesquisador um aprofundamento sobre o fenômeno estudado. Essa metodologia de investigação se configura como qualitativa e acompanha a crescente importância dessas metodologias na investigação científica, sobretudo na área da Educação.

Yin (1994) descreve o Estudo de Caso como uma estratégia que pode ser utilizada para alcançar um propósito que pode ser de explorar, descrever e explicar. É justamente na perspectiva desses propósitos que desenvolvemos esta pesquisa.

Para melhor fundamentar tal investigação desenvolvemos previamente um estudo de revisão bibliográfica, que é considerado essencial para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que:

Para determinar as questões que são mais significativas para um tema, e para ganhar alguma precisão ao formular estas questões, é necessária muita preparação. Uma maneira é rever a bibliografia sobre o tópico (Cooper,1984). Repare que tal revisão de bibliografia é por isso um meio para atingir um fim, e não – como a maioria dos estudantes pensa- um fim em si mesmo (YIN, 1994, p. 19).

Da mesma forma e sem menos importância, o processo de investigação acontecerá, tendo por base a análise documental dos instrumentos legislativos e de regulamentação, documentos institucionais, bem como quaisquer outros que se apresentem como necessário à pesquisa, seguindo assim, as ideias de Yin (2005) que defende que a pesquisa documental precisa ser parte integrante do plano de coleta de dados. Assim, os dados obtidos com a pesquisa documental precisam contribuir de maneira significativa no sentido de fornecer informações que complementem as obtidas por outras fontes. Para tanto, é necessário considerar que os documentos não relatam necessariamente a realidade, mas precisam ser submetidos a análise, para que reflitam o contexto dos documentos e as razões pelas quais estes foram criados. Em outras palavras, a pesquisa documental pode fornecer evidências sobre outros elementos.

Abordamos diferentes casos, partindo de uma coleta de dados efetivada a partir de entrevistas de caráter semiestruturado e com perguntas abertas estabelecendo uma relação entre as partes. Em se tratando de uma técnica que exige um grau elevado de atenção e de aprofundamento, escolhemos estudar a formação dos docentes de um único curso, no caso, o curso Técnico em Administração na Modalidade Integrada do IFAM / Campus Coari.

A escolha do curso se efetuou basicamente por dois motivos: Primeiro, por ser o único curso do campus que tem, atualmente, turmas dos três anos do ensino médio, e por isso, reunindo um número maior de professores, o que amplia as possibilidades da pesquisa. Segundo, pelo fato de o curso de administração ser de uma área com propensão aos aspectos gerencialistas e empresariais, e deste modo, cria a possibilidade de que os docentes entendam a EPT a partir desses aspectos, o que pode influenciar no desenvolvimento do processo de formação.

### **3.1 Lócus da pesquisa**

Esta pesquisa teve como lócus o campus do IFAM localizado em Coari,

município situado no interior do Estado do Amazonas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município situa-se a 363km de distância em linha reta até a capital do estado ou a 444 km por via fluvial. O principal meio de acesso ao município é o fluvial através das linhas de lanchas expressas e barcos, tendo como alternativa o transporte aéreo que conta atualmente com uma companhia que trafega duas vezes por semana com linha direta até a capital.

A origem do município, está relacionada a chegada na região de um padre jesuíta alemão chamado Samuel Fritz, que ainda no século XVII fundou uma aldeia de índios com a denominação de Coari, situada às margens do lago de mesma nome. Após alguns anos dedicados a catequização dos índios Yuris e Mauás Fritz, por estar a serviço da coroa espanhola precisou abandonar o território no ano de 1708, ao mesmo tempo em que se instalavam na região os padres da Congregação Carmelita a serviço da coroa portuguesa. No período, entre 1690 e 1730, a população indígena ao longo do Rio Solimões, frente a recorrentes conflitos e ocupações foi aos poucos sendo dizimada, dando origem nas décadas seguintes a uma população mista de descendentes de colonizadores portugueses e indígenas (GAWORA, 2003).

Em 1º de maio de 1874, Coari recebeu nova categorização sendo elevado à categoria de Vila e posteriormente no ano de 1891 foi instalada sua comarca que em 1913 foi suprimida ficando a Vila de Coari subordinada à comarca de Tefé. Por sua vez, a comarca foi restaurada em 1924, compreendendo a região de Coari, Manacapuru e Codajás. Em 1932, por força do Ato Estadual nº 1665, de 2 de agosto do mesmo ano, Coari foi elevado à categoria de município (GAWORA, 2003).

O município que já foi reconhecido pela produção de banana hoje se destaca pela exploração de petróleo e gás que faz de Coari um dos municípios mais ricos da região norte do Brasil. Segundo Gawora (2003), o volume de petróleo extraído no Urucu faz do Amazonas o segundo produtor terrestre de petróleo no Brasil e o terceiro produtor nacional de gás natural e do município de Coari, o maior produtor terrestre, abastecendo os estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Maranhão, Tocantins, Acre, Amapá e parte do Nordeste.

É no contexto dessa ampliação de produção ocorrida no município de Coari que foi estabelecido o projeto de criação e implantação da então Unidade de Ensino Descentralizada de Coari (UNED-COARI), através de uma parceria entre o Ministério da Educação, representado pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do

Amazonas e a Prefeitura Municipal de Coari. O funcionamento da unidade foi autorizado pela Portaria de nº 1.970 do Ministério da Educação. E em fevereiro de 2007 a UNED-COARI deu início as suas atividades, funcionando nas dependências do prédio do Serviço Social do Comércio (SESC) estabelecendo suas parcerias com a instituição, ofertando os cursos técnicos em Edificações e em informática nas modalidades Integrada e Subsequentes (IFAM, 2012).

No mês de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de então, a UNED-Coari passou a denominar-se Campus Coari. Em maio de 2008 já havia sido inaugurada a nova instalação do Campus, localizada na Estrada Coari-Itapéua, km. 02, s/n - Bairro Itamaraty. A inauguração oficial do prédio ocorreu em 10 de setembro do mesmo ano, com a presença do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. (IFAM, 2012).

Atualmente o IFAM Campus Coari oferta cursos técnicos em Administração, Informática, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Recursos Pesqueiros, Agropecuária e Agricultura. Também há uma Comissão de Elaboração do Plano de Curso Superior de Licenciatura em Informática instituída no campus, o que mostra uma projeção para a oferta presencial de curso de nível superior. Atualmente o campus oferta os cursos superiores de Licenciatura em Física e em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O curso técnico em administração ofertado na modalidade integrada é composto atualmente por três turmas, uma de cada ano/série do ensino médio. Conforme o Plano de Curso, a estrutura organizacional do curso compreende três Núcleos de Conhecimento: Núcleo Comum (Estruturante), Núcleo Articulador e Núcleo Profissional (Tecnológico).

O Núcleo Comum (estruturante) é composto por 12 (doze) disciplinas, e está dividido em áreas de conhecimento, sendo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, contemplando conteúdos de base científica e cultural apontadas no Plano de Curso como basilares para a Formação Humana Integral. (IFAM, 2014)

**Quadro 03:** Disciplinas do Núcleo Comum

<b>Núcleo Comum (Estruturante)</b>	
<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Disciplina</b>
<b>I - Linguagens:</b>	a) Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; b) Arte; c) Língua Estrangeira Moderna (Inglês); d) Educação Física
<b>II - Matemática:</b>	Matemática.
<b>III - Ciências da Natureza:</b>	a) Biologia; b) Física; c) Química.
<b>IV - Ciências Humanas:</b>	a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de Curso de Administração

O Núcleo Articulador é composto por três disciplinas relativas a conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular, contemplando bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene, saúde e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Configura-se ainda, em conteúdos técnicos de articulação com o núcleo comum e/ou profissional (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares. (IFAM, 2014)

**Quadro 4:** Disciplinas do Núcleo Comum

Núcleo	Disciplina
<b>Articulador</b>	a) Língua Estrangeira Moderna (Espanhol); b) Informática Básica; c) Elaboração de Relatórios e Projetos

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de Curso de Administração

O Núcleo Técnico é formado também por 14 disciplinas relativas a conhecimentos da formação profissional específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico que atendem aos requisitos como a atuação e as regulamentações do exercício da profissão e deve contemplar ainda conteúdos técnicos complementares para as especificidades regionais. (IFAM, 2014)

**Quadro 05:** Disciplinas do Núcleo Profissional

Núcleo	Disciplina
<b>Profissional (Tecnológico)</b>	a) Teoria Geral da Administração; b) Instituições do Direito Público e Privado; c) Contabilidade Geral; d) Organização, Sistemas e Métodos; e) Associativismo e Cooperativismo; f) Gestão da Qualidade; g) Cultura Organizacional e Mudança; h) Gestão de Produção e Logística; i) Marketing; j) Estatística;

	<p>k) Gestão e Empreendedorismo;</p> <p>l) Gestão de Pessoas;</p> <p>m) Administração Estratégica;</p> <p>n) Administração Pública.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de Curso de Administração

O núcleo profissionalizante do eixo de Gestão de Negócios que engloba o curso de administração atualmente oferta no Campus Coari cursos nas formas subsequente ao ensino médio, PROEJA e integrada somando no total 5 turmas, destas 3 são ofertadas na forma integrada ao ensino médio. No segundo semestre de 2019, o eixo tecnológico conta com 5 docentes, que são responsáveis por ministrar as 14 disciplinas destacadas no quadro anterior.

### 3.2 Sujeitos da Pesquisa

Para a seleção dos entrevistados, levamos em consideração o volume de disciplinas e docentes que atuam no curso e por este motivo optamos por trabalhar com o número reduzido de colaboradores. A pesquisa foi realizada somente com sete professores sendo, três docentes do Núcleo Comum - um para cada área de conhecimento, com exceção da área de ciências da natureza - e quatro do Núcleo Técnico.

A área de ciências da natureza, na ocasião da pesquisa, não contava com profissionais atuando no campus e por isso nenhum docente da área participou da pesquisa. Também não foram selecionados para a pesquisa colaboradores docentes especificamente do Núcleo Articulador, uma vez que, por serem os mesmos professores que ministram as aulas das disciplinas de núcleo técnico fizeram parte da pesquisa, porém enquanto integrantes do Núcleo Técnico.

Nos casos estudados, foram levados em consideração o tempo de atuação de cada docente na EPT. Entendemos que os docentes com longos períodos de atuação, conforme explica Oliveira e Sales (2015), podem ter seu entendimento sobre essa modalidade educacional influenciados pela sua própria atuação profissional junto a seus pares e a partir das experiências vivenciadas e

problematizadas no cotidiano.

Optamos assim, por realizar a pesquisa com os docentes de menor tempo de atuação nesta modalidade educacional, na expectativa de obter dados mais fiéis ao que se refere a ligação entre seus processos de formação, de modo especial àqueles adquiridos na perspectiva de Tardif (2014) anteriores a atuação docente e sua prática no âmbito EPT.

Em cada área do conhecimento foram observados em estudo prévio, o tempo de atuação de cada docente na Educação Profissional e Tecnológica do IFAM *campus* Coari, dentre aqueles que compõem o quadro permanente da instituição, e com base nos critérios estabelecidos foram selecionados para a pesquisa os colaboradores descritos no quadro abaixo.

**Quadro 6:** Identificação dos colaboradores

Identificação	Área Atuação
<b>Colaborador 01</b>	Prof. de Contabilidade
<b>Colaborador 02</b>	Prof. Administração
<b>Colaborador 03</b>	Prof. Administração
<b>Colaborador 04</b>	Prof. Administração
<b>Colaborador 05</b>	Prof. Geografia
<b>Colaborador 06</b>	Prof. Matemática
<b>Colaborador 07</b>	Prof. Letras / L. Portuguesa

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano de Curso de Administração

Os professores acima descritos que atuam no núcleo profissionalizante atuam em revezamento nas disciplinas do eixo tecnológico com lotação definida em acordo coletivo entre o colegiado de acordo com as afinidades individuais, enquanto os professores do núcleo comum atuam especificamente nas disciplinas destacadas.

Os nomes dos professores acima descritos foram mantidos no anonimato durante o estudo por questões éticas desta pesquisa, a fim de preservar cada colaborador, sendo que no decorrer deste trabalho cada um será identificado pelo termo colaborador seguido das numerações correspondentes à ordem das entrevistas conforme a destacado acima.

O grupo de colaboradores é formado majoritariamente por pessoas do sexo masculino sendo que somente a Colaboradora 01 é do sexo feminino. Isso ocorreu pelo fato de o quadro docente do curso ter prevalência de homens, sendo que somente três mulheres atualmente lecionam nas turmas de administração na modalidade integrada.

A colaboração desses sujeitos foi fundamental para o desenvolvimento dessa investigação, tornando possível cumprir com o objetivo da pesquisa de modo que pudemos analisar como a formação recebida pelos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica estão subsidiando suas práticas profissionais e verificar se estas práticas estão alinhadas aos objetivos dessa modalidade de ensino.

### **3.3 Etapas da Pesquisa**

Para a realização desta pesquisa foram desenvolvidas revisões bibliográficas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica, à formação docente e aos saberes docentes. Esses estudos, segundo Boccato (2006), nos permitem realizar uma busca pela definição das hipóteses por meio de referenciais teóricos publicados, que tenham analisado e discutido as várias contribuições científicas para o tema estudado, além de subsidiar o conhecimento sobre o que foi pesquisado, identificando o enfoque sob qual o assunto foi apresentado na literatura científica.

Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Também foram desenvolvidas pesquisas documentais sobre a legislação que tratam das modificações na educação profissional no decorrer do tempo, bem como das que estabeleceram as exigências e políticas de formação dos professores que

atuam na EPT ao longo do processo histórico, e os documentos institucionais referentes ao curso pesquisado.

Para Cellard (2008) o documento escrito constitui uma fonte essencial para o pesquisador em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois ele resguarda muitos vestígios relativos ao contexto em que são criados. No caso dos documentos estudados eles nos permitem identificar as políticas em torno do assunto em questão

Por tratar-se de pesquisa que envolveria a participação de seres humanos o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFAM por meio da Plataforma Brasil em maio de 2018 e recebeu parecer em abril de 2019 aprovando o desenvolvimento da pesquisa. A partir de então foram aplicados os instrumentos de coleta de dados constituído de um questionário com perguntas abertas e fechadas referentes à identificação e formação dos entrevistados e de uma entrevista de caráter semiestruturado realizada individualmente entre os meses de maio e junho.

Uma vez aplicadas as entrevistas e realizadas as análises foram elaboradas as oficinas. Estas apresentaram como objetivos a formulação de planejamentos didáticos para a prática dos docentes capazes de permitir a execução de aulas baseadas nos aportes teóricos que fundamentam a EPT.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Fundamentos Legais**

No ano de 2008, foi editada a Lei 11.741/08, que alterou a LDB incluindo a Seção VI-A, que trata exclusivamente sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), apresentando-a como modalidade cujo a finalidade é preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, sem deixar de atender a formação geral do educando.

A referida Lei prevê a EPTNM como uma modalidade que visa a preparação geral para o trabalho e considera facultativa a questão da habilitação profissional, que pode ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Com a alteração da LDB, a oferta da EPTNM passou a ocorrer de maneira articulada ou subsequente ao ensino médio, com regulamentação determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2012, bem como, as normas complementares dos sistemas de ensino e as exigências dos projetos pedagógicos de cada instituição.

A LDB garante aos discentes oriundos da educação profissional, que os mesmos tenham a possibilidade de prosseguimento de seus estudos, uma vez que, os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio têm validade garantida em âmbito nacional, habilitando o egresso ao prosseguimento de sua formação na educação em nível superior, além de possibilitar habilitação para o trabalho.

A Lei Nº 11.892/2008, conhecida como Lei de Criação dos Institutos Federais, destaca a necessidade de uma formação que considere, ciência, tecnologia, cultura e trabalho como elementos indispensáveis e indissociáveis para uma formação integral e ainda garante o mínimo de 50% de suas ofertas de vagas, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, que buscam a formação integral do estudante por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de maneira a articular a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, de modo que, sua oferta atue em benefício e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e

culturas locais, fortalecendo as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em seu âmbito de atuação.

De maneira geral, o que se propõe no âmbito da legislação é uma formação articulada, que leve o estudante à produção do conhecimento e que permita a sua inserção produtiva no ambiente social, mas ao mesmo tempo, com a formação crítica necessária para intervir socialmente e transformar a realidade em que está inserido.

Quando tratamos da EPTNM, é necessário se considerar que esta é uma modalidade educacional que possui direcionamentos próprios, orientados sobretudo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, definidas pela Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse documento define desde os itinerários formativos, os princípios norteadores da EPTNM, bem como suas formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação, aproveitamento, certificação e formação docente.

O documento traz como princípios norteadores da EPTNM, a articulação entre Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando a integração entre saberes e a intervenção social, tendo como princípio pedagógico a pesquisa, e como princípio educativo o trabalho e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, permanecendo assim indissociável a educação e a prática social, fortalecendo-se o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação.

Neste sentido, o documento orienta a busca de superação da fragmentação do conhecimento através da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade na utilização das estratégias educacionais, bem como a observância do desenvolvimento socioeconômico-ambiental e dos arranjos sócio produtivos locais, tanto no meio urbano quanto no rural. Além disso, reconhece as diversidades dos sujeitos integrantes desse processo e suas diversidades, bem como, as identidades de gênero e étnico-raciais (indígenas, quilombolas e populações do campo). Destaca a necessidade de que as instituições tenham autonomia na elaboração, execução, avaliação e revisão de seu projeto político-pedagógico, que deve ser construído coletiva e democraticamente, observada a legislação e normas da educação profissional, de forma que, sejam alcançadas as identidades dos perfis profissionais na conclusão de cada curso ofertado.

A EPTMN pode ser ofertada de maneira articulada ou subsequente ao Ensino Médio, sendo que, quando articulada pode ser desenvolvida de forma integrada ou concomitante.

Na forma articulada ao ensino médio o aluno possui matrícula única e cursa tanto as disciplinas do núcleo comum do ensino médio quanto as do núcleo profissionalizante na mesma instituição. Na forma concomitante as matrículas são distintas para cada núcleo, podendo ocorrer em unidades de ensino da mesma instituição ou de instituições diferentes, mantendo-se, contudo, um projeto pedagógico unificado, garantindo a integração entre os conteúdos.

As diretrizes também permitem cursos na forma subsequente, modalidade em que a oferta se destina exclusivamente àqueles que já tenham concluído o ensino médio e desejam uma formação profissional.

A organização curricular da Educação Técnica de Nível Médio também é prevista, e de acordo com o documento deve acontecer em articulação com os campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, baseada no pluralismo de ideias, visando construir discussões em torno das relações sociais de produção.

A partir disso, a organização do currículo precisa ter como horizonte a formação de profissionais autônomos e competentes, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, capazes de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências em torno de seu eixo tecnológico.

Além disso o currículo deve orientar-se em

Fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012, p. 05).

São justamente esses fundamentos que podem permitir que as instituições proporcionem a formação necessária para o alcance do perfil profissional entre os egressos, perfil esse que vai além das necessidades do mercado de trabalho, mas que deve ser comprometido com as demandas sociais em que está inserido.

Neste sentido, cada curso, seja ele na forma integrada, concomitante na mesma instituição ou em estabelecimento de ensino distintas - com projeto pedagógico unificado - têm suas cargas horárias mínimas definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, variando entre 800, 1.000 ou 1.200 horas acrescidas das horas destinadas especificamente ao ensino médio, contabilizando cursos com

duração total mínima de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas.

No caso dos cursos ofertados na modalidade de educação de jovens e adultos, a carga horária mínima é de 2.400, sendo que dessas são destinadas no mínimo 1.200 para a formação de ensino médio e 1.200 reservadas à formação profissional.

Cada instituição de ensino tem autonomia, dentro dos limites legais, para elaborar suas diretrizes metodológicas para a avaliação, privilegiando sempre os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo desenvolvida de maneira contínua e cumulativa, com a prevalência dos resultados obtidos ao longo do processo, sobre eventuais provas finais, tendo por meta o alcance do perfil profissional de conclusão almejado.

Nesse processo é possível promover o aproveitamento de estudos, em situações que o discente tenha participado em experiências anteriores de cursos de qualificação profissional, módulos técnicos, outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cursos de formação inicial e continuada ou de processos formais de certificação profissionais, quando realizadas por instituição devidamente credenciada. Em todos os casos é necessário que tais experiências tenham sido concluídas com o devido aproveitamento.

Quanto a certificação para fins de exercício profissional, só pode ser efetuada por instituições devidamente credenciadas, sendo que elas precisam submeter cada um de seus cursos a processos de avaliação e autorização pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

O processo de formação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio acontece inicialmente através de cursos de graduação e programas de licenciatura ou no caso de professores que já estão no exercício profissional, mas possuem graduação em área diferente de licenciatura, tem garantido o direito participar de cursos de pós-graduação na área pedagógica ou em segunda licenciatura que o habilite a prática docente. Também é assegurado o direito de ter reconhecido seus conhecimentos em caso de profissionais com mais de dez anos de experiência.

Essas diretrizes, em seus diversos aspectos, apresentam os caminhos a serem percorridos pela EPTNM desenvolvida no Brasil, no entanto a materialização dessas orientações pouco tem se efetivado em termos práticos, talvez porque essa modalidade ainda precise de muitas reflexões, sobretudo no que diz respeito à

articulação entre o ensino médio e educação profissional. Historicamente esse primeiro tem sido marcado pelo caráter propedêutico, muito focado em exames admissionais para o ensino superior enquanto a educação profissional tem sido direcionada ao mercado de trabalho. A junção de ambos, se apresenta como desafiadora, e em muitos casos, eles configuram-se como cursos diferentes que embora ocorram paralelamente, estão longe da integração almejada em suas diretrizes.

#### **4.2 A Compreensão sobre EPT**

Conhecer e compreender o ofício que se desenvolve é algo indispensável para qualquer profissão, quando se trata da questão da docência na Educação Profissional e Tecnológica não é diferente. Mas, de fato, os professores conhecem suficientemente essa modalidade educacional para que sua prática esteja alinhada à mesma? De onde advém os conhecimentos desses profissionais sobre EPT? Existem processos de formação sistematizados com a finalidade de garantir que o docente desempenhe seu papel social de acordo com a proposta da modalidade?

Entendemos que para a EPT atingir seus objetivos, os seus professores precisam de formação que lhes permitam conhecer suas finalidades, mas esses espaços de formação específicos não parecem estarem suprimindo as carências. Neste sentido, Abreu (2009) observa uma discrepância entre as relações políticas, teóricas e pedagógicas e destaca o papel das universidades que, segundo o autor, não oferecem ao professor em seu processo de formação a realidade que será vivenciada futuramente na prática, situação que é agravada quando pensamos a EPT, uma vez que a universidade não forma o professor nessa modalidade, as licenciaturas não formam para atuar fora da realidade do ensino fundamental e médio regular.

Abreu (2009) considera ainda a condição dos professores que não possuem formação pedagógica para o magistério, que além dos demais desafios, são acrescidas as dificuldades didáticas de transpor seus conhecimentos.

Essas fragilidades no âmbito da formação, ou a ausência de algo mais voltado ao magistério acabam não dando base suficiente para que os docentes tenham o domínio teórico e prático da modalidade em que atuam.

Nessa perspectiva, no quadro de docentes pesquisados, identificamos a

formação e titulação desses professores.

**Quadro 7:** Formação dos Docentes

Identificação	Formação	Titulação	Área
<b>Colaborador 01</b>	Bacharel	Especialista	Contabilidade
<b>Colaborador 02</b>	Bacharel	Especialista	Administração
<b>Colaborador 03</b>	Bacharel	Especialista	Administração
<b>Colaborador 04</b>	Bacharel	Especialista	Administração
<b>Colaborador 05</b>	Licenciatura	Especialista	Geografia
<b>Colaborador 06</b>	Licenciatura	Especialista	Matemática
<b>Colaborador 07</b>	Licenciado	Mestre	Letras / L. Portuguesa

Fonte: Elaboração própria com base na aplicação dos questionários

Percebe-se que os docentes apresentam formações diferenciadas, sendo que todos os que atuam no núcleo profissional possuem curso de bacharelado e em nenhum dos casos passaram por complementação pedagógica ou cursos dessa natureza. Os três docentes que atuam nas disciplinas do núcleo comum possuem curso de licenciatura.

Todos os docentes possuem curso de especialização, um cursou mestrado em sua área de atuação. Em ambos os casos todos afirmaram que, em sua trajetória, em nenhum momento passaram por formação voltada particularmente a EPT, mesmo após ingresso no IFAM.

Na perspectiva de Tardif (2014) a formação docente é constituída a partir de saberes advindos da formação, da experiência, de saberes curriculares, e de saberes disciplinares e a consolidação de cada um desses saberes é elemento essencial para a prática docente, e nos parece que nos casos estudados os saberes vindos da formação apresentam lacunas, tanto pela ausência de elementos que

permitam conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, quanto pela ausência dos conhecimentos pedagógicos como no caso dos docentes das disciplinas do núcleo profissionalizante.

Também buscamos identificar as experiências docentes, de modo particular aquelas desenvolvidas no âmbito da EPT.

**Quadro 8:** Tempo de Experiencia dos Docentes

Identificação	Tempo de Magistério	Atuação na EPT
<b>Colaborador 01</b>	03 anos	02 anos
<b>Colaborador 02</b>	01 ano	01 ano
<b>Colaborador 03</b>	01 ano e meio	01 ano
<b>Colaborador 04</b>	10 anos	03 anos
<b>Colaborador 05</b>	07 anos	02 anos
<b>Colaborador 06</b>	15 anos	07 anos
<b>Colaborador 07</b>	18 anos	02 anos

Fonte: Elaboração própria com base na aplicação dos questionários

Conforme observado no quadro anterior, os colaboradores possuem experiência no campo educacional que varia entre um e dezoito anos. Seis informaram possuir experiência docente anterior ao ingresso no IFAM, quatro deles na educação profissional e dois deles já haviam atuado na rede federal de educação, ambos do IFAM.

Sendo considerado por Tardif (2014) um dos elementos que constituem o processo de formação docente, os saberes experienciais são determinantes para o professor na significação de seu trabalho. As pesquisas desenvolvidas pelo autor, indicam que para os professores os saberes adquiridos pela experiência é o que fundamenta as suas concepções sobre competências no âmbito da prática docente.

“É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...]é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão” (TARDIF, 2014, p 48)

Nessa perspectiva, tentamos compreender as concepções dos professores acerca da educação profissional e as entrevistas realizadas apontam entendimentos diversificados sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

**Quadro 9:** Os sentidos da EPT na visão dos docentes

Entrevistado 01	<p>“A educação profissional, ela tem muito isso e quando falamos em tecnologia - eu me incluo também nisso - quando se fala em tecnologia a gente acha que está falando de uma ferramenta do computador, mas a tecnologia ela abre espaço pra gente criar novas ideias. Tem tantas coisas aí que a gente pode mudar na nossa sociedade e que as vezes nós só levamos pro lado da tecnologia da informação. A gente ainda nem consegue entender, e precisamos entender o que é tecnologia, para que a gente possa contribuir de fato com a sociedade. Eu acho que a educação profissional tecnológica tem muito a trazer de mudanças para a nossa realidade, mas a gente tem feito muito pouco nesse sentido.”</p>
Entrevistado 03	<p>“Considerando essa questão de exigência do mercado, a gente percebe que cada vez mais a empresa, na hora de selecionar, ela quer a pessoa com a melhor formação, então considerando a possibilidade dessa inserção mais fácil, considerando uma realidade mais efetiva, eu penso que esse ensino atende a essas demandas que o mercado exige. Na realidade precisa haver uma sintonia entre o que está sendo proposto em sala de aula, com o que o mercado vai exigir pra empregar esse aluno que está saindo com essa formação”.</p>
Entrevistado 04	<p>“A educação profissional educa para uma atividade específica, técnica, que os alunos vão poder utilizar no dia a</p>

	dia deles, caso sejam empregados naquela profissão que eles estão estudando. Então essa é uma educação para o trabalho, que vai qualificá-los para que eles possam desenvolver esse conhecimento técnico dentro da empresa, ou na instituição que eles venham a trabalhar. O aluno que eu gostaria de ter saindo daqui para a sociedade seria esse aluno que tivesse essa experiência técnica.”
Entrevistado 07	“No meu caso, como trabalho com uma disciplina da base comum eu foco mais no vestibulando, até porque eu só trabalho com ensino médio integrado, então meu principal foco é concurso e vestibular.”

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas

É possível perceber, a partir dos discursos dos professores, uma ausência de unidade em relação ao que cada um deles entende como finalidade da EPT. A percepção do problema se revela quando nas falas, alguns dão ênfase a um compromisso com o mercado de trabalho, outros ao caráter propedêutico do ensino integrado, outros para a questão tecnológica onde se evidenciam questões ligadas às tecnologias e ao tecnicismo, e em alguns poucos momentos foram destacados elementos de uma formação humana integral.

No discurso do entrevistado 03 percebemos o destaque dado pelo colaborador ao mercado, no sentido de criar a possibilidade de inserção do estudante nesse meio. Para tanto, ele considera importante que exista uma sintonia entre o que é trabalhado na sala de aula e o que é exigido no mercado. Essa visão centrada no mercado de trabalho aparece repetidas vezes nas falas dos entrevistados e é claro que a questão da empregabilidade é um dos elementos diferenciais da educação profissional. A própria tomada do mundo do trabalho como um dos elementos que fundamentam teoricamente a EPT em sua perspectiva histórica, conforme Saviani (2007) acaba por abarcar o mercado como preocupação da educação profissional. Entretanto, uma subordinação da educação ao mercado pode fortalecer o dualismo do processo educacional. Ou seja, é difícil reconhecer a finalidade da EPT, restringindo sua importância exclusivamente ao mercado.

Quando analisamos a fala do entrevistado 07 percebemos uma visão de EPT

bem diferente da apresentada anteriormente, em sua fala o colaborador demonstra a preocupação com o aspecto propedêutico do ensino. Por se tratar do ensino integrado o entrevistado aponta que seu trabalho se volta a atender diretamente a essa finalidade. E quando comparamos essa abordagem com o discurso do entrevistado 04, percebemos uma oposição de pensamento, uma vez que este último enfatiza como prioridade a questão técnica e profissionalizante dessa modalidade educacional.

Nessa comparação se torna evidente a dificuldade de se superar o dualismo do projeto educacional, que parece persistir no pensamento dos agentes que promovem educação, mesmo no ensino médio integrado que foi instituído a partir de uma proposta que, segundo Moura (2010), busca sua fundamentação na integração entre diferentes dimensões como: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os quais conduzem a uma formação integral do ser humano partindo de uma base unitária tendo como princípios a formação de homens e mulheres entendidos como seres histórico-sociais, concebendo o trabalho como princípio educativo e avalia a realidade concreta como uma totalidade.

A partir dos discursos o que ficou evidenciado foi que há uma maior separação entre os núcleos de tal forma que eles são compreendidos de maneira fragmentada. Essa fragmentação não permite um trabalho pedagógico sistematizado entre os professores da formação geral e os da formação técnica, uma vez que são entendidos como cursos diferentes, com objetivos diferentes. E por isso mesmo decorre o distanciamento entre o entendimento dos professores. Não havendo uma sincronia no trabalho e na compreensão desse trabalho por parte dos professores a integração entre essas áreas não ocorre. E isso possibilita a sobreposição de um aspecto sobre o outro, e cada vez mais a fragmentação dos saberes.

Ramos (2010) quando discute a integração entende que não se trata apenas de somar currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente, à organização curricular e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, articular os conhecimentos gerais e específicos, a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e a cultura.

Para Pacheco (2008) a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) tem proposto ações voltadas a duas direções, uma delas voltada

justamente a essa indissociabilidade entre formação geral e profissional numa perspectiva de educação integral. Entretanto quando observamos o posicionamento dos entrevistados em destaque, percebemos que os resultados dessas ações não têm alcançado resultados suficientes para subsidiar os docentes quanto ao reconhecimento da formação integral como elemento central da proposta educacional da EPT.

O segundo direcionamento das ações da SETEC, segundo Pacheco (2008) apontam para uma vinculação entre as políticas da Educação Profissional e Tecnológica e os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras. Esse direcionamento se aproxima do discurso do Entrevistado 01 que enfatiza o desenvolvimento de tecnologias em seu sentido mais amplo, com finalidade de atender as demandas da sociedade.

Para Pacheco (2008) a SETEC/MEC tem procurado articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão dos indivíduos deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho.

Mas esses desafios para serem superados perpassam pelos agentes que estão diretamente ligados à prática do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica. Enquanto esses agentes não passarem por processos que os permitam compreender a finalidade da modalidade educacional em que atuam, dificilmente a EPT conseguirá firmar seu compromisso de oferecer formação integral e de atender as demandas do desenvolvimento social e econômico.

É neste sentido que Tardif (2014) enfatiza a necessidade de repensar a formação de professores, partindo do cotidiano, de um determinado contexto de atuação, neste caso destacamos o contexto da Educação Profissional e Tecnológica. 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.

### **4.3 Necessidade de formação**

É difícil pensar uma educação que seja integrada quando a ideia de formação

ora caminha para um ensino propedêutico, que treina os estudantes apenas para adentrar na universidade, ora para um ensino técnico, que pretende formar apenas para uma profissão. Essa educação dualista é, segundo Ciavatta (2005), uma formação meramente funcional, mecânica e que não tem o interesse de humanização. Para Ciavatta (2005), a educação para ser humanista precisa proporcionar um ensino que busque trabalhar as formações geral e profissional para uma formação integral e plena do ser humano. A autora explica que o termo “integrar” tem significado próprio em um contexto específico, compreende uma integralidade, um sentido de completude que constitui a proposta pedagógica integradora. Essa integração deve se estabelecer nos processos educativos e de produção do trabalho.

Entretanto, para desenvolver uma formação integrada é necessário que os docentes estejam munidos dessas compreensões acerca do processo educativo que desenvolvem, mas eles parecem não estar sendo subsidiados em suas demandas. Pelo menos é o que se verifica no discurso dos colaboradores que demonstram expectativas por momentos de formação que lhes possam servir de base para a prática profissional, conforme podemos observar nas falas constantes no quadro abaixo.

**Quadro 10:** Quadro de Necessidade de Formação na Perspectiva Docente

Entrevistado 01	<p>[...] no ano passado eu ouvi de um colega que a gente tinha que formar pro mercado de trabalho e como ele era novato eu não quis questionar. Só que esse ano ele começou a estudar o material para a prova do mestrado, o ProfEPT, e ele já mudou de ideia. E a gente tem muitos colegas que nunca estudaram nada a respeito, então eles acabam tendo essa concepção de formar para o mercado, eles não conseguem entender a questão integrada e tecnológica no todo. Se a gente tivesse mais capacitações, com participação de mais gente eu acredito que seria um passo enorme pra gente mudar a realidade, porque eu ainda acho que a gente deveria melhorar e essas formações são de suma importância para que isso ocorra. [...] a instituição já deveria</p>
-----------------	---

	ter alguma coisa aqui, algum evento, um momento para troca de experiências, para melhorar a nossa formação.
Entrevistado 07	[...] nós não temos um trabalho voltado para a questão pedagógica. O corpo pedagógico poderia promover oficinas e planejamentos, preparação de materiais e enfim os encontros pedagógicos poderiam ser nesse sentido. [...] até pra trabalhar com essa questão de como trabalhar de fato com o ensino médio integrado até esclarecer um pouco essas dúvidas do que realmente é o curso integrado.
Entrevistado 02	E eu acho que falta um pouco aqui também, os professores da mesma área trabalhem em conjunto e também das outras áreas pra que a gente pudesse trocar experiências, eu acho que isso aí ajudar bastante.
Entrevistado 05	[...] nós precisamos estar sempre estudando. O mundo está em constante mudanças e se você não estudar você vai ficar para trás, e essas mudanças tem que ser acompanhada pelo professor. E uma formação nessa área iria tirar as dúvidas que eu tenho[...] Eu acredito que tem que ter uma formação para área técnica e tecnológica porque a maioria dos professores que entram nessa área não tem essa formação na graduação, ou até mesmo no mestrado, porque no mestrado você está muito focado na pesquisa que você está desenvolvendo e aí quando você vai trabalhar na educação existe o objetivo da instituição, você precisa entender o objetivo dessa instituição e isso só se consegue com a formação de professores.

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas.

Os quatro discursos ora apresentados apontam no mesmo caminho: existe uma carência de espaços de formação e até discussões sobre os sentidos da EPT e de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos. Fundamentar esses elementos é algo que pode contribuir para a própria formação da identidade

profissional.

O discurso do entrevistado 01 revela como a visão do profissional pode sofrer transformações a partir do momento que ele passa a ter uma base de fundamentação para sua prática. As leituras de preparação para o exame de acesso do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), segundo a colaboradora causou mudanças na compreensão em seu próprio papel enquanto docente da modalidade. Longe de querer dimensionar essas mudanças, nos parece claro a necessidade de parâmetros que possam embasar a própria formação da identidade profissional enquanto professor.

Ao discutir essas questões Pimenta, (1996) conclui que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e até mesmo da revisão das tradições inerentes a ela.

A questão que nos surge é, como se constituir uma identidade profissional, no caso desses docentes, já que que a significação social de sua profissão é pouco discutida por estes profissionais que até mesmo seus processos formativos são desvinculados com a modalidade de trabalho que eles exercem?

Para Freire, (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Mas para pensar criticamente é necessário compreender seu próprio papel e a finalidade na dinâmica educacional, afinal, de acordo com Tardif (2014) de pouco serve ter noções de pedagogia, de didática e processos de aprendizagem se não houver o esforço do professor para situar tudo isso com as situações concretas da realidade a partir da finalidade de seu ofício.

Chama-nos atenção quando o Entrevistado 02 destaca a necessidade de planejamento e trabalho conjunto entre os professores. Talvez esse distanciamento entre as práticas docentes seja influenciado pela noção fragmentada de currículo. Se cada núcleo ruma para objetivos diferentes, isso dificulta um trabalho coletivo entre os docentes.

É neste sentido que Machado (2011) discute a integração curricular, afirmando que para que currículos integrados sejam colocados em prática é necessário suprir a demanda formação docente de forma continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de

conteúdos da educação geral e profissional.

Essa formação precisa acontecer, segundo Elias e Oliveira, (2007), enquanto um espaço para reflexão sobre a prática docente, onde o professor deve questionar os fundamentos de seu trabalho e promover avanços na aprendizagem dos alunos, fortalecendo sua identidade profissional e, portanto, é necessário ter ciência a sua identidade profissional e de seu papel social.

É preciso reconhecer que a função dos docentes, segundo Tardif (2014) não se reduz a uma mera função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Mas ele precisa saber articular sua prática a partir da mobilização de diferentes saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais. Por isso mesmo é fundamental que eles tenham a devida fundamentação, primeiro por essa formação ser um dos pilares dos saberes necessários a prática docente, segundo para articular os conhecimentos advindos das experiências de vida e da prática profissional é necessário compreender seu papel social.

Assim, é essencial a oferta de momentos que permitam refletir sobre a prática a partir de formações contínuas, visando entender e mobilizar os saberes necessários para atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Isso é evidenciado no relato do Entrevistado 04 que demonstra a necessidade de encontros de reflexão e discussão que permitam melhor compreender a proposta do ensino integrado. Essa compreensão pode permitir ao docente identificar com mais clareza os saberes necessários ao seu trabalho. Para Tardif (2014) as reuniões pedagógicas assim como os congressos são espaços privilegiados para trocas de experiências e para discussões acerca da prática profissional. A ausência desses espaços colabora para o distanciamento entre a prática docente e os objetivos da pedagogia utilizada.

Para Pimenta (2005, p. 8), é a partir da mobilização e articulação desses saberes que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, consolidarem seus saberes e fazeres docentes.

### **4.3 Sentidos de Integração na Percepção dos Professores**

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.

Ao que parece, essas reflexões embora aconteçam, elas são realizadas de maneira isolada e sem a devida sistematização. Isso é o que percebemos a partir das falas dos professores quando discorrem sobre o sentido de integração, conforme descrito no quadro abaixo.

**Quadro 11:** Quadro Sentidos de Integração

Entrevistado 01	Eu entendo que a gente tá aqui para formar o ser humano na sua totalidade não só para o mercado de trabalho. Pelo fato de trabalhar com curso técnico, às vezes a gente acaba achando que tá formando o aluno pro mercado de trabalho. E o mercado muda, por isso a gente tem que formar o aluno para a vida, no sentido de ser liderança, do controle emocional. Se você forma uma pessoa só no acadêmico e esquece o emocional como é que ele vai agir nas relações interpessoais? Numa empresa a rotatividade é muito grande, então eles precisam ter essa compreensão mais humanizada dessas relações no ambiente de trabalho. Aqui quando a gente trabalha as disciplinas como liderança e empreendedorismo, essas disciplinas trazem um diferencial, você percebe uma mudança, se você levar em conta que precisamos formar também pra vida elas fazem muita diferença. E talvez no ensino básico regular o foco seja formar somente pra ir pro vestibular e aí você não vê um todo e isso é meio complicado.
Entrevistado 05	[...] isso está muito próximo das diretrizes curriculares nacionais do próprio ensino médio que são diretamente ligadas ao trabalho, cidadania, tecnologia [...] teoricamente deveria ser assim, a união pra tentar ajudar na formação

	profissional do aluno para que ele saiba tanto o conhecimento da disciplina básicas quanto das disciplinas técnicas estando assim mais preparado [...] mas eu sinto que a integração com as disciplinas técnicas, elas acontecem muito pouco.
Entrevistado 03	O ensino tecnológico agrega uma formação além da básica, então isso eu acho importante porque mesmo que talvez no futuro, posteriormente à aquisição dessa formação não seja possível ingressar no mercado de trabalho, não seja possível uma colocação, mas esse aluno uma está tendo formação mais ampla.

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas

Quando analisamos a fala do Entrevistado 01, percebemos uma visão de educação voltada a formação integral do ser humano. Embora esta seja uma concepção que não se tenha percebido com clareza nos discursos dos outros colaboradores, nos revela que alguns profissionais, têm buscado se apropriar dos fundamentos da EPT e já percebem a importância da integração entre os diferentes conhecimentos, mas isso não tem sido suficiente, o que fica claro no depoimento do Entrevistado 05, que relata determinado entendimento teórico dessa integração, porém na prática ela pouco se materializa. Essas perspectivas de integração muito se aproximam das ideias de Moura (2008) que propõe uma formação que deve ser trabalhada de maneira específica e deve focar na integração entre a formação geral e a formação profissional e não centrada no atendimento ao mercado de trabalho. Essa formação precisa contribuir para a superação da fragmentação do currículo, e se aproximar da problemática das relações entre educação e trabalho na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que proporcionem a melhoria das condições de vida dos coletivos sociais.

Possuir esses saberes e conseguir mobilizá-los é um elemento indispensável para que o professor possa desempenhar sua função junto aos seus discentes. Mas ao longo desta pesquisa é possível perceber que docentes tem sua prática dificultada, por terem uma limitação no entendimento dos fundamentos e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica. Eles pensam os conhecimentos gerais e os

específicos da educação profissional de forma desarticulada, com sobreposição de um sobre o outro. Isso possivelmente limita sua capacidade de perceber quais saberes necessitam ser mobilizados para que sua atuação esteja ajustada a EPT, promovendo uma formação humana e integral em seu sentido pleno. E ainda que reconheçam a necessidade de um trabalho integrador entre esses conhecimentos, não conseguem materializar isso em seu trabalho.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

O produto educacional foi desenvolvido na forma Oficinas Pedagógicas de Formação de Professores elaboradas com o objetivo de proporcionar um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente por meio da troca de experiências e dos fundamentados nos princípios teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase na “Formação Humana Integral” e no “Trabalho Enquanto Princípio Educativo”. O destaque atribuído a esses dois elementos justifica-se, pelo fato de, durante o processo investigativo, terem sido identificados nos discursos dos professores, uma necessidade de discussão desses elementos.

Por serem processos formativos de professores, recorreremos ao aporte teórico desenvolvido por Tardif (2014) que pensa essa formação a partir de saberes docentes adquiridos em diversas fontes e períodos. E para fundamentar essa formação em seus temas, recorreremos a Araújo e Frigotto (2015), Silveira (2007), Sarmiento e Sá (2016), e Ramos (2008) que discutem da Formação Humana Integral e Ensino Integrado e para discutir o Trabalho como Princípio Educativo nos fundamentamos em Saviani (1994) e Frigotto (2009).

A tarefa de ensinar vai além da ideia de transferir conhecimento, mas se realiza quando cria possibilidades para a sua própria produção (FREIRE, 2003). Essa ideia de saber enquanto processo de busca e de construção, nos faz pensar a formação do docente a partir de uma perspectiva de continuidade e de valorização das experiências que estes adquirem na prática de seu ofício.

Esta percepção pode ser identificada também no pensamento de Tardif (2014, p. 267) quando considera que “as fontes da formação profissional dos professores

não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Desta maneira, a formação do professor vai além de sua formação inicial no âmbito de um curso de graduação que segundo Tardif (2014), muitas vezes encontra-se distante da realidade de sala de aula e pela complexidade e diversidade do ofício docente é incapaz de oferecer respostas prontas para os diversos problemas enfrentados cotidianamente em sala de aula.

Quando se realizou o processo investigativo foi identificado que o quadro de docentes pesquisados não atende a perspectiva apresentada pelo autor quando ele entende que a formação inicial do docente é constituída dos conhecimentos adquiridos nas faculdades de ciências da educação ou escolas normais, espaços onde o professor entra em contato com as ciências da educação e com as ideologias pedagógicas. No caso estudado, docentes que atuam em disciplinas técnicas passaram por formações distintas destas previstas pelo autor, o que não significa que o docente seja desprovido de formação, uma vez que, na visão de Tardif (2014) a formação docente é constituída de saberes adquiridos a partir de quatro seguimentos: além dos saberes da formação profissional, já mencionados anteriormente, há também os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Para Tardif (2014) os saberes disciplinares dizem respeito ao componente curricular em que atua cada docente, que são conhecimentos de cada campo científico selecionados socialmente. Os saberes curriculares são, por sua vez, aqueles sintetizados na forma de programas escolares e que os professores devem conhecer e aplicar. Mas, somente isso não basta, o autor defende que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples executores de projetos de educação externos a ele. Isso nos permite concluir que o docente precisa de espaços que lhe permita refletir e discutir para então desenvolver alternativas para o seu trabalho.

Por último Tardif (2014) trata dos conhecimentos experienciais, que segundo ele, são adquiridos pelos docentes ao longo do tempo em suas práticas do cotidiano. Essa dimensão é, segundo ele, a que confere a profissão docente um status erudito, uma vez que é na prática que o professor articula todos os saberes adquirindo assim

experiência e essas experiências, por serem tão ricas de saberes, precisam ser compartilhadas.

E é assim que nasce esse produto educacional, como frutos de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) *Campus* Coari, onde se investigou a formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que atuam no Curso Técnico em Administração na forma integrada ao ensino médio. Público este que também participou da aplicação do produto educacional.

As oficinas pedagógicas Segundo Paviani e Fontana (2009) apresentam-se como ferramentas estratégicas para a formação de professores, uma vez que, elas configuram-se como oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, partindo de um ciclo que consiste no sentir, no pensar e no agir, o que possibilita apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Candau (1999), considera as oficinas como espaços de construção coletiva de um saber, onde se analisa a realidade proporcionando a confrontação e o intercâmbio de experiências, por meio de um exercício concreto. Em outras palavras, elas constituem-se de um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, que perpassa por um momento de aproximação da realidade, com adoção de recursos criativos e com o desenvolvimento de um processo de sensibilização de reflexão, de forma a articular a teoria e a prática através da afirmação de compromisso com a intervenção e com a ação concreta. A autora defende que a formação de professores deve se adequar aos desafios do contexto onde os docentes estarão inseridos. Para a autora a escola deve ser vista como *lócus* de formação continuada, devendo valorizar os saberes e as experiências dos docentes.

No mesmo sentido Nóvoa (1998), defende que processos de formação de professores precisam ter como base referencial o saber docente, bem como o reconhecimento e valorização das experiências adquiridas na construção deste saber. Para o autor, não é possível desenvolver processos de formação continuada sem levar em consideração cada etapa do desenvolvimento profissional vivenciado pelo professor.

Esses elementos vão de encontro à perspectiva de formação docente definida por Tardif (2014), que considera a formação continuada uma tendência que utiliza de mecanismos da valorização do saber docente e, neste sentido, os saberes

adquiridos a partir da experiência são de extrema importância para esses espaços.

Neste contexto de valorização de saberes, as oficinas pedagógicas desenvolvidas no decorrer deste trabalho utilizam como recursos metodológicos as rodas de conversas, que segundo Mélo et al. (2007), possibilitam um maior intercâmbio de informações, fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. As rodas de conversas são realizadas a partir da exposição de um tema ao grupo, de forma que cada participante apresenta suas elaborações sobre ele e instiga o outro a falar, argumentando e contra-argumentando, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

Para Afonso e Abade (2008) as rodas de conversa são utilizadas enquanto metodologias participativas que partem de articulações referenciais da psicologia social, da psicanálise e da educação. Seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, destacando sua relação com o mundo, com o trabalho e com o projeto de vida.

No mesmo sentido Moura e Lima (2014) definem rodas de conversa como um método de participação coletiva que objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências e a divulgação de conhecimento entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Com base neste pensamento, foram desenvolvidas duas oficinas pedagógicas, destinadas a Professores da Educação Profissional e Tecnológica, que atuam no Ensino Médio Integrado.

A primeira oficina apresentou como tema “A Formação Humana Integral Na Educação No Ensino Integrado”. O encontro destinado a um público sugerido de 15 participantes, com duração aproximada de três horas, teve sua fundamentação teórica nos autores Araújo e Frigotto (2015), Silveira (2007), Sarmiento e Sá (2016), e Ramos (2008). O objetivo foi proporcionar um momento de reflexão sobre os sentidos da formação humana integral no Ensino Médio Integrado.

O primeiro momento foi destinado a apresentação da oficina onde se fez a acolhida dos participantes, a apresentação dos objetivos do encontro e uma breve exposição sobre Formação Humana Integral e Ensino Integrado. Em seguida foi realizada a apresentação dos participantes, onde cada um foi convidado a refletir e a falar sobre si. A expectativa desse momento foi criar um espaço em que os

participantes pudessem, apresentar suas expectativas, falar um pouco de sua trajetória profissional criando ambiente harmônico e de empatia.

Em seguida, realizou-se a exposição do vídeo “O que é educação integral?” produzido pelo Centro de Referências em Educação Integral e posteriormente foi organizada uma roda de conversa com a finalidade de possibilitar um momento de discussão entre os participantes, embasado no material de apoio e nas experiências adquiridas pelos docentes em suas práticas de EPT.

Ao final da roda de conversa foi construído um painel em que cada participante apresentou uma dimensão da Formação Humana Integral para ser trabalhado no processo educativo. O painel, na forma de um garoto, dividido em várias partes foi sendo montado e a cada pedaço fixado, o participante escrevia uma dimensão da formação humana. Neste momento da oficina, foram discutidas várias dimensões da vida humana e os professores, à medida que discutiram essas dimensões também debateram sobre como desenvolvê-las no contexto educacional. Uma questão que se destacou durante o debate foi como trabalhar Formação Humana Integral, no contexto social em que o campus está inserido.

Ao final do encontro foi realizada a avaliação da primeira oficina, sucedida de seu encerramento e das orientações para o encontro seguinte. Nessa avaliação foi destacado a importância de se criar momentos para se discutir o Ensino Médio Integrado, de forma a pensá-lo para além do mercado de trabalho e do viés “treinamentista” para exames de acesso ao ensino superior.

A segunda oficina apresentou como tema “O Trabalho Enquanto Princípio Educativo na Educação Profissional e Tecnológica” e se propôs a criar um espaço de discussão sobre os fundamentos do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com o Ensino Médio Integrado, utilizando-se como base referencial Saviani (1994) e Frigotto (2009).

A oficina se iniciou com a acolhida dos participantes, e com a apresentação dos objetivos, seguida de uma breve reflexão sobre a temática “Trabalho e Educação” com ênfase no trabalho enquanto princípio educativo.

Posteriormente foi feito a exposição do vídeo “Alike”, filme de animação em curta metragem que faz reflexões sobre o sistema de educação e trabalho.

Após o vídeo formou-se uma roda de conversa que teve como questões norteadoras as questões “Qual a sua definição de trabalho?” e “Qual a relação entre educação e trabalho?”. A base para a discussão foram os textos, o vídeo e as

experiências docentes. A moderação foi feita de forma a garantir que todos os participantes colaborassem com o debate. No debate foram levantados questionamentos sobre a realidade do estudante e suas perspectivas no mundo do trabalho.

Em sequência a roda de conversa, os participantes foram convidados a montar um mural com sua definição para trabalho como princípio educativo. Cada participante recebeu uma folha de papel colorido e respondeu nesta folha aos questionamentos mencionados.

Em continuidade aos trabalhos, os participantes foram divididos em grupos de três pessoas e cada grupo foi convidado a planejar atividades práticas em que fossem levadas em consideração as discussões apresentadas nas oficinas. Essa atividade de planejamento deu origem a planos de aulas de campo, de produções audiovisuais e visitas técnicas. Cada planejamento de atividade foi apresentado e explicado para os demais grupos. Por serem atividades a serem desenvolvidas em períodos específicos do ano, sua aplicação e avaliação ficaram para ser desenvolvida em momento posterior a aplicação das oficinas.

Em seguida foi o momento de avaliação do encontro, de forma que cada participante recebeu a ficha de orientação da avaliação onde foram registradas as sugestões e considerações sobre as oficinas.

O produto passou por várias modificações ao longo de seu processo de construção, as avaliações foram determinantes para definição de tempo, conteúdo e dinamização que compõem a versão final deste produto. Os objetivos propostos mostraram-se possíveis de serem alcançados. Foram identificadas dificuldades para se reunir os professores em período em que todos tivessem disponibilidade, o que nos faz sugerir que essas oficinas sejam aplicadas oportunamente em espaços organizados pela própria instituição, como em reuniões pedagógicas ou outros eventos institucionais.

As avaliações feitas pelos participantes, nos permitem concluir que as oficinas proporcionaram momentos de reflexão e discussão que contribuíram para o fortalecimento da compreensão das bases conceituais da EPT por parte dos docentes. Mais que um estudo teórico a partilha de experiências e a elaboração de planejamentos contribuiu para a construção coletiva de conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos um estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica percebemos que ao longo dos anos ela passou por diversas modificações, iniciando seu caminho com objetivos puramente assistencialistas, para hoje buscar uma educação pautada da formação humana integral e na ideia de trabalho enquanto princípio educativo, ancorado na politecnicidade.

Neste contexto de mudanças, várias políticas voltadas à formação de professores foram instituídas, as exigências foram aumentando e a formação docente passou por diversos processos de reformulações.

Na busca de analisar os processos formativos vivenciados pelos docentes e de identificar o alinhamento de seus processos com a Educação Profissional e Tecnológica, foram realizadas entrevistas que permitiram perceber que, mesmo com todas as mudanças nas legislações e nas políticas de formação de professores, ainda há uma distância entre a formação inicial recebida pelo docente e aquilo que é exigido em sua prática profissional, sobretudo nos casos em que vigora a flexibilização para que profissionais formados para atuar externos ao contexto educacional se tornem professores, pois esses agregam aos seus desafios as dificuldades didáticas e pedagógicas necessários a prática docente.

Além disso, a EPT requer também, conhecimentos específicos que não são contemplados na formação inicial, mesmo entre aqueles que passaram por cursos de licenciatura. Isso se torna evidente, quando identificamos dificuldades de o docente compreender o papel dessa modalidade educacional, muitas vezes atribuindo sua função exclusivamente a empregabilidade, ou ainda, a preparação para exames de acesso como observamos em alguns discursos analisados.

Quando verificamos os efeitos da formação/não-formação docente, na prática e na compreensão pedagógica sobre EPT, entre os professores do curso Técnico em Administração do Campus-Coari, percebemos que o não contato desses profissionais com as bases teóricas dessa modalidade, acabam promovendo visões diversas e, não raramente, distorcidas do papel social da educação. Cria-se neste contexto entendimentos frágeis do processo educacional, de formação de sujeitos e de sua profissionalização.

Quando de modo específico buscamos identificar as políticas de formação adotadas pelo IFAM no intuito de preparar seus docentes para atuarem nas

especificidades da EPT percebemos que não existe uma sistematização de ações continuadas que contribuam para o aprofundamento dos saberes docentes sobre Educação Profissional e Tecnológica. Alguns discursos demonstram que os docentes não percebem uma atitude formativa da instituição, mesmo em espaços como os encontros pedagógicos, que poderiam servir como referência para discussões acerca da EPT. Vale ressaltar que durante a pesquisa os docentes manifestaram a necessidade formação e que a instituição, em seus encontros e eventos, desenvolvidos ao longo do ano letivo não tem correspondido de maneira satisfatória a esses anseios.

Por outro lado, alguns programas institucionais de pós-graduação voltados sobretudo a formação de servidores, como é o caso do ProfEPT, vêm contribuindo para ampliar a visão de professores sobre o assunto, já que os discursos revelam que mesmo sem ingressar no programa alguns professores acabam construindo suas reflexões a partir das leituras dos textos para os exames de acesso.

Com o desenvolvimento do produto educacional, conseguimos construir algumas contribuições para os docentes, aproveitando suas experiências e possibilitando confrontá-las com o referencial teórico, dando ênfase à Formação Humana Integral e ao Trabalho Como Princípio Educativo.

As atividades permitiram que os docentes avaliassem sua prática e criassem alternativas para suas ações, por meio dos planejamentos desenvolvidos no final das oficinas.

Para além dos objetivos as rodas de conversa realizadas durante a aplicação do produto foram também momentos de partilha das frustrações, onde os professores expuseram dificuldades do cotidiano, suas limitações quando tentam planejar ações diferenciadas e as angústias geradas pela realidade do contexto social em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, foram também, momentos de autoconhecimento e de construção de saberes, de onde emergiram novos olhares acerca do papel do professor e sobre a concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

Certamente um ciclo de oficinas pedagógicas isoladamente não consegue suprir todas as necessidades de formação e nem podem se propor a isso. No entanto, elas podem servir como espaços privilegiados de reflexão, de trocas de experiências e de planejamentos de atividades que atendam e se alinhem aos objetivos propostos na EPT.

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é uma tarefa complexa e precisa ser encarada de maneira contínua. As instituições de ensino que atuam com essa modalidade devem assumir o papel de promotora de processos formativos, utilizando-se de momentos oportunos para contribuir com seus profissionais. Assim, o produto educacional aqui desenvolvido, apresenta-se como uma alternativa a ser utilizada por essas instituições, podendo contribuir para a formação enquanto processo de formação continuada dos professores que nela atuam.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G.R. **Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade.** RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 21, p. 114-132, jan./jul. 2009.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos.** Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ARAÚJO DA SILVA, F.; CAMPOS, A.; DE SOUZA, A. C.; LEAL, D.; AZEVEDO, R. **Os saberes docentes para a formação de professores da educação profissional e tecnológica.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 1, n. 01, 22 maio 2015.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf)

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento base. Brasília, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em 23/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Lei nº 6.545/78, de 30 de junho de 1978.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei que altera a LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Lei nº 11.741/08, de 16 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6 CNE/CEB 6/2012.** Diário Oficial a União. Brasília 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 02 de setembro 2017

CARDOSO, A. A. DEL PINO, M. A. B. DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil.** In: IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012, p. 1-12.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. **Formação do docente da educação profissional e tecnológica: um diálogo com as faculdades de educação e curso de pedagogia.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 883-907, 2014.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

DURÃES, M. N.. **Educação Técnica e Educação Tecnológica: múltiplos significados no contexto da Educação Profissional.** Educação e Realidade, v. 34, p. 159-175, 2009.

ELIAS, M. F. O; OLIVEIRA, M. I. M. P. **A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo.** In: Tecer conhecimentos, Recife, PE – ano II, n.1, p. 92-96, set. 2007. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.

FONSECA, Christina Meyrelles Felipe da. **Formação e Saberes Docentes na Educação Profissional: Um Relato de Experiência.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 170-178, 2017.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas 2009.** Ver. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e

Tecnologia. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, L. R. S. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. 2012.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

Moura, A., & Lima, M. (2014). **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metológico possível**. *Interfaces da Educação*, 5(15), p.24-35.

NOSELLA, P. **Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 137-151, 2007.

OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A.; **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: provocações e dilemas**. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba, 2015. v. 1.p. 10160-10177.

PACHECO, E. SETEC/MEC: **Bases para uma Política nacional de EPT (2008)**. Acesso em: 17 jun. 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. 17 jun. 2019.

RAMOS, M. N.. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In:ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze (Org.). Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC-PA, 2009, p.144-182.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol. 1., n. 1, PP. 131-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 04/09/2017 às 15h42.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em

25/08/2017.

SILVA, A. S. **A Formação do Professor para a Educação Profissional:** mapeando a produção bibliográfica. Dissertação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, 2016.

SOUZA A. C. R., ANDRADE M. C. F. e AGUIAR A. F. S. **A Formação de Professores Para o Ensino Profissional No Brasil:** A Construção de um Caminho. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. V. 1, n. 7, (dez. 2014)

SOUZA, M. R. G. SILVA, M. L. T.; SILVA, M. S. . **A Formação Docente para a EPT:** Um Estudo Sobre a Percepção de Formação Integral e Integrada dos Professores do Curso de Informática do IFRN. 2015. in: III Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: O Plano Nacional de Educação (2014 - 2020), 2015, Natal. III COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O Plano Nacional de Educação (2014 - 2020), 2015. p. 1-10.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R.; **Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 43, 2014.

YIN, R. K.. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa e Estudo de Caso:** Desenho e Métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 1994.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**

Manaus-AM  
2019

*Oficinas Pedagógicas  
de Formação de Professores  
do Curso Técnico Integrado  
ao Ensino Médio*

Robson Freitas da Silva  
Soraya Farias Aquino

***Robson Freitas da Silva***  
Autor

***Soraya Farias Aquino***  
Orientadora

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S586o Silva, Robson Freitas da.

Oficinas pedagógicas de formação de professores do curso técnico integrado ao ensino médio. / Robson Freitas da Silva. – Manaus, 2019.  
19 p. : il. color.

Produto Educacional da Dissertação – A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica do IFAM – *Campus* Coari. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.  
Orientadora: Profa. Dra. Soraya Farias Aquino.

1. Educação profissional. 2. Formação de professores. 3. Ensino profissionalizante. I. Aquino, Soraya Farias. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013

## DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

**Título:**

OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

**Origem do Produto:**

Trabalho de Dissertação “A Formação Docente e Sua Importância Para a Educação Profissional e Tecnológica No IFAM - Campus Coari”

**Área do Conhecimento:**

Ensino

**Público Alvo:**

Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Categoria do Produto:**

Formação Continuada de Professores

**Finalidade:**

Colaborar com a formação dos professores atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Organização do Produto:**

Trabalho organizado em duas etapas, a primeira com a oficina “Discutindo os Sentidos de Integração na Educação Profissional e Tecnológica - EPT” e a segunda com a oficina “Trabalho Enquanto Princípio Educativo na Educação Profissional e Tecnológica”

**Registro do Produto:**

Biblioteca Paulo Sarmiento do IFAM-Campus

**Disponibilidade:**

Irrestrita, preservando-se os direitos autorais. Proibido o uso comercial do Produto

**Divulgação:**

Em formato digital URL: <http://www2.ifam.edu.br/profept>

**Idioma:**

Português

**Cidade:**

Manaus

**País:**

Brasil

**Ano:**

2019

## RESUMO

A proposta apresentada neste Produto Educacional resulta de um trabalho de dissertação intitulado “A Formação Docente e Sua Importância Para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM - Campus Coari” apresentado ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O produto é composto por duas oficinas pedagógicas com os temas “Discutindo os Sentidos de Integração na Educação Profissional e Tecnológica - EPT” e “Trabalho Enquanto Princípio Educativo na Educação Profissional e Tecnológica”. Sua finalidade é contribuir com a formação dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTMN) promovendo um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente, bem como de proporcionar aos professores um espaço de trocas de experiências embasadas em elementos como a “Formação Humana Integral” e o “Trabalho Enquanto Princípio Educativo”, que compõem as bases Teóricas da EPT.

## ABSTRACT

The proposal presented in this Educational Product is the result of a dissertation entitled “Teacher Training and Its Importance for Professional and Technological Education at IFAM - Campus Coari” presented to the Master Program in Professional and Technological Education (Prof EPT). The product consists of two pedagogical workshops with the themes “Discussing the Senses of Integration in Vocational and Technological Education - EFA” and “Work as an Educational Principle in Vocational and Technological Education”. Its purpose is to contribute to the training of teachers working in Technical Vocational Education at Middle Level (EPTMN) promoting a space for reflection, discussion and creation of alternatives for teaching work, as well as providing teachers with a space for exchange of experiences. And based on elements such as “Integral Human Formation” and “Work as an Educational Principle”, which make up the theoretical basis of EFA.

## APRESENTAÇÃO

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2003)*

O entendimento freiriano de saber enquanto processo de busca e de construção, nos faz pensar a formação do docente a partir de uma perspectiva de continuidade e de valorização das experiências que estes adquirem na prática de seu ofício.

Esta percepção pode ser identificada também no pensamento de Tardif (2014, p. 267) quando considera que “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Desta maneira a formação do professor vai além de sua formação inicial no âmbito de um curso de graduação. Para Tardif (2014), essa formação muitas vezes encontra-se distante da realidade de sala de aula e, pela complexidade e diversidade do ofício docente é incapaz de oferecer respostas prontas para os diversos problemas enfrentados cotidianamente em sala de aula.

Para Tardif (2014), os conhecimentos experienciais, adquiridos pelos docentes ao longo do tempo em suas práticas do cotidiano é o que confere a profissão docente um status erudito, uma vez que é na prática que o professor articula todos os saberes adquirindo assim experiência que, por serem tão ricas de saberes, precisam ser compartilhadas.

E é assim que nasce esse produto educacional, desenvolvido na forma de Oficinas Pedagógicas, com a finalidade de ser um espaço de reflexão, discussão e de criação de alternativas para o trabalho docente, bem como de proporcionar aos professores um espaço de trocas de experiências.

As oficinas são frutos de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Coari, onde se investigou a formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que atuam no Curso Técnico em Administração na forma integrada ao Ensino Médio. As temáticas das oficinas foram norteadas a partir da análise das entrevistas realizadas com os docentes, observando os anseios e dificuldades identificados em seus discursos.

As oficinas pedagógicas, Segundo Paviani e Fontana (2009) apresentam-se como ferramentas estratégicas para a formação de professores, uma vez que, elas configuram-se como oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, partindo de um ciclo que consiste no sentir, no pensar e no agir, o que possibilita apropriação e construção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Candau (1999), considera as oficinas como espaços de construção coletiva de um saber, onde se analisa a realidade, proporcionando a confrontação e o intercâmbio de experiências, por meio de um exercício concreto. Em outras palavras elas constituem-se de um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, que perpassa por um momento de aproximação da realidade, com adoção de recursos criativos e com o desenvolvimento de um processo de sensibilização e reflexão, de forma a articular a teoria e a prática através da afirmação de compromisso com a intervenção e com a ação concreta. A autora defende que a formação de professores deve se adequar aos desafios do contexto onde os docentes estarão inseridos e a escola deve ser vista como lócus de formação continuada, devendo valorizar os saberes e as experiências dos docentes. No mesmo sentido Nóvoa (1998), defende que processos de formação de professores precisam ter como base referencial o saber docente, bem como o reconhecimento e valorização das experiências adquiridas na construção deste saber. Para o autor, não é possível desenvolver processos de formação continuada sem levar em consideração cada etapa do desenvolvimento profissional vivenciado pelo Professor.

Esses elementos vão de encontro à perspectiva de formação docente definida por Tardif (2014), que considera a formação continuada uma tendência que utiliza de mecanismos da valorização do saber docente e, neste sentido, os saberes adquiridos a partir da experiência são de extrema importância para esses espaços.

Com base neste pensamento, este produto educacional foi desenvolvido na forma de duas oficinas pedagógicas com duração de quatro horas cada uma.

A primeira oficina traz como elemento central da discussão, os sentidos da integração e da integralidade na formação dos discentes da EPT. O tema foi escolhido, não só por ser uma das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, mas por terem sido identificados durante a pesquisa, discursos que revelaram uma fragilidade na compreensão desse elemento no processo educacional. Os aportes teóricos sugeridos para serem utilizados na discussão são Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Gaudêncio Frigotto com o texto “Práticas pedagógicas e ensino integrado”, Zuleide Simas da Silveira, com o texto “Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: Resultado De Um Processo Histórico”, Lanuzia Tércia Freire de Sá e Ana Lúcia Henrique Sarmiento com o texto “Do Ensino Médio Integrado à Formação Humana Integral e Integrada” e Marise Ramos com o texto “Concepção do Ensino Médio Integrado”.

A segunda oficina discute o trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica. As concepções de trabalho aparecem nos discursos dos docentes de diversas formas, mas sempre vinculados à profissionalização. Pouco se percebeu a ideia de trabalho atrelado à concepção de princípio educativo. Isso justifica a escolha da temática para o segundo encontro. Neste cenário utilizamos enquanto base teórica Dermeval Saviani em “O Trabalho Como Princípio Educativo Frente as Novas Tecnologias” e Gaudêncio Frigotto com o texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”.

## OFICINA 01

**Objetivos:** Refletir sobre os sentidos da formação humana integral no Ensino Médio Integrado

**Público Alvo:** Professores que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

**Quantitativo de participantes sugerido:** 15 professores

**Duração:** 03 horas

**Recursos Necessários:** Vídeo, Caixa de Som, Data Show, Computador, Cabos, Pincel, Papel, Pannel de Integração.

**Orientações:** No momento das inscrições para as oficinas, será entregue para cada participante um dos textos citados anteriormente. Oicineiro deve ficar atento para que os textos sejam distribuídos em igual quantidade entre os participantes, e pede-se que a leitura ocorra antes do início da oficina. Para isso recomenda-se que as inscrições ocorram com o período mínimo de três dias.

É recomendável que se prepare um espaço com antecedência, organizando as cadeiras em círculo e providenciando uma ambientação adequada, elaborada a critério doicineiro, que também deve estar atento ao material necessário. Providenciar também o vídeo e outros recursos necessários.

**Textos de Apoio:** (cada participante deve estudar pelo menos um dos textos)

- Práticas pedagógicas e ensino integrado<sup>1</sup>.
- Concepção do ensino médio integrado<sup>2</sup>.
- Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico<sup>3</sup>.
- Do Ensino Médio Integrado à Formação Humana Integral e Integrada<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>

<sup>2</sup> <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>

<sup>3</sup> [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/CONCEP%C7%3O%20DE%20EDUCA%C7%3O%20TECNOL%20D3GICA%20NO%20BRASIL%20RESULTADO%20DE.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/CONCEP%C7%3O%20DE%20EDUCA%C7%3O%20TECNOL%20D3GICA%20NO%20BRASIL%20RESULTADO%20DE.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABA-LHO\\_EV05G\\_MD1\\_SAG\\_ID1531\\_0508201G105420.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABA-LHO_EV05G_MD1_SAG_ID1531_0508201G105420.pdf)

### DISCUTINDO OS SENTIDOS DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT

#### **1° Passo: Apresentação da Oficina**

Duração: 15 Minutos

Neste primeiro passo oicineiro faz a acolhida dos participantes, dando as boas-vindas, apresenta os objetivos da oficina e faz uma breve exposição sobre Formação Humana Integral e Ensino Integrado.

#### **2° passo: Apresentação dos Participantes**

Duração: 60 minutos

Na apresentação, cada participante é convidado a refletir e a falar sobre si. A expectativa é criar um momento em que os participantes possam se apresentar uns aos outros, bem como, criar um ambiente harmônico de empatia.

Propõe-se que ele reflita individualmente sobre um momento relevante que marcou sua vida, independente se na esfera profissional ou em qualquer outro âmbito. Com um som ambiente, deve-se criar um espaço favorável

à reflexão.

Em seguida, o participante é convidado a escolher uma frase ou expressão - seja de uma música, de uma poesia, de um livro ou de autoria própria - que de alguma forma se relacione ao momento que cada um destacou durante a reflexão. Essa frase deve ser escrita em um papel que será entregue a cada participante.

Posteriormente, cada participante é convidado a se apresentar, expondo a frase escolhida e explicando a relação da frase com sua identidade profissional.

### **3° Passo: Vídeo “O que é Educação Integral”<sup>5</sup>**

Duração: 05 minutos

Os participantes são convidados a assistirem vídeo “O que é educação integral?” produzido pelo Centro de Referências em Educação Integral, que apresenta uma breve reflexão sobre a educação integral.

### **4° Passo: Roda de Conversa**

Duração: 60 minutos

A Roda de Conversa pretende possibilitar um momento de discussão entre os participantes, embasados no campo teórico (inclusive aqueles adquiridos com a ajuda material de apoio) e no prático (experiências desenvolvidas pelos discentes) mobilizando assim os saberes docentes descritos por Tardif (2014), gerando uma reflexão sobre a prática

**Observação:** Para que a conversa se mantenha dentro dos propósitos, recomenda-se estabelecer questões orientadoras para o debate. É importante lembrar que os participantes receberam textos diferentes para o estudo, o que deve diversificar o debate.

Sugestão de questões norteadoras:

- a) Você se reconhece enquanto agente promotor de Formação Humana Integral?
- b) Que caminhos são necessários trilhar para que os discentes sejam formados integralmente?

Observação: Outras questões podem surgir durante a partilha, cabe ao oficinairo conduzir de forma a mediar o tempo, porém mantendo cuidado para não inibir o diálogo.

### **5° Passo: Construção do Painel de Integração**

Duração: 30 minutos

É distribuído a cada participante uma peça com uma parte do painel que será montado posteriormente. O participante é convidado a escrever nessa parte do painel uma dimensão necessária à formação humana integral. Com isso, cria-se um painel com as dimensões necessárias para a formação humana integral a partir da visão dos participantes. À medida em que o painel vai sendo montado, o participante explica a importância de se trabalhar essa dimensão na formação do sujeito.

Sugestão de Painel: Elaborar um painel de EVA para ser montado em uma cartolina ou papel madeira, formando a imagem de um ser humano no formato de um quebra-cabeça. Cada parte será entre-

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gIRCZUfjnlc>

gue a um participante que depois irá inserir sua parte, já com uma dimensão humana escrita na mesma.

**Observação:** Exemplo de painel nos apêndices.

### **6° Passo: Avaliação**

Duração: 10 minutos

Cada participante é convidado a responder um pequeno questionário com as perguntas.

#### **Sugestões de perguntas**

1. Como a oficina pode contribuir para seu trabalho?

---

---

---

---

---

---

---

2. Que sugestões você apresenta para melhorar esta oficina?

---

---

---

---

---

---

---

### **7° Passo: Encerramento**

Oicineiro agradece a disponibilidade dos participantes, reforça o convite para o próximo encontro.

**Observação:** No final da primeira oficina devem ser disponibilizados os textos de apoio para o encontro seguinte. Desta vez, cada participante receberá os dois textos de apoio, para estudo antes da oficina.

## OFICINA 2:

**Objetivos:** Discutir os fundamentos do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação no Ensino Médio Integrado

**Público Alvo:** Professores que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

**Quantitativo de participantes sugerido:** 15 professores

**Duração:** 03 horas

**Recursos Necessários:** Vídeo “Reflexões sobre o sistema de Educação e Trabalho”, Computador, Caixa de Som, Data Show, Pincel, Papel Colorido, Canetas e Quadro de Mural

**Observações:** Sugere-se que os textos de apoio para a segunda oficina sejam disponibilizados aos participantes ao final do primeiro encontro com intervalo de tempo confortável para as leituras.

O oficineiro deve estar atento a preparação do ambiente e do material com antecedência, devendo organizar um mural dentro da sala para receber papeis com frases escritas durante a oficina.

### Textos de Apoio

- Apolissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe<sup>6</sup>.
- O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias<sup>7</sup>.

## TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

### 1° Passo: Apresentação da Oficina

Duração: 10 minutos

O oficineiro acolhe os participantes entregando logo na entrada duas folhas de papel colorido. Dá as boas-vindas, explica os objetivos da oficina e faz uma breve apresentação da temática “Trabalho e Educação com ênfase no trabalho enquanto princípio educativo”.

### 2° Passo: Apresentação de Vídeo de curta metragem

Duração: 10 minutos

Apresenta-se o vídeo de animação de curta metragem “Alike”<sup>8</sup> que apresenta reflexões sobre o sistema de educação e trabalho

<sup>6</sup> <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>

<sup>7</sup> [https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/3P\\_10M/dermeval\\_saviani.pdf](https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/3P_10M/dermeval_saviani.pdf)

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=KMfoovfdb-3>

### **3° Passo: Roda de Conversa**

Duração: 50 minutos

O oficinairo convida cada participante a responder duas perguntas, uma em cada papel colorido recebido na entrada.

Pergunta 01: Qual a sua definição de trabalho?

Pergunta 02: Qual a relação entre educação e trabalho?

**Observação:** É importante que os participantes leiam os textos de apoio com antecedência.

### **4° Passo: Mural do Trabalho**

Duração: 30 minutos

Cada participante é convidado, um por vez, a fixar seu papel com a definição de suas respostas no Mural. À medida que cada um vai fixando suas respostas no mural, também deve justificar verbalmente essa definição.

Observação: O Mural deve ser preparado com antecedência de modo a comportar a quantidade de papéis proporcional ao número de participantes.

### **5° Passo: Pensando na Prática**

Duração: 60 minutos

Após todos os momentos de reflexão sobre “Formação Humana Integral” (debatido na Oficina 01) e sobre o “Trabalho Enquanto Princípio Educativo”, os participantes são convidados a planejar coletivamente atividades pedagógicas para serem desenvolvidas durante as aulas.

**Sugestão:** Recomenda-se que sejam formados grupos de três pessoas e que cada grupo planeje atividades que integrem diferentes disciplinas com ênfase no mundo do trabalho e apresente seu planejamento ao final da aula. O Planejamento deve ser composto de: Temática, Justificativa (onde deve-se relacionar a atividade planejada à “Formação Humana Integral” e ao “Trabalho Enquanto Princípio Educativo”), Objetivos, Metodologia, Avaliação.

### **6° Passo: Avaliação**

Duração: 20 Minutos

Os participantes devem avaliar os itens apresentando as devidas sugestões a cada um.

## FICHA DE AVALIAÇÃO

### 1. Conteúdo

---

---

---

### 2. Dinamização do encontro

---

---

---

### 3. Duração

---

---

---

### 4. Ambiente

---

---

---

### 5. Outros

---

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das oficinas cada docente terá elaborado atividades alinhadas à Formação Humana Integral e ao Trabalho como Princípio Educativo para serem desenvolvidas durante as aulas. E, ainda que este produto educacional não seja capaz de sozinho resolver todos os problemas da formação de professores, ele pode ser um instrumento capaz de contribuir para o fortalecimento dos saberes docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Esperamos contribuir com o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

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

BORAN, Jorge (Org.). Curso de treinamento para liderança. São Paulo: Paulinas, 1994.

CANDAU, Vera. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura)

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, p.168-194.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>

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

SÁ, Lanuzia Tércia Freire; HENRIQUE, ANA LÚCIA SARMENTO. Do Ensino Médio Integrado á Formação Humana Integral e Integrada. In: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais do III Conedu, 2016. v. 1. p. 1-12.

SAVIANI, Demeval. O trabalho como princípio educativo frente ás novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

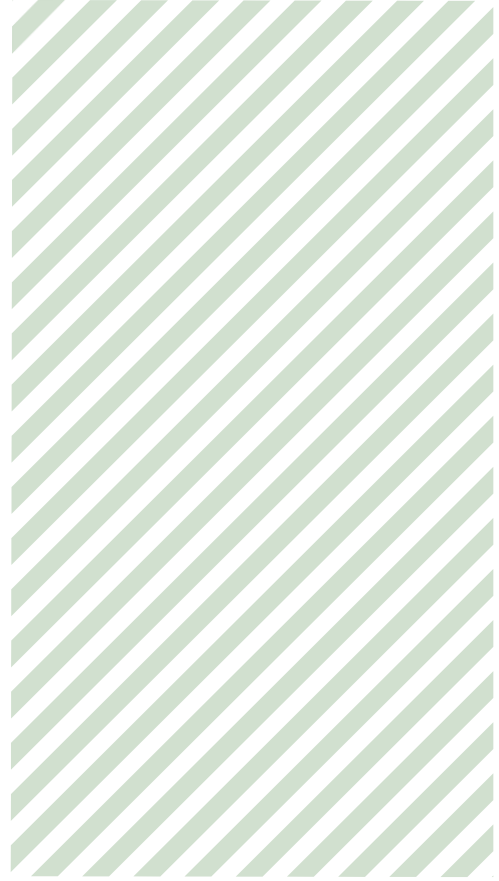
SILVEIRA, Zuleide. Simas da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. In: A organização do trabalho didático na História da Educação: Anais da VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## SITES CONSULTADOS

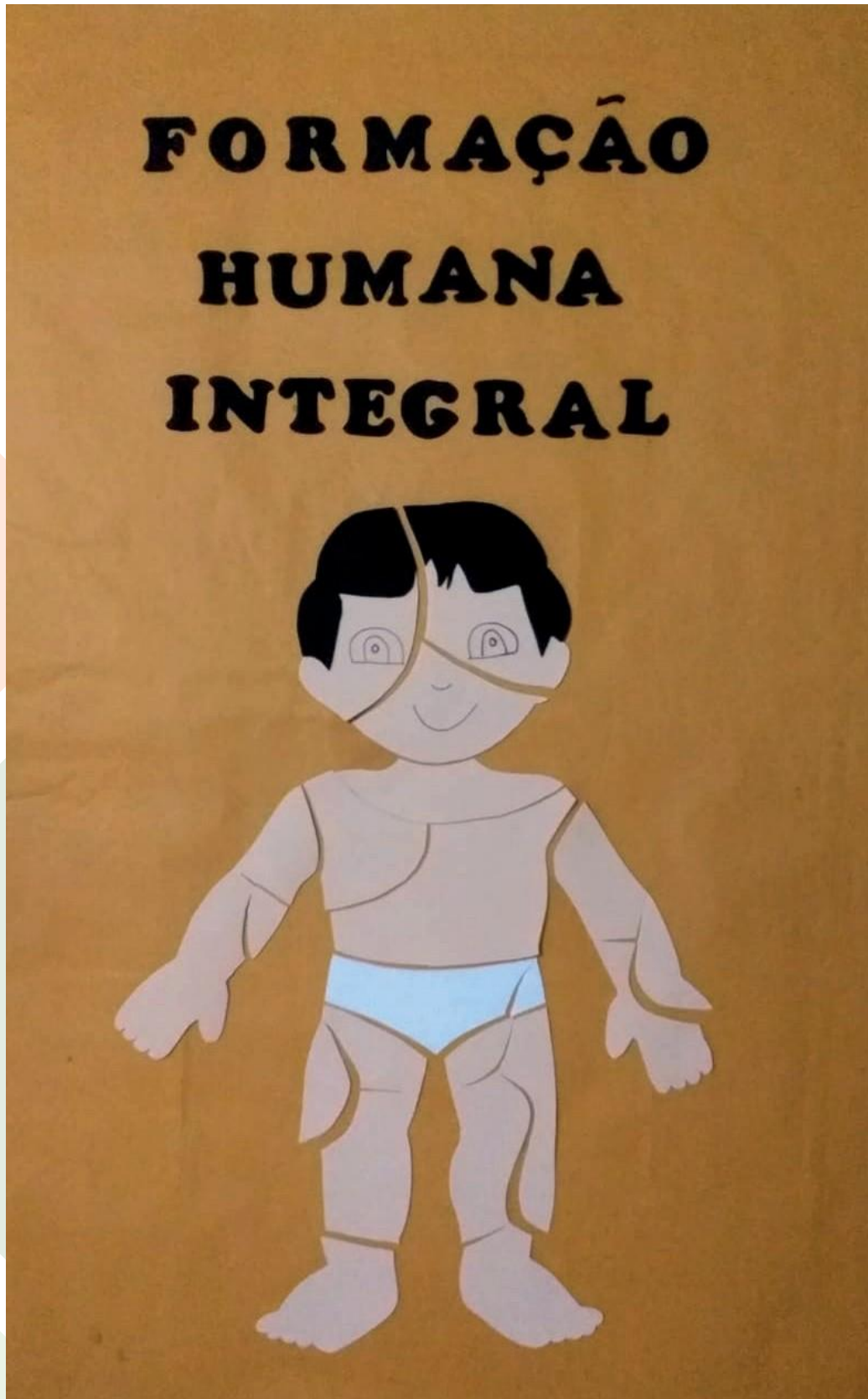
Vídeo "Alike" disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KMFoovfdb-3>

Vídeo "O que é Formação Integral" disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glRCZUf-jnlc>



## APÊNDICES

MODELO DE PAINEL



## FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo F ( ) M ( )  
Nascimento \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Número do RG \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
Celular: ( ) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_  
Graduação: \_\_\_\_\_  
Titulação: \_\_\_\_\_  
Campus: \_\_\_\_\_

## LISTA DE PARTICIPANTES

	NOMES	ASSINATURA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA, PÓS- GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO.  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A senhor/a está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa de dissertação de mestrado. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos, que manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Este documento visa assegurar seus direitos como participante ao mesmo tempo em que se constitui uma declaração de compromisso do pesquisador com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas sobre o processo da pesquisa. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, o/a senhor/a poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. O/A senhor/a tem o direito e a liberdade de não participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo ao/a senhor/a.

A pesquisa tem o título público "DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO DOS DOCENTES ATUANTES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - CAMPUS COARI".

Está sob a responsabilidade do pesquisador Robson Freitas da Silva, endereço Estrada Coari-Itapeua, 385, Bairro Itamaraty, Coari – Amazonas, telefone (97) 981271259, e-mail: [robson.freitas@ifam.edu.br](mailto:robson.freitas@ifam.edu.br) orientada pela professora Dra. Soraya Farias Aquino, endereço profissional Av. Sete de Setembro, 1975, Centro, Manaus – Amazonas, telefone (92) 3621-6700, e-mail: [soraya.aquino@ifam.edu.br](mailto:soraya.aquino@ifam.edu.br).

A referida pesquisa tem por objetivo analisar os processos formativos vivenciados pelos docentes do Instituto Federal do Amazonas – Campus Coari, identificando o alinhamento desses processos com a Educação Profissional e Tecnológica.

O estudo prevê a participação de oito sujeitos, sendo quatro professores da área técnica e quatro das disciplinas básicas. A seleção dos docentes será realizada mediante os critérios: Está em efetivo trabalho docente 2018; Ser professor do curso Técnico Em administração na Modalidade Integrada no Campos Coari no ano de 2018; Possuir o menor tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica; Aceitar colaborar com a Pesquisa.

Caso deseje contribuir com a pesquisa, sua participação ocorrerá pela concessão de uma *entrevista* cujo tópico-guia versará sobre: a) a concepção de ensino médio integrado e de formação humana integral dos estudantes, b) articulação entre as disciplinas ministradas no curso essa articulação c) Seu processo de formação e a vinculação deste com a Educação Profissional Tecnológica.

A entrevista acontecerá em local apropriado de forma que assegure a sua privacidade e o sigilo, preferencialmente, dentro das dependências físicas da própria instituição de ensino. Com intuito de atender sua disponibilidade de tempo, os dias e horários da entrevista serão combinados entre o/a senhor/a e o pesquisador.

Para assegurar a fidedignidade dos dados, a entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição que terá sua apreciação e validação. Durante a entrevista, visando o seu bem-estar e conforto, serão asseguradas as pausas, as interrupções e/ou a suspensão do processo da entrevista quando solicitado pelo/a senhor/a ou pelo próprio pesquisador, quando esta perceber manifestação de desconforto quanto a alguma questão da entrevista. O/A senhor/a, como participante, não é obrigado a responder a qualquer uma das questões da entrevista.

Neste estudo, os riscos estão relacionados à repercussão e/ou constrangimentos especialmente no âmbito institucional, das informações e opiniões dos participantes e receio de quebra da confidencialidade.

Para prevenir esses riscos e visando a proteção de sua imagem, identidade e honra, serão providenciadas as seguintes precauções: escolha de um local privativo para realização das entrevistas; a transcrição do áudio será realizada pelo pesquisador; o método de análise sistematizará as informações por categorias conceituais, ou seja, os dados serão agrupados pelas concepções sobre a temática de estudo; o material coletado será utilizado somente para esta pesquisa e será armazenado em local seguro sob guarda e responsabilidade do pesquisador; os resultados serão divulgados sem a identificação dos participantes; a veiculação dos

resultados se dará por meio da dissertação de mestrado, de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Também será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência quanto aos danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela sua dignidade e integridade física e moral.

Um dos benefícios do estudo é o desenvolvimento de uma proposta de curso/oficina que fortalecer a formação docente no que se refere a Educação Profissional Tecnológica.

O/A senhor/a não terá nenhuma despesa e também não receberá remuneração ou qualquer tipo de recompensa pela participação na pesquisa.

É garantido ao/a senhor/a o livre acesso a todas as informações sobre o estudo e em qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, poderá solicitar à pesquisador esclarecimentos adicionais sobre sua participação por meio dos contatos contidos neste documento.

Este documento contém duas vias iguais, uma pertencente ao/a senhor/a, participante da pesquisa, e outra ao pesquisador. As páginas deste Termo deverão ser rubricadas pelo/a senhor/a e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página e será regido pelo CEP localizado no:

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 69.025-010

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3306-0060

**E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Coari, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante

---

ROBSON FREITAS DA SILVA

Pesquisador responsável

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, residente e domiciliado na  
\_\_\_\_\_, portador da cédula de  
identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF \_\_\_\_\_,  
declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido  
respostas claras sobre as dúvidas por mim apresentadas a propósito da minha  
participação na pesquisa e, adicionalmente declaro que o pesquisador esclareceu  
para mim o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios do estudo concedendo-me o  
tempo necessário para que eu refletisse e tomasse minha decisão de livre e  
esclarecido. Estou ciente que minha participação é isenta de despesas e que posso  
acessar os resultados e esclarecer minhas dúvidas durante toda a pesquisa bem  
como me foi assegurado o anonimato. Nessas condições apresentadas, concordo  
voluntariamente em participar deste estudo e declaro que tenho ciência que poderei  
retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou  
perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Coari, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
ROBSON FREITAS DA SILVA

Pesquisador responsável

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amaz  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
Campus Manaus Centro  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Na



## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COLABORADORES**

1. O que o motivou a trabalhar como docente na Educação Profissional Tecnológica (EPT)?
2. Em sua compreensão, qual a finalidade da Educação Profissional Tecnológica (EPT)?
3. Como você compreende o diferencial entre a EPT e o ensino regular?
4. Em sua compreensão, qual a função social da EPT?
5. O que é necessário para uma prática docente na EPT?
6. Qual perfil de aluno a EPT precisa formar?
7. Você encontra dificuldades em sua atuação docente na EPT?
8. Sua formação responde satisfatoriamente aos desafios da prática docente em EPT?
9. Você já participou de alguma formação voltada aos aspectos pedagógicos da EPT?
10. Como formações neste seguimento podem contribuir com sua prática profissional?
11. Quais as estratégias didáticas utilizadas durante sua prática de docente?
12. Essas estratégias apresentam diferenciais para o ensino em EPT? Quais?

13. Que mudanças em sua prática docente ocorreram ao longo de sua carreira profissional?
  
14. De que forma suas experiências profissionais anteriores e sua trajetória de vida contribuíram para sua atuação como docente na EPT?
  
15. A instituição pode colaborar com sua prática?
  
16. Plano de curso contribui na prática docente?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO**



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amaz  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
Campus Manaus Centro  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Na



## QUESTIONÁRIO: COLABORADORES DA PESQUISA

### Informações para o participante:

Caro colaborador, você é convidado a responder a este questionário que faz parte da coleta de dados da pesquisa DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO DOS DOCENTES ATUANTES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - CAMPUS COARI sob responsabilidades do pesquisador, Robson Freitas da Silva, que tem como contato o telefone de número [\(97\) 981271259](tel:(97)981271259) e e-mail: [robson.freitas@ifam.edu.br](mailto:robson.freitas@ifam.edu.br).

Caso aceite participar da pesquisa leia com atenção os seguintes pontos:

- a) Você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder qualquer pergunta que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
- b) Você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativa para isso;
- c) Sua identidade será mantida em sigilo;
- d) Caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa;

<b>I. IDENTIFICAÇÃO</b>	
Nome:	
E-mail:	Fone:
Idade:	Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )
Estado Civil:	Quantidades de Filhos:
Naturalidade:	Estado:
<b>II. FORMAÇÃO</b>	
<b>GRADUAÇÃO</b>	Curso:
	Instituição:
	Local/Ano:
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	Curso:
	Instituição:
	Local/Ano:
<b>MESTRADO DOUTORADO</b>	Curso:
	Instituição:
	Local/Ano:

Outras formações na docência:
<b>III. Dados Profissionais</b>
Profissões já desempenhadas:
Tempo de Magistério:
Tempo de atuação na EPT: