



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**JÉSSICA REIS MARINHO**

**A FORMAÇÃO DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM DEBATE: UMA PROPOSTA A PARTIR DA  
PLATAFORMA MOODLE**

MANAUS  
2021

**JÉSSICA REIS MARINHO**

**A FORMAÇÃO DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM DEBATE: UMA PROPOSTA A PARTIR DA  
PLATAFORMA MOODLE**

Dissertação parcial apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Mendes Silva

MANAUS  
2021

### **Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro**

---

M338f Marinho, Jéssica Reis.

A formação de servidores da educação profissional e tecnológica em debate: uma proposta a partir da plataforma Moodle / Jéssica Reis Marinho.

– Manaus, 2021.

156 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação de educadores - EPT. 3. Processos formativos. 4. Recursos tecnológicos – Moodle. I. Silva, Josiani Mendes. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

---

Elaborada por Márcia Auzier CRB 11/597

**JESSICA REIS MARINHO**

**A FORMAÇÃO DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM DEBATE: UMA PROPOSTA A PARTIR DA  
PLATAFORMA MOODLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

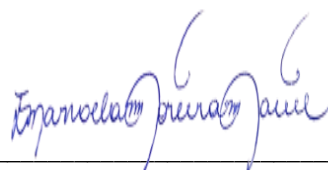
Aprovado em 30 de março de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Josiani Mendes Silva – Orientadora Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



---

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel – Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – PROFEPT/IFPI



---

Prof. Dr. José Eurico de Souza – Membro Externo Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

**JESSICA REIS MARINHO**

**INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EPT NO BRASIL E SUAS BASES  
CONCEITUAIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Josiani Mendes Silva.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de março de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Josiani Mendes Silva – Orientadora Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



---

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel – Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – PROFEPT/IFPI



---

Prof. Dr. José Eurico de Souza – Membro Externo Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

A todos e todas que precederam e abriram os caminhos para esta conquista que aparentemente se faz pessoal, mas, em essência, é coletiva. Aos que forneceram luz e suporte nessa jornada e que me impulsionaram a realizar este voo.

## AGRADECIMENTOS

Minha reverência e gratidão àqueles que compõem a dimensão coletiva deste trabalho, em especial:

À minha família, em especial, a minha mãe Nely Reis e irmãs Noely, Ediane, Marceley e Liliane.

À Profa. Dra. Josiani Mendes Silva e ao professor Dr. Cirlande Cabral, estimados orientadora e ex-orientador;

Aos docentes do ProfEPT, especialmente à Rosa Oliveira e Deuzilene Salazar pelas valiosas contribuições acadêmicas e de coordenação;

Aos colegas de turma em geral e aos que se tornaram companheiros: Renan Rocha, Carime Medeiros, Samuel Ferreira, Juliana Sales, Ana Lúcia França, Raimar Leitão, Elder Corrêa e Erika Sena.

Ao professor Dr. José Eurico Ramos e Maria Francisca de Lima que participaram da banca de qualificação e forneceram valiosas contribuições, bem como à banca final de defesa.

Aos colegas do IFAM *campus* Parintins que aceitaram o papel de colaboradores desta pesquisa;

Ao meu amigo e pedagogo do IFAM *campus* Parintins Leandro Oliveira pela ajuda nas horas atribuladas;

Ao meu Chefe e amigo professor Alexander Freire por todo apoio e motivação.

“[...] para afrontar a realidade vigente na direção apontada, os professores, técnicos administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente. A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas 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”.

Dante Moura, 2008.

“Se consegui enxergar tão longe é porque me apoiei nos ombros de outros gigantes”.

Isaac Newton, 1676.

## RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), trata sobre a formação de servidores para a atuação na educação profissional e tecnológica (EPT) enquanto política pública socialmente referenciada, uma vez que a formação de educadores para a atuação na área ainda constitui um desafio à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O cenário de partida das discussões e o *locus* de pesquisa é o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *Campus* Parintins. Ademais, tem como objetivo investigar de que maneira o IFAM tem proporcionado experiências formativas em EPT aos seus servidores, com vistas a prepará-los para a oferta de um ensino assentado na formação integral dos educandos. Nesse sentido, elegeu-se a pesquisa qualitativa como tipologia desta investigação cujo tratamento e análise dos dados se consubstanciaram por meio do método da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O processo de categorização do *corpus* coletado gerou duas temáticas de análise que abordam as “experiências formativas na EPT” pelas quais os servidores têm passado e as suas “percepções” sobre o campo da educação profissional e tecnológica. As referidas temáticas de análise trazem dados que revelam se eles experienciaram processos formativos específicos na área ao longo do exercício profissional frente a outros tipos de formação, bem como os conhecimentos acumulados na mesma, além disso, se têm aplicado os conhecimentos em EPT em suas práticas profissionais. Dentre as principais descobertas, destaca-se que poucas têm sido as experiências formativas especificamente voltadas para a compreensão conceitual da EPT, inclusive sobre os seus fundamentos e historicidade. E isso tem refletido nas percepções dos servidores sobre a própria política quanto aos conhecimentos acumulados sobre a área e como estes têm aplicado os conhecimentos nas suas atividades laborais como educadores – emprega-se aqui o termo “educador” tanto ao docente, quanto ao técnico administrativo em educação (TAE). Concluiu-se que os canais de formação de servidores em EPT, no âmbito do IFAM-CPA, bem como a nível institucional, necessitam ser ampliados, objetivando-se com isso democratizar conhecimentos de suma relevância para o desenvolvimento da prática profissional dos educadores e contribuir para o fortalecimento da vertente político-pedagógica que busca ofertar uma formação omnilateral aos educandos em contraponto ao pragmatismo alienante que persiste na arena de disputa dos currículos dentro da política de educação profissional. Os resultados da pesquisa fundamentaram, ainda, a materialização do produto educacional denominado “Introdução à história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e suas Bases Conceituais” cujo público-alvo são os educadores da área, especialmente os do IFAM, e que tem por objetivo disponibilizar uma ferramenta de formação básica nestes temas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Formação de educadores para a EPT. ProfEPT. IFAM.

## ABSTRACT

This research, carried it out within the scope of the Professional Master's Degree in the Professional and Technological Education in The National Network (ProfPTE), it deals with the training of public employees to work in professional and technological education (PTE). That's why includes the history and foundations of the PTE as a public policy socially referenced. The training of educators to work in the area is still a challenge to the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (FNEPSTE). The scenario of the discussions and the research locus is the Federal Institute of Amazonas (IFAM), *Campus Parintins*. In addition, it aims to investigate how IFAM has provided training experiences in PTE to its employees, with a view to prepare them for the offer of a teaching based on the integral training of students. In this sense, qualitative research was chosen as the typology of this investigation which treatment and analysis of the data were embodied through the Bardin Content Analysis method (2011). The process of categorization of the collected corpus generated two themes of analysis that approaches the "training experiences in PTE" through which the employees have been passed by and their "perceptions" about the field of professional and technological education. These analysis themes provide data that reveal whether they have experienced specific formative processes in PTE throughout the professional practice in the face of other types of training, as well as the knowledge accumulated in the area, in addition, knowledge in PTE has been applied in their professional practices. Among the main discoveries, it is highlighted that few formative experiences have been specifically focused on the conceptual understanding of PTE, including its bases, foundations and history. And that has reflected in the perceptions of the employees about the PTE policy in regarding to the accumulated knowledge about the area and how they have applied the knowledge in their work activities as educators. The term "educator" is used here for both teachers and administrative technicians in education (ATE). It is concluded that the training of servers channels in PTE, within the scope of IFAM-CPA, need to be expanded with a view to democratize knowledge of extreme relevance for the development of the professional practice of educators, as well as contributing to the strengthening of the political-pedagogical aspect that seeks to offer unilateral training to students in counterpoint to the alienating pragmatism that persists in the arena of dispute of curricula within the policy of the professional education. The results of the research also supported the materialization of the educational product called "Introduction to the history of the Professional and Technological Education in Brazil and its Conceptual Bases" which target audience are the area educators, especially those of IFAM, and which aims to provide a basic training tool on these topics.

**Keyword:** Professional and Technological Education. Training of Educators for PTE. ProfPTE. IFAM.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da RFECPCT em 2019.....	31
Figura 2 – Mapa dos <i>campi</i> do IFAM.....	42
Figura 3 – Localização do município de Parintins.....	73
Figura 4 – Entrada do <i>Campus</i> Parintins.....	74
Figura 5 – Receberam ambientação em EPT ao adentrar no IFAM.....	92
Figura 6 - Receberam capacitação em EPT após algum tempo de exercício.....	94
Figura 7 - Receberam formação/capacitação para exercício do cargo.....	96
Figura 8 – Receberam capacitação para exercício de função.....	99
Figura 9 – Relevância da formação em EPT para o cargo/carreira.....	100
Figura 10 - Conhecem a missão, a visão e os valores do IFAM.....	102
Figura 11 – Conhecem o PPP do IFAM.....	103
Figura 12 – Conhecem bases conceituais da EPT.....	108
Figura 13 – Conhecem a concepção de FHI.....	110
Figura 14 - Correlacionam a concepção de FHI à prática educativa.....	113
Figura 15 – Tela inicial do módulo I.....	122
Figura 16 – Tela inicial do módulo II.....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases de expansão do IFAM.....	40
Quadro 2 – Quadro de pessoal do IFAM CPA.....	74
Quadro 3 – Perfil da amostra.....	75
Quadro 4 – Temáticas de análise.....	81
Quadro 5 – Eixos norteadores do PDI.....	82
Quadro 6 – Espaços de formação para o cargo.....	97
Quadro 7 – Percepções sobre a EPT.....	105
Quadro 8 – Contato com as bases conceituais da EPT.....	109
Quadro 9 – Entendimento sobre o conceito de FHI.....	111
Quadro 10 – Sugestões de tema para a capacitações na área de EPT.....	119
Quadro 11 – Avaliadores do produto.....	123
Quadro 12 – Aquisição de novos conhecimentos.....	124
Quadro 13 – Contribuições para a formação profissional.....	125
Quadro 14 – Contribuições para a política de EPT.....	126
Quadro 15 – Contribuições para a prática do educador.....	127
Quadro 16 – Percepção sobre impactos na prática dos educadores da EPT.....	128
Quadro 17 – Exaustividade do conteúdo do curso.....	129
Quadro 18 – O módulo I possibilita a compreensão adequada da história da EPT?.....	129
Quadro 19 – O módulo II possibilita a compreensão das Bases Conceituais?.....	130
Quadro 20 – Adequação da linguagem do texto.....	131
Quadro 21 – Adequação da estrutura.....	132
Quadro 22 – Adequação do material de apoio e recursos didáticos.....	132
Quadro 23 – Pontos fortes.....	133
Quadro 24 – Pontos fracos.....	134
Quadro 25 – Sugestões de melhorias para o curso.....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CEFET - AM Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas  
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica  
EaD – Educação a Distância  
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais  
EAA – Escola de Aprendizizes Artífices  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas  
ETF – Escolas Técnicas Federais  
FHI – Formação Humana Integral  
IFAM – Instituto Federal do Amazonas  
IF – Institutos Federais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos  
ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional  
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SUFRAMA – Zona Franca de Manaus  
TAE – Técnica Administrativa em Educação  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UNED – Unidades Descentralizadas de Ensino  
UR – Unidades de Registro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico da educação profissional no Brasil.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>O percurso da educação profissional no Amazonas.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>O dualismo na educação brasileira: trajetória e intenção de ruptura na educação profissional .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4</b>	<b>O dualismo na formação de docentes e técnicos administrativos .....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>A fragmentação na formação de servidores da EPT: uma herança do modelo burocrático de gestão?.....</b>	<b>52</b>
3.1.1	A gestão gerencial no Instituto Federal do Amazonas .....	60
<b>3.2</b>	<b>A formação de servidores da EPT na perspectiva da integração de saberes e práticas.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3</b>	<b>Considerações sobre o curso de integração para servidores do IFAM</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>Natureza da pesquisa .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>Local da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>4.3</b>	<b>Dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>75</b>
<b>4.4</b>	<b>Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>76</b>
4.4.1	Observação .....	76
4.4.2	Coleta documental.....	76
4.4.3	Questionário.....	77
4.4.4	Entrevista.....	77
<b>4.5</b>	<b>Da análise do conteúdo.....</b>	<b>78</b>
4.5.1	Pré-análise.....	78
4.5.2	Exploração do material.....	79
4.5.3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	80
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>82</b>

<b>5.1</b>	<b>As metas sobre a formação de servidores para a atuação na EPT no plano de desenvolvimento institucional (PDI) DO IFAM.....</b>	<b>82</b>
<b>5.2</b>	<b>Da temática “experiências formativas em EPT” .....</b>	<b>90</b>
5.2.1	Capacitação em EPT .....	91
5.2.2	Formação para cargos e funções .....	96
5.2.3	Relevância e necessidade.....	100
<b>5.3</b>	<b>Da temática “percepções dos servidores” .....</b>	<b>101</b>
5.3.1	Conhecimentos sobre o IFAM .....	101
5.3.2	Conhecimentos sobre a política de EPT .....	104
5.3.3	Aplicação dos conhecimentos em EPT na prática .....	112
<b>6</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>118</b>
<b>6.1</b>	<b>Apresentação .....</b>	<b>118</b>
<b>6.2</b>	<b>Contribuições das tecnologias da informação e comunicação para o produto educacional.....</b>	<b>120</b>
<b>6.3</b>	<b>Estrutura do curso .....</b>	<b>121</b>
6.3.1	Módulo I .....	121
6.3.2	Módulo II.....	122
<b>6.4</b>	<b>Avaliação do produto .....</b>	<b>123</b>
6.4.1	Avaliação do conteúdo .....	124
6.4.2	Avaliação da linguagem utilizada .....	131
6.4.3	Avaliação da estrutura do curso .....	131
6.4.4	Material complementar de estudo .....	132
6.4.5	Pontos fortes .....	133
6.4.6	Pontos fracos.....	134
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui materializada é proveniente de inquietações da pesquisadora a partir de vivências e observações do cotidiano da prática profissional dentro do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, *Campus Parintins*, que, a partir do confronto com a teoria e a prática experienciadas no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional – ProfEPT, ganharam intensidade e impulso que coadunaram no objeto investigado.

Ao entrar em contato com o estudo mais aprofundado sobre a educação profissional e tecnológica (EPT), especialmente a disciplina que trata das bases conceituais da EPT, a mestranda pôde mergulhar no universo teórico que discute esse campo da educação brasileira. Nesse processo, notou-se que é de fundamental importância que todos os educadores da EPT tomem posse de conhecimentos acerca de seus fundamentos e sua trajetória ao adentrarem nas instituições de ensino e esse processo pode se dar através de experiências formativas mais curtas se comparadas aos cursos de pós-graduação.

Ao adentrar no IFAM como Técnica Administrativa em Educação (TAE), no cargo de Assistente Social, a mesma levou tempo para compreender a política pública em que começara a atuar. Com o passar do tempo, percebeu que recaia sobre os próprios servidores a maior parte da responsabilidade por seu processo formativo e que esse processo estava grandemente ligado ao interesse dos mesmos em desvendar esse novo mundo. O que não quer dizer que os educadores não tivessem que ter tal iniciativa, ao contrário, esse elemento é o motor da formação continuada, contudo, os processos formativos também devem estar presentes nas iniciativas por parte da instituição empregadora.

Ao imergir no ambiente laboral, o sentido do trabalho acaba se ampliando ou até mesmo é ressignificado no processo e isso impacta no desempenho das atividades dos servidores, pois as ações laborais passam a ser dotadas de um sentido mais amplo, de uma percepção mais complexa do campo de atuação.

Nesse sentido, certas descobertas vieram de modo mais tardio ou mesmo passaram despercebidas desde a posse no IFAM, pois o fato de não ter sido oportunizada a um contato mais aproximado com determinados temas relevantes para a compreensão da EPT contribuíram para que houvesse essa falta de percepção sobre esta política.

É importante esclarecer que o processo formativo ao qual aqui referido não significa necessariamente um estudo denso e aprofundado sobre assuntos referentes à EPT, mas diz respeito a uma formação básica sobre sua própria historicidade e fundamentos que, por sua vez, confere lógica a todo o seu projeto pedagógico em voga hoje na RFEPCCT.

Sendo assim, acreditamos que uma formação que se proponha a discutir temas básicos atinentes à EPT seja uma oportunidade primordial para que educadores veteranos e novatos aprimorem ou renovem seu olhar sobre a área, além de fornecer conhecimento para que saibam se localizar de forma consciente na arena das disputas políticas, ao aproximar-se ainda mais das lutas no âmbito da mesma e ampliar a noção de identidade e unidade com esta política educacional.

Eliezer Pacheco (2008), no documento Bases para uma Política Nacional de EPT que trata dos Eixos Norteadores do Trabalho da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), expressa o compromisso, no Eixo 17, quanto à busca do fortalecimento da cultura de Rede dentro das unidades que compõem a RFEPCCT.

Para o referido autor, “[...] um dos diferenciais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCCT) é a existência em seu interior de uma visível cultura de Rede [...]” que faz com que se reconheça como coletivo, que pensa e atua no campo da educação (PACHECO, 2008, p. 13). Essa cultura deve ser fortalecida por meio de políticas com vistas a promover uma constante troca de experiências, estimular o intercâmbio de professores, técnicos e alunos e fortalecer mecanismos de reconhecimento de suas instâncias representativas (conselho de dirigentes e fóruns temáticos).

Sendo assim, entende-se que um dos pilares do fortalecimento dessa cultura e identidade da Rede se faz, principalmente, por meio de ações de formação permanente em EPT e que a busca por essa formação/ambientação não é só de responsabilidade unilateral do servidor, mas, principalmente, das instituições que devem proporcionar meios de qualificação para que este passe a conhecer com mais profundidade o universo da EPT e, conseqüentemente, aplique esses conhecimentos em sua área de atuação, possibilitando que essa formação possa agregar solidez e compromisso em defesa da EPT.

A EPT experimentou uma nova expansão a partir da criação, em 29 de dezembro de 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), cuja rede é composta pelos antigos 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNED), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas

federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Soma-se a esse processo, além do desenvolvimento da rede, a sua interiorização país adentro.

Essa fase de crescimento e valorização da EPT pelo setor público veio acompanhada de um projeto político-pedagógico que objetiva, em síntese, formar não só profissionais para o mundo do trabalho, mas também cidadãos críticos e ativos, capazes de refletir e agir para transformar a realidade que os circunda, conforme consta nas diretrizes curriculares para a EPT – Resolução do MEC nº 6 de setembro de 2012 (MOURA 2021).

Desde a reestruturação da RFEPCT, o debate em torno da formação de educadores para a atuação na EPT tem sido objeto de intensa discussão dentro da mesma e o que se percebe é que o foco maior está em torno da formação voltada para a atividade fim, o ensino, onde se localizam os docentes. Contudo, questiona-se: esse debate tem abarcado os demais educadores?

As discussões em torno da formação para atuar na EPT estão majoritariamente voltadas àqueles que executam o ensino na sala de aula. Entretanto, todos os servidores da RFEPCT são educadores a partir do momento em que assumem o compromisso profissional e ético de atuar em prol da concretização do currículo integrado e da formação humana integral.

Este compromisso deve ser assumido não só pelos professores, mas também pelos técnicos administrativos que colaboram grandemente para a viabilização do ensino, da pesquisa e da extensão nas instituições educacionais.

Acredita-se que uma das ações necessárias para fortalecer os vínculos dos servidores da EPT com a mesma, bem como aprimorar a prática destes é a democratização de discussões que envolvem sua historicidade e seus fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos.

Moura (2008), ao discutir a questão da formação dos professores para a atuação na EPT, expõe que ela está centrada em dois grandes eixos: um relacionado à própria área de formação na graduação, aprofundada na pós-graduação e outro diz respeito à formação didático-político-pedagógica relacionada à área da EPT.

Partindo do pensamento de Moura (2008), pode-se estender também essa concepção de formação para os TAE, pois estes chegam majoritariamente com a bagagem de formação da graduação exigida para ocupar o cargo, contudo, pode faltar-lhes a

formação que possibilite compreender a EPT enquanto política pública socialmente referenciada e como ela se organiza hoje no âmbito da RFEPCT.

Na internet, podem-se encontrar diversas iniciativas de formação de servidores para a EPT no âmbito dos IFs como os cursos de ambientação, tal como o ofertado pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) em 2015. O curso intitulado “A educação profissional e tecnológica e os IF: desafios e possibilidades” teve como propósito formar os servidores para colaborar na qualidade da educação por meio de discussões e reflexões que contribuíssem para ação educativa na área (IFF, 2015).

A iniciativa do IFF é um exemplo da importância desse tipo de formação aos servidores nas instituições educativas, uma vez que se acredita que estas ajudam a ampliar os conhecimentos dos educadores e impactam de maneira positiva a dinâmica institucional.

Segundo o IFF, o curso de capacitação consistiu em uma ação que se somou à valorização da formação continuada daqueles que tem como espaço de atuação a política de EPT. A formação continuada deve ser compreendida como necessidade intrínseca à natureza de seus trabalhos, embora os profissionais sejam de diferentes áreas de formação, pertencem ao mesmo campo de atuação (IFF, 2015).

Outra proposta de formação de servidores vem do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) com o Curso de Formação Continuada para Técnicos Administrativos Ingressantes na Rede Federal de EPT, iniciativa que se articulou ao Programa de Ambientação de Novos Servidores da instituição. Tal programa se caracteriza como um conjunto de ações de capacitação, presenciais e a distância com o objetivo de promover a integração dos novos servidores e oferecer formação continuada para os TAE no exercício de suas funções.

Embora esse último seja voltado somente para TAE, as duas iniciativas de formação de servidores demonstram a dimensão da relevância desse tipo de qualificação dos trabalhadores da EPT, uma vez que todos atuam e colaboram direta e indiretamente na oferta de ensino, pesquisa e extensão nas diversas modalidades de ensino, devendo guiar-se pelos mesmos objetivos e princípios.

É importante esclarecer que a oferta de formação de educadores nesse campo ainda constitui uma demanda a ser sanada, tanto a formação de professores, quanto a de TAEs. Dentre as oportunidades de formação com foco na EPT para educadores estão os

cursos de pós-graduação, todavia, nem todos têm a oportunidade de ingressar neles, pois as vagas são limitadas e os interesses pela área variam.

Acredita-se que a ampliação da oferta de formação em EPT deva ser objeto de discussão no âmbito das políticas internas de desenvolvimento de servidores do IFAM. Os processos formativos podem ser objeto de ações mais pontuais, de curta duração comparados a cursos de pós-graduação, por exemplo, podendo ser ofertado em plataformas digitais, seminários, encontros pedagógicos, dentre outros espaços.

Desta forma, a pesquisa tem como tema a formação de servidores para a atuação na política de Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, o problema que surge incorre no seguinte questionamento: em que medida o IFAM tem proporcionado experiências formativas em EPT aos seus servidores que lhes forneça uma compreensão geral sobre seus fundamentos?

Nesse sentido, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar de que maneira o IFAM tem proporcionado experiências formativas em EPT aos seus servidores e, caso sejam frágeis ou inexistentes, o que se pode fazer para contribuir com a instituição nessa área.

Objetivos Específicos:

- Verificar no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM quais as iniciativas constantes quanto à formação de servidores para a atuação na EPT;
- Identificar experiências formativas em EPT junto aos servidores do IFAM no *Campus Parintins*;
- Descrever qual a relação que os servidores estabelecem entre os conhecimentos que possuem em EPT e a sua atuação profissional.
- Produzir um curso virtual de formação em EPT para os servidores do IFAM na plataforma Moodle.

Para que se alcançassem os objetivos da pesquisa formularam-se as seguintes questões norteadoras: quais as metas constantes quanto à formação de servidores em EPT no PDI do IFAM? Quais os meios disponíveis de formação em EPT aos servidores no âmbito do IFAM? Qual a relação que o servidor estabelece entre os conhecimentos que possui em EPT e a sua atuação profissional dentro do IFAM?

Ademais, acredita-se que a relevância desta pesquisa consiste no endosso da problematização de uma questão central dentro da EPT: a formação de seus educadores

(TAEs e docentes). As percepções e declarações fornecidas pelos participantes da pesquisa sobre suas experiências formativas em EPT fornecem elementos que proporcionam reflexão e discussão sobre os impactos negativos que a ausência de práticas formativas ou práticas fragmentadas na área acarretam para o pleno exercício profissional destes educadores. Sendo assim, as informações deste estudo podem ser tomadas pela Instituição e pela comunidade acadêmica como um diagnóstico acerca do objeto estudado a partir da análise de seus resultados, jamais esgotando o tema, mas se somando as produções existentes.

Quanto a relevância do produto educacional, acredita-se que a mesma consiste na potencialidade deste se constituir em um instrumento formativo de fácil acesso aos educadores, já que se trata de um curso de formação em EPT que aborda sua historicidade e seus fundamentos conceituais.

O trabalho está dividido em seis partes, contados a partir desta introdução. O primeiro capítulo aborda a história da EPT no Brasil e no Estado do Amazonas; o segundo capítulo trata da formação de educadores para a Educação Profissional e Tecnológica enquanto desafio contumaz à RFEPCT. Logo após, vem o percurso metodológico seguido do terceiro capítulo com a discussão dos dados, finalizando com o produto educacional.

## 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Alguns estudiosos afirmam que a educação profissional tem sua gênese ainda na antiguidade quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição, onde “[...] eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades” (VIERA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 153).

Contudo, foi em meados do final do século XVIII que a educação profissional como hoje é conhecida foi forjada a partir do contexto da Revolução Industrial Inglesa, período marcado pela transição da produção meramente artesanal para a manufatura, onde o trabalho humano passou a ser mediado por máquinas.

Dadas as profundas alterações nas relações de produção e a necessidade de difusão das técnicas, o preparo profissional sistemático dos trabalhadores se tornou imprescindível, mas esse preparo se deu grandemente pelo viés tecnicista e pragmático. No Brasil, a trajetória da EPT tem sido marcada por diversos momentos, desde o caráter assistencialista em sua origem até o *status* atual de política pública de educação enquanto direito social. A seguir, discorre-se brevemente sobre essa historicidade no contexto nacional.

### 2.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil

Entende-se como a gênese da EPT no Brasil a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, contudo, a preparação de trabalhadores no país iniciou ainda no período de colonização, onde os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os escravos e precisavam ser preparados para o trabalho manual por pertencerem às classes mais baixas, segundo o pensamento dos colonizadores. De acordo com Vieira e Souza Junior (2016, p. 154):

No Brasil, a formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos.

À classe abastada, a educação propedêutica possibilitava o ingresso no nível superior, uma realidade negada aos filhos da classe pobre. A elite considerava o trabalho manual indigno, como as atividades artesanais e manufatureiras, a exemplo da: carpintaria, serralheria, tecelagem, construção, entre outras. Por serem menosprezados, tais ofícios eram destinados aos sujeitos das categorias sociais inferiorizadas, dentre as quais, estavam crianças e jovens pobres, a exemplo dos oriundos das Casas da Roda<sup>1</sup>, garotos de rua e delinquentes.

Durante o Ciclo do Ouro em Minas Gerais, por volta do final do século XVII, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda, nas quais havia necessidade de um ensino mais especializado para o exercício do ofício, cujos cargos eram destinados aos filhos dos abastados, não raro, os pais eram empregados das próprias instituições. Assim, pela primeira vez, foi preciso estabelecer uma banca examinadora para avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos, ficando a certificação condicionada à aprovação no exame (BRASIL, 2009a).

Data também desse período a criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil cuja prática consistia em importar operários especializados de Portugal para fornecer treinamento aos recrutados das ruas, aos chefes de polícia, inclusive era requisitado que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2009a).

Com a promulgação do Alvará de 1785 que proibia a existência de fábricas, o desenvolvimento tecnológico do Brasil colônia ficou estagnado e só voltou a ganhar impulso com a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a conseqüente revogação, em 1808, que resultou na criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, considerado “[...] o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Entre 1840 a 1865, no Brasil Império, diversas iniciativas voltadas à educação profissional foram desenvolvidas, como as Casas de Educandos Artífices instaladas em dez províncias. De acordo com Escott e Moraes (2012, p. 1494):

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e

---

<sup>1</sup> Consistia na instalação de uma roda nas Santas Casas de Misericórdia, um dispositivo onde os bebês abandonados eram colocados numa parte que tinha uma abertura externa, ao girar a roda para o outro lado do muro ou da janela podia-se apanhar a criança.

a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

Nesse sentido, os Liceus de Artes e Ofícios implementados nas províncias imperiais e mantidos pela Sociedade Propagadora de Belas Artes do Rio de Janeiro, foram instituições com escopo claramente beneficente.

Ao final do período imperial (1889), um ano após a abolição da escravatura, o número total de fábricas instaladas era de 636, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população de 14 milhões de habitantes, no contexto de uma economia agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2009a).

O limiar do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional, quando o seu caráter mais nitidamente assistencialista cedeu lugar ao esforço público para sua organização e a preparação de operários para o exercício profissional (BRASIL, 2009a).

Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), evento tido como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país. Estas se destinavam aos pobres e humildes e foram instaladas em 19 cidades em 1910. Dentre os Estados estavam: Mato Grosso, Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais, Amazonas e Rio de Janeiro.

Outro marco da consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil são os seguintes eventos: a) a Realização do Congresso de Instrução que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados; b) a previsão de criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam aprendizes no manuseio de instrumentos de trabalho; c) a Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada na Estrada de Ferro Central do Brasil a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro; d) Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse em 1906 de que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito

poderiam contribuir para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis (BRASIL, 2009a).

Ainda nesse período são criados os Patronatos Agrícolas (PA) em 1918 para ofertar ensino profissional primário aos menores desvalidos. Além de instrução primária e cívica, estes patronatos forneciam noções práticas de zootecnia, agricultura e veterinária. Entre 1918 a 1929, houve a expansão dessas instituições para as regiões norte e nordeste do país, perfazendo um total de 23 unidades. Seguindo a mesma lógica das EAA, cumpriam o papel de prevenção social ao acolher os “menores desvalidos da sorte”, ao tempo em que preparavam força de trabalho especializada para o setor agrícola (SOUZA, 2018).

Apesar do aparente investimento, a escassez de mestres de ofícios responsáveis pelo ensino dos aprendizes e de professores qualificados foram fatores decisivos que influenciaram na baixa eficiência apresentada pela Rede de Escolas de Aprendizes Artífice em 1910.

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país (BRASIL, 2009a). Apesar das dificuldades, esse modelo de escola persistiu ao longo do tempo até que em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>2</sup> e da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisioná-las, deu-se início a um período de significativa expansão, marcado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes, de acordo com (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

É válido lembrar que nesse período iniciou o processo de industrialização do Brasil, logo a preocupação em torno da formação da mão de obra condizente com o processo produtivo ganhou maior espaço.

Em 1930, no Governo Provisório de Getúlio Vargas ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as EAA através da Inspetoria do Ensino Profissional técnico.

Outro marco importante na história da EPT foi a Constituição de 1937 que abordou especificamente o ensino técnico, profissional e industrial, ao estabelecer no Artigo 129 que:

---

<sup>2</sup> Até então, essas escolas eram ligadas ao Ministério da Agricultura.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (PORTO, 2012, p. 84).

Percebe-se que mesmo no contexto da tomada industrial do país, o ensino profissional se restringe às camadas mais baixas da população como claramente expõe o texto constitucional, ao salientar ainda o dever das fábricas em criar nas suas dependências escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários.

Em 1942, a Reforma Capanema<sup>3</sup> (Decreto-lei nº 4.422) remodelou o ensino brasileiro, ao evidenciar a importância que passou a ter a educação no país, em especial, a educação profissional (ESCOTT; MORAES, 2012). A Reforma definiu leis específicas para a formação profissional em cada ramo econômico, assim como para a formação de professores em nível médio. De acordo com Escott e Moraes (2012, p. 1495), “foram criados os exames de adaptação que permitiriam aos estudantes dos cursos profissionalizantes, o direito de participar dos exames para ingresso no ensino superior”, confirmando a importância das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos.

O decreto 4.127/1942 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais e Técnicos que ofertava formação profissional em nível correspondente ao secundário.

Outrossim, nesse período aconteceu ainda a criação do Sistema “S”, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, conhecido como uma rede privada de educação profissional que, aliado à iniciativa pública, objetivava formar mão de obra segundo o paradigma taylorista-fordista de produção (BRASIL, 2009a).

Em 1943, houve a promulgação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. O ano de 1946 foi agitado, pois foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço

---

<sup>3</sup> Nesse ano, vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodelou todo o ensino no país (BRASIL, 2009a).

Social da Indústria (SESI), impulsionando o atendimento em educação profissional, além da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, do Ensino Primário e do Ensino Normal.

O Decreto-lei da Reforma Capanema vigorou até o final do governo Kubitschek quando, após intensos debates e discussões, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB nº 4.024), em 1961. De uma forma inédita na história, segundo Kuenzer (2007, p. 29), uma lei nacional reconheceu “[...] a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”.

Na década de 1950, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) com seu plano desenvolvimentista aprofunda a relação entre Estado e economia. Conforme histórico elaborado pelo Ministério da Educação:

Neste período, a indústria automobilística surge como grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos (BRASIL, 2009a, p. 4).

O período é marcado pela oferta de instrução profissional orientada para as metas desenvolvimentistas do país com a intensificação da formação de técnicos, mão de obra indispensável ao processo de industrialização. Já no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETF) e passam a ostentar autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009a).

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas ganham o status de autarquia sob a nova denominação de Escolas Técnicas Federais (ETFs) com autonomia didática e de gestão.

Em 1961, o ensino profissional passa a equiparar-se ao ensino acadêmico. Após isso, no contexto da Ditadura Civil-Militar de 1964, houve uma série de modificações na educação nacional. Já em 1967, as fazendas modelos do Ministério da Agricultura são transferidas para o MEC que passam a ser Escolas Agrícolas.

Lei n ° 5.692 de 1971 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus<sup>4</sup>) obrigou o currículo do segundo grau ser técnico-profissional, transformado o modelo humanístico-científico em científico-tecnológico (MELLO, 2009). De acordo com Escott e Moraes (2012, p. 1496):

O interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o *milagre brasileiro*. Tal projeto demandava por mão-de-obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital.

A partir daí, estabeleceu-se uma corrida para formar técnicos com urgência, o que acarretou no aumento expressivo no número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais, além da implantação de novos cursos. Contudo, a profissionalização em massa se mostrou mais uma falácia do regime, pois a obrigatoriedade do ensino técnico de nível médio se aplicou somente aos sistemas de ensino estadual e federal, de caráter público, ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer os currículos propedêuticos com foco nas ciências, letras e artes, proporcionando, desta forma, um ensino diferenciado à elite (ESCOTT; MORAES, 2012).

Nesse sentido, a Lei nº 7.046/1982 reestabeleceu a modalidade de educação geral, principalmente pelas dificuldades em implementar o modelo da generalização do ensino técnico e pela não concretização do “milagre econômico” nos níveis desejados.

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro - foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja existência se soma a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2009a).

Em 1986 ocorreu o lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) já no governo Jose Sarney que objetivava a criação de 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas em todas as esferas da federação.

No âmbito privado, em 1990, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de

---

<sup>4</sup> As mudanças se concentraram na educação de grau primário e médio, o primário e o ginásial passaram a ser o 1º grau e colegial passou a ser o 2º grau (SCOTT; MORAES, 2012).

Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Em 1994, a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou gradativamente as ETFs e as Escolas Agrícolas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essa transição se deu por meio de decretos específicos para cada instituição e por critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação que levou em consideração as instalações físicas (laboratórios, equipamentos, etc.), as condições técnico-pedagógicas, administrativas, os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento das mesmas (BRASIL, 2009a). Contudo, essa lei permaneceu sem aplicação até ser regulamentada pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997.

As primeiras EAFs transformadas em CEFETs regulamentação da Lei 8.948/94 foram as Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubitschek, em Bento Gonçalves (RS), Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá (MT), Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (MG) e Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (GO).

Já em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, regulamentou a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, segundo o MEC (BRASIL, 2009a, p. 5) “[...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país”. Com sua postura de intervenção social crítica e qualificada, transformou a educação profissional em mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade, ao tempo que definiu critérios de certificação profissional, passou a permitir, assim, o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009a).

Em 1997, o Decreto nº 2.208 regulamentou a educação profissional, criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Iniciado em 1978, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET é retomado em 1999, o que resultou na construção de 140 unidades no período de 1909 a 2002, ampliou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Esse período correspondente ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado pela adoção do receituário neoliberal no Brasil como solução para a crise econômica que se instalou desde o regime militar.

De acordo com Souza (2018, p. 135):

No que diz respeito a educação profissional, no governo FHC, a aprovação do Decreto n. 2.208/97, representou um retrocesso histórico ao romper com a proposta que vinha sendo estruturada nas últimas décadas do século XX que buscava um caminho para o aperfeiçoamento da educação integrada, garantida na Lei n. 5.692/71, assim como, para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional, conquistado legalmente em 1961, com a LDB n. 4.024/61.

Além de separar o ensino médio do ensino profissional, este decreto proibia a criação de novas instituições federais de ensino profissional. Por outro lado, incentivava e financiava a expansão da rede privada com recursos públicos de modo que a reforma do ensino médio e técnico da década de 1990 impactou internamente as ETFs, EAFs e CEFETs (SOUZA, 2018).

Por outro lado, FHC abriu a possibilidade das escolas técnicas e agrotécnicas transformarem-se em CEFETs através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que serviu à expansão RFEPC até certo ponto.

Em 1999 retoma-se o processo de transformação das ETFs em CEFETs, momento em consolidando a “cefetização” das RFEPC.

Com a assinatura do Decreto n. 5.154/2004, deu-se um novo rumo à EPT no Brasil com a definição de novas orientações e reformulações, uma delas foi a modalidade integrada.

No ano de 2005, por meio da Lei nº 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da RFEPC com a construção de 64 novas unidades de ensino, sendo essa lei o marco legal desse projeto de expansão, pois deu autonomia à União não só para expandir a EPT, mas para manter e gerir as novas unidades.

Ademais, nesse período, é criada a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil ao se transformar o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em 2006, é instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o ensino fundamental, médio e educação indígena por meio do Decreto 5.840.

Nesse mesmo ano é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos pelas Instituições ofertantes. Já o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007,

entrou em vigência em 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil.

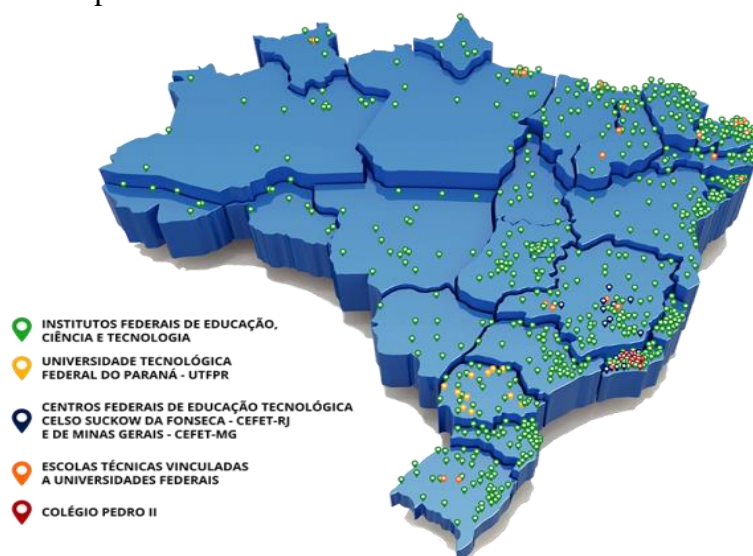
No ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) ligada ao Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, evento que entrou para a história da educação brasileira como a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, com a participação de 2.761 participantes (BRASIL, 2009a).

Em 2007, ocorreu o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da RFEPCT, cuja meta era:

[...] entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2009a, p. 6).

Por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, CEFETs, UNEDs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e Escolas Vinculadas às universidades, ressalvadas as exceções, deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

**Figura 1:** Mapa da RFEPCT em 2019



Fonte: Portal do Ministério da Educação.

A educação profissional e tecnológica passou a assumir valor estratégico para o desenvolvimento nacional com a intensificação e diversificação das atividades de ensino, pois visa atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância (BRASIL, 2009a).

Apesar dos avanços que protagonizou o governo Lula não conseguiu cumprir propostas educacionais em relação à educação profissional, promessas não concretizadas de associação do ensino básico ao ensino profissional, indicando uma submissão de seu governo à divisão internacional do trabalho, minando a esperança de uma superação dos retrocessos sofridos por esse campo da educação em governos anteriores (SOUZA, 2018).

Ainda de acordo com Souza (2018, p. 138), o governo Lula tentou

associar crescimento econômico com avanços sociais, no entanto, é necessário dizer que ele não fez grandes mudanças na política econômica, pelo contrário, praticamente manteve as adotadas por seu antecessor, e quando muito, mesclou-as com certas doses de intervencionismos estatais de cunho keynesiano. Nesse sentido, tende-se a localizar a política de expansão de educação profissional do governo Lula, no bojo das políticas públicas compensatórias.

Em 2011, a Lei nº 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, ampliando a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Contudo, o mesmo sofre críticas por parte dos defensores da educação pública no que se refere, especialmente, ao repasse de recursos públicos para o setor privado.

Em 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>5</sup> hoje ameaçada pelas novas diretrizes lançadas pelo governo Bolsonaro, conforme explicitado anteriormente.

Já em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, o qual prevê a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, bem como triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, sem deixar de assegurar a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

---

<sup>5</sup> Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

O governo Lula investiu na expansão RFEPECT, já o de Dilma incluiu apoio às redes estaduais e repasses ao setor privado, sendo sistema “S” o principal beneficiado com a destinação de grande montante de recursos. Esse cenário se agravou com a tentativa de manter a governabilidade, ampliando-se as concessões para a iniciativa privada (SOUZA, 2018).

Por último, a Lei nº 13.415/2017, introduziu alterações na LDB vigente, onde incluiu o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, que considera a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação por meio de parcerias e fazer uso de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional, bem como a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade<sup>6</sup>.

Com um histórico de avanços e retrocessos, a educação profissional deu grandes passos nos últimos anos, especialmente no governo do Partido dos Trabalhadores de cunho mais progressista<sup>7</sup> (PRATES; FRITZ; DE PAULA, 2017), embora sua manutenção enquanto conquista da sociedade brasileira esteja hoje ameaçada pelo aspecto ultraliberal do atual governo que vem aplicando duros cortes no orçamento da educação.

Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram marcados por ganhos reais no salário mínimo, suas políticas sociais de transferências de renda ajudaram a retirar mais de 20 milhões de brasileiros da miséria, suas políticas educacionais possibilitaram aos grupos antes excluídos o acesso ao ensino médio e superior, tudo isso envolto por uma postura de soberania nacional maior, mesmo sem efetivarem reformas estruturais (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Cabe ainda uma reflexão sobre a Medida Provisória (MP) 746/2016, incorporada a LDB de 1996 pela Lei n. 13.415/2017, que institui a reformulação do Ensino Médio,

---

<sup>6</sup>Informações retiradas do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>.

<sup>7</sup> Os governos petistas duraram de 2003 a meados de 2016 e foram protagonizados Lula da Silva e Dilma Rousseff, sendo esta última deposta em um processo de impeachment controverso; o governo brasileiro neste período buscou combinar crescimento econômico com reestruturação produtiva e distribuição de renda, concedendo ao Estado um papel ativo.

algo sem precedentes na democracia brasileira, pois o uso de MP fere o princípio de construção coletiva e o protagonismo da sociedade na formulação das políticas públicas, ao ser imposta de forma autoritária, desprezando o debate público e desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil (SOUZA, 2018).

A MP, forjada no discurso de defesa da autonomia do jovem, direciona na verdade para uma formação precária que irá atingir os que dependem da escola pública ao marginalizar disciplinas de base humanística, ao sabotar o projeto de educação integrada, ao precarizar o ensino e afrontar a profissão docente com o “notório saber”.

Essa reforma aposta na chamada formação por competências defendida lá no governo FHC, ampliando a formação concomitante, inclusive na forma de EaD. Contudo, cabem as instituições da RFEPCCT a recusa desse projeto que ataca o Ensino Médio Integrado ofertado nos Institutos Federais.

É o futuro repetindo o passado, a exemplo do que houve no contexto do regime militar por meio da Lei 5.692/1971 que impôs a profissionalização compulsória, o que acabou por gerar uma dualidade entre o sistema público de ensino e a rede particular. Além disso, ganha impulso, mais uma vez, a mercantilização em massa dos serviços educacionais, inclusive com ameaças de privatizações.

Feito breve o percurso histórico da EPT, será discutido a seguir a dualidade educacional pela qual é marcada a educação brasileira, na qual se inclui a EPT. Nesse sentido, discute-se uma analogia dessa dualidade quanto à formação das categorias de servidores TAE e docente no âmbito da RFEPCCT.

## **2.2 O percurso da Educação Profissional no Amazonas**

A criação das escolas federais inicia no ano de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha autorizou a criação de escolas de ensino profissional primário e gratuito nas capitais dos Estados. A implantação aconteceu em 19 Estados da República, incluindo o Amazonas. As Escolas de Aprendizes Artífice representaram o início de um novo modelo de educação brasileira e um marco para a Educação Profissional.

As difíceis condições de renda da classe operária causadas pelo aumento contínuo da população exigiram do Estado novas medidas de proteção social, uma delas foi a profissionalização, para que os operários pudessem ingressar com mais facilidade ao

mercado laboral; a partir disso, houve a possibilidade de formação de mão de obra profissional qualificada (ANDRADE, 2015).

Estas escolas foram inauguradas no contexto de declínio do ciclo da borracha, de desaceleração brutal da economia que outrora rendera a Manaus o prestígio de ser uma das capitais mais prósperas da federação, período também conhecido como *Belle Époque*. Ocorre em 1910 a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) na cidade de Manaus cujas matrículas foram efetuadas para o ano letivo de 1911, sendo a primeira turma composta por 33 discentes em regime de internato.

A EAA foi instalada na chácara de propriedade do ex-governador Coronel Raymundo Afonso de Carvalho vendida ao Estado. A ‘Chácara Afonso de Carvalho’, como era conhecida, ficava na Rua Urucará, bairro Cachoeirinha, periferia da cidade. Além de localizada em região insalubre por se apresentar como um foco de paludismo, a distância representava um problema crucial para os alunos, pois contribuía para alta taxa de inassiduidade e baixo índice de matrículas.

Os estudos indicaram que a EAA desenvolveu suas atividades em vários lugares improvisados (Chácara Afonso de Carvalho, Prédio da Casa de Detenção de Manaus e Mercado Municipal da Cachoeirinha) até chegar a seu atual endereço situado na Avenida Sete de Setembro, no centro (NATIVIDADE, 2015).

Somente em 1937, o interesse pelas indústrias oportunizou a criação de cursos industriais e a doação da Praça Barão do Rio Branco pelo interventor Álvaro Maia para a construção de uma sede própria para a Escola, nesse contexto, a Escola de Aprendizes Artífices passou a ser denominada de Liceu Industrial. Em 10 de novembro de 1941 foi inaugurado o prédio atual situado na Avenida Sete de Setembro, no Centro.

Destaca-se que a transformação para Escolas Industriais e Técnicas permitiu a oferta de formação profissional equivalente ao nível secundário, desse modo oportunizou aos egressos a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Já com sua transformação em Escola Técnica Federal e autárquica, houve o ganho da autonomia didática e gestão; a formação de técnicos intencionava acompanhar o processo de industrialização e fornecer mão de obra qualificada.

Após o Regime Militar, o governo Sarney cria em 1985 o Projeto Calha Norte, “[...] cujo objetivo era impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, baseado na estratégia político-militar de ocupação e defesa da fronteira” (PDI, 2019, p. 50).

Um ano depois, em 1986, Sarney criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a RFEPCT e consolidar o modelo CEFET (SOUZA, 2018). O Projeto de Expansão das ETFs previa estabelecer no interior de cada Estado escolas técnicas subordinadas às escolas sedes na capital que foram chamadas de Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs. As UNEDs criadas foram vinculadas a uma “escola-mãe”, isto é, podia ser filial de uma escola técnica, agrotécnica ou CEFET.

No contexto do PROTEC é assinada a Portaria MEC n. 67/1987 que criou a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Manaus, localizada no Distrito Industrial, passando a operar em 1992 com terreno cedido pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). Esta UNED procurou atender às demandas de formação de pessoal e desenvolvimento de pesquisa para as indústrias, ao passo que estabelecia parcerias para equipamento de laboratórios, visitas técnicas, estágios e projetos de pesquisas conjuntas (IFAM, 2019).

Já a antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM) foi criada em 1923, a partir do Patronato Agrícola Rio Branco no então território do Acre. Por meio do Decreto Lei n. 2.225, foi transformado em Aprendizado Agrícola e transferido para o Estado do Amazonas.

O que motivou a implantação do Aprendizado Agrícola em 1941 em Manaus foi a necessidade de uma escola de formação de práticas agrícolas e qualificação profissional de crianças e adolescentes oriundos do interior (SOUZA, 2018).

O primeiro local onde se situava ficava na Zona Sul, no chamado “Paredão”, nome que remetia à grande falésia geológica localmente chamada de “terras caídas” que ocorrem as margens do Rio Negro. Em 1964 foi denominado Ginásio Agrícola do Amazonas, depois, Colégio Agrícola em 1972, sendo transferido para sua atual localização na Zona Leste, Bairro São José Operário. Em 1979 recebeu o nome de EAFM e em 1993 passou a ser uma autarquia educacional de regime especial.

De acordo com Souza (2018, p. 167):

Nos anos de 1990, a Escola tem um papel importante na reforma do ensino agrícola do país, sendo uma das cinco escolas pilotos da Rede das Agrotécnicas Federais, escolhidas para serem as primeiras a inserir as mudanças nessa modalidade de ensino profissional, que antecederam a implantação das reformas do Decreto n. 2.208/1997.

Dessas escolas agrotécnicas pilotos, a única escola que não alcançou o *status* de CEFET foi a de Manaus. Com a criação dos IF em 2008, a EAFM tornou-se *campus* Manaus Zona Leste.

O *campus* São Gabriel da Cachoeira foi idealizado a partir do Projeto Calha Norte do Governo Sarney em 1985 e do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico lançado em 1986.

Construída em 1988 e denominada de Escola Agrotécnica Marly Sarney, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira (EASGC) foi concebida através de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o MEC.

Contudo, só em junho de 1993 o governo Itamar Franco assina a autorização de funcionamento da EASGC, criando sua primeira Diretoria Pro-Tempore; no final do ano de 1993 foi transformada em autarquia pela Lei Nº 8.731. Então, somente em 1995 ocorre o início das atividades escolares já no governo FHC.

Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que converteu as Escolas Técnicas e as Agrotécnicas Federais em CEFET, passando esta parcela de instituições a responder por tal nomenclatura. Autarquia especial mantida pelo Governo Federal, o CEFET-AM tinha como missão promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia.

Em 2001, um Decreto-Lei de 26 de março transformou a antiga ETFAM em CEFET que passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de licenciatura (MELLO, 2009).

Com a eleição do ex-presidente Lula em 2002, o processo de expansão da Rede Federal ganhou novo impulso e foi dividido em três fases que vão de 2005, ano do surgimento e criação das instituições, até 2014, perpassando os governos Lula e Dilma Rousseff (SOUZA; SILVA, 2016). Porém, a terceira fase se estende até 2020, conforme a análise de Leite (2013).

A 1ª fase, de 2005 a 2007, compreende o Plano de Expansão dessas instituições pelo Governo Federal, anunciado em 2005. Este pretendia iniciar a criação de novos *campi* na construção de 64 unidades regiões que ainda não haviam sido contempladas como em periferias de centros urbanos, municípios interioranos e outros distantes das capitais.

Ainda em 2007, de acordo com Souza e Silva (2016), ocorre o início da 2ª fase de expansão, que vai de 2007 a 2010, sob a égide do slogan “uma escola técnica em cada cidade-polo do país” com a finalidade de construir mais 150 unidades.

Em 2008, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro instituiu a RFEPCCT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, do IFAM mediante a integração do CEFET e das EAF de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira.

O IFAM passou a ser composto pelas seguintes instituições já existentes, autônoma entre si e com percursos históricos próprios:

- a) *Campus* Manaus Centro (antigo Centro Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas - CEFET);
- b) *Campus* Manaus Distrito Industrial (antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus – UNED Manaus);
- c) *Campus* Coari (antiga Unidade de Ensino Descentralizado - UNED Coari);
- d) *Campus* Zona Leste (antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus) e;
- e) *Campus* São Gabriel da Cachoeira (antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira).

A 2ª fase de expansão teve início com um processo de Chamada Pública em 2007 cujas obras foram iniciadas em 2009, resultou na criação de mais 05 *campi* no interior do Estado do Amazonas e que passaram a integrar a rede IFAM, são eles: Maués, Parintins, Tabatinga, Presidente Figueiredo e Lábrea.

Já a 3ª fase estava ligada diretamente ao desenvolvimento territorial, isso significa, de acordo com Souza e Silva (2016), que as instituições eram instaladas de acordo com as particularidades de cada região.

Leite (2013) afirma que a 3ª fase de expansão iniciou ainda em 2010 e se estendeu até 2020. Com a descontinuidade nos projetos de governos e com os cortes massivos nos investimentos públicos, as obras dos prédios definitivos de diversos *campi* atrasaram sua entrega e a expansão da rede desacelerou. Com a interrupção do mandato da presidente Dilma em 2016, os governos que se seguiram adotaram políticas de austeridade no orçamento público, o que logo causou impacto na plena expansão prevista dos IF.

Na última fase, foram construídos os *campi* de Tefé, Eirunepé, Itacoatiara e Humaitá. A construção dessas instituições representou um avanço para regiões carentes de investimento em políticas públicas, especialmente educacionais como no caso do Amazonas.

As unidades inéditas do interior no interior do Estado ganharam seus prédios próprios a partir de 2010. Os *campi* da 2ª fase de expansão contaram com a mesma grade de cursos em suas atividades iniciais a partir dos eixos tecnológicos comuns: Recursos Naturais – curso de Agropecuária e Recursos Pesqueiros; Informação e Comunicação – curso de Informática; Gestão e Negócios – curso de Administração; Ambiente e Saúde – curso de Meio Ambiente.

A escolha dos cursos e seus respectivos Eixos Tecnológicos se deram por meio de audiências públicas com a comunidade local e geraram um documento de registro de Pesquisa de Atividade Econômica Regional (PAER), que sintetizou as demandas de formação para as unidades da 2ª fase. Porém, ignorando-se o PAER, houve uma padronização dos cursos a serem ofertados na 2ª fase de expansão (NAKAUTH, 2016).

Já os *campi* da 3ª fase de expansão tiveram suas inaugurações no ano de 2014. Segundo informações o PDI 2019-2023, o *Campus* Tefé, foi criado na 3ª Fase da Expansão, como resultado da parceria do IFAM com a Prefeitura Municipal. Sua estrutura física definitiva ainda se encontra no estágio de projeto arquitetônico (IFAM, 2019).

O *campus* Eirunepé teve suas atividades iniciadas em 01 de abril de 2014, ofertando cursos na área de Serviços. Seu prédio próprio teve as obras paralisadas por aproximadamente 02 (dois) anos, sendo retomadas no final de 2017, com previsão de conclusão para fevereiro de 2019 (IFAM, 2019).

O *Campus* Itacoatiara iniciou suas atividades também em 01 de abril de 2014 e teve sua inauguração oficial, em 07 de julho de 2018, já em sua sede própria. Enquanto que o *Campus* Humaitá desenvolve suas atividades nas instalações da antiga Escola Agrícola José Cesário de Barros doada juntamente com as terras que, atualmente, pertencem à Instituição. Suas edificações ainda estão em processo de construção.

Após esse período de expansão da 3ª fase, seguiu-se a construção de outros *campi*, tais como o de Manacapuru. Segundo o PDI:

Unidade criada após a Fase III da Expansão da RFEPECT, o *campus* Avançado Manacapuru teve autorização de funcionamento por meio da Portaria Nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014 e integra a “estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (IFAM, 2019, p. 85).

Vinculado à Reitoria, o *Campus* Avançado de Manacapuru tem suas atividades voltadas para a educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão

circunscritas às áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de Cursos de Formação Profissional e de Cursos de Formação Inicial e Continuada.

O *Campus* Avançado Iranduba iniciou suas atividades no ano de 2019, por meio da Portaria MEC nº 1.423 de 28 de dezembro de 2018 que autoriza seu funcionamento, oriundo da expansão dos IF. Iranduba foi contemplado por essa expansão por ser o município localizado na Região Metropolitana de Manaus com atividades agrícolas, pesqueiras, pecuária, extrativista, turismo e polo oleiro cerâmico.

A oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio na modalidade subsequente em Administração e Informática foram aprovadas após a realização de reuniões na Câmara Municipal de Iranduba nos meses de abril e maio de 2019.

Por último, o *Campus* Avançado de Boca do Acre teve sua autorização de funcionamento regulada pela Portaria nº 1.423/2018. A solenidade de implantação se deu no dia 12 de agosto de 2020. O município de Boca do Acre está distante aproximadamente 1.028 km da capital do Amazonas. No dia 23 de setembro o *Campus* lançou Edital nº 03/PROEN/2020 para seleção de alunos para os cursos técnicos em Administração e Informática. De acordo com a gestão, aproximadamente 10% das vagas são destinadas a estudantes de Pauini, cidade com 19 mil habitantes, localizada na calha do Rio Purus e próxima de Boca do Acre. A negociação para a criação deste *Campus* se deu ainda na gestão de Michel Temer com o apoio do então ministro da Educação Rosiele Soares.

Em suma, a expansão da RFEPCT veio para aplacar décadas de falta de investimento nas políticas educacionais, especialmente no interior do país e de regiões negligenciadas como a amazônica.

Dito isto, consta um quadro a seguir com as fases de expansão do IFAM desde 2008, uma cronologia que resume, considerando os mais de 100 anos de existência, sua nova composição que se deu com a reestruturação da RFEPCT a partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro.

**Quadro 1:** Fases de expansão do IFAM

<b>Fase</b>	<b>Origem</b>	<b>Atual</b>	<b>Portaria de Funcionamento</b>
	CEFET-AM	<i>Campus</i> Manaus Centro	Lei Nº 11. 892 de 2008.

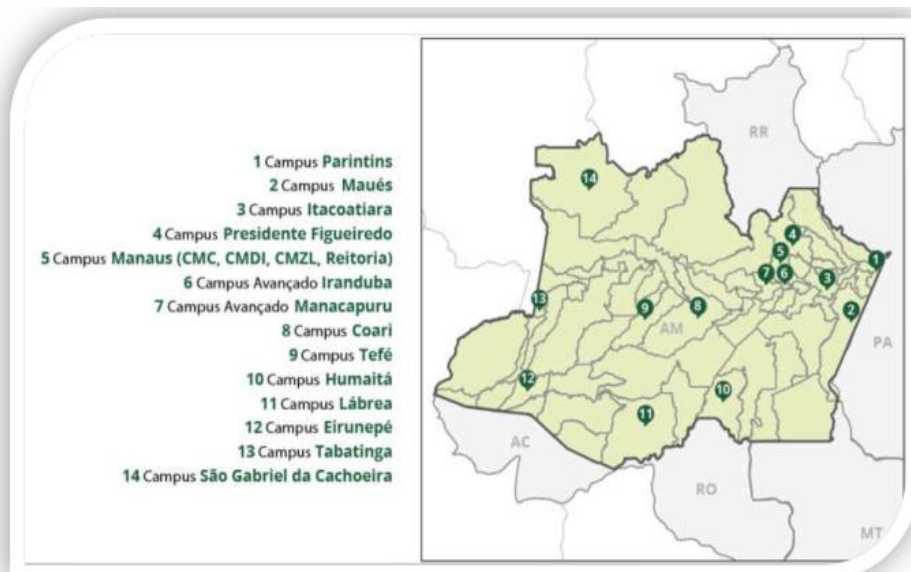
Instituições já existentes	Escola Agrotécnica	<i>Campus</i> Zona Leste	Lei Nº 11. 892 de 2008.
	Escola Agrotécnica	<i>Campus</i> São Gabriel da Cachoeira	Lei Nº 11. 892 de 2008.
	UNED Manaus	<i>Campus</i> Manaus Distrito Industrial	Portaria Ministerial Nº 04, de 06 de janeiro de 2009.
<b>I</b>	UNED – Coari	<i>Campus</i> Coari	Portaria Ministerial Nº 04, de 06 de janeiro de 2009.
<b>II</b>		<i>Campus</i> Maués	Portaria MEC Nº 686 de 27/05/2010
		<i>Campus</i> Presidente Figueiredo	Portaria MEC Nº 101 de 29/01/2010
		<i>Campus</i> Parintins	Portaria MEC Nº 687 de 27/05/2010.
		<i>Campus</i> Lábrea	Portaria MEC Nº 117 de 29/01/2010.
		<i>Campus</i> Tabatinga	Portaria MEC Nº 688 de 27/05/2010.
<b>III</b>		<i>Campus</i> Eirunepé	Portaria MEC Nº. 378 de 09/05/2016*
		<i>Campus</i> Itacoatiara	Portaria MEC nº 378 de 09/05/2016.
		<i>Campus</i> Humaitá	Portaria Nº 993, de 07/10/2013.
		<i>Campus</i> Tefé	Portaria MEC Nº 378 de 09/05/2016.
		<i>Campus</i> Manacapuru	Portaria MEC Nº 1.074, de 30/12/2014.
		<i>Campus</i> Iranduba	Portaria Nº 1.423/2018.
		<i>Campus</i> Boca do Acre	Portaria Nº1.423/2018.

Fonte: Elaboração da Autora.

\*Embora já estivesse em funcionamento desde 2014.

Sendo assim, a figura a seguir demonstra como ficou a expansão do IFAM ao longo do território amazonense nesses mais de 100 anos de existência desde a criação da EAA em 1910. O IFAM representa um ganho social importante enquanto política pública de ensino para o estado do Amazonas, visto que se destina à oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formar e qualificar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia, com foco no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

**Figura 2:** Mapa dos *campi* do IFAM



Fonte: PDI-IFAM (2019).

### 2.3 O dualismo na educação brasileira: trajetória e intenção de ruptura na educação profissional

Percebe-se no contexto histórico que a educação é influenciada pela divisão social e técnica do trabalho. O acesso ao conhecimento sempre foi um privilégio da elite e quase nunca um direito universal consensualmente estabelecido, em especial nos países não centrais, com passado de ex-colônias e marcado pelo subdesenvolvimento.

O dualismo das classes sociais no Brasil, do acesso aos bens e aos serviços, “[...] se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual” (CIAVATTA, 2008, p. 4).

Com a revolução industrial, a ciência e a tecnologia alavancaram, entretanto, a formação dos sujeitos continuou a se dar de modo diferenciado, uma formação para o trabalho intelectual (aquele que pensa) e outra para o trabalho manual (aquele que executa).

Desse modo, como elucida Manacorda (1999), o conhecimento sempre foi convertido em instrumento de poder pelas elites, quando se incluíam os filósofos, os sábios e os religiosos. Na Revolução Industrial, o aprendizado tradicional do trabalho artesanal e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios são substituídos ao passo que as escolas são criadas e estendidas aos trabalhadores, porém os conteúdos para a formação do dirigente e do trabalhador vão diferir.

Do ponto de vista histórico, o Brasil não tem fugido a essa regra. A trajetória da educação nacional é marcada pelo acesso desigual às instituições de ensino à medida que serviu como instrumento de estratificação social.

As raízes desse dualismo no país podem ser explicadas historicamente, pois segundo Predolim (2009, p. 2):

[...] as classes dominantes desde o Império têm um desprezo pelo trabalho manual, o que leva a conduzir a produção econômica somente para a exportação, essa produção manual não requeria escolarização, por isso, o acesso à escola pelas massas era considerado irrelevante.

Ainda, segundo a autora, essa forma de pensar das elites garantiu exclusividade do acesso à educação por quatro séculos durante o predomínio da economia agroexportadora (PREDOLIM, 2009).

A diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual está na raiz da dualidade educacional como marca fundamental do capitalismo, à medida que contribui para a dominação ideológica e desvaloriza a força de trabalho.

O traço da dualidade educacional no Brasil é marcado por “[...] uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 1). A escola da elite foi grandemente direcionada a formar a parcela intelectual para comandar os rumos do país, ao passo que a escola dos trabalhadores se encarregou de formar a mão de obra necessária a esfera produtiva nos diversos períodos. Nesse sentido, corrobora Predolim (2009, p. 1):

A história da educação brasileira é caracterizada pela dualidade estrutural do Ensino, que dispõem de um sistema voltado para a formação intelectual, destinado às elites dominantes que a utiliza para obter riqueza e poder, e uma educação voltada para a formação da massa de trabalhadores, especificamente para a preparação da força de trabalho e reprodução da acumulação. A educação, portanto, corresponde ao modelo de sociedade vigente, logo se esse modelo é o capitalismo que tem a sociedade incidida no antagonismo de classes, consequentemente a educação seguirá essa lógica, desenvolver-se-á de forma a corresponder os interesses pautados na diferença de classes.

Diferente de outras nações capitalistas desenvolvidas que apresentam um sistema de ensino eficiente e com acesso mais igualitário por parte da população, o Brasil insiste em perpetuar um sistema dual de ensino cuja regra é: a escola pública defasada para os filhos dos pobres e a escola particular de qualidade para os filhos das classes abastadas.

Ramos (2008, p. 1) também salienta que “[...] a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”. Assim, na modernidade cuja estrutura social está assentada no antagonismo de classes, logo as políticas educacionais seguem também essa lógica.

Nesse cenário dual a EPT não foge à regra quanto à questão da integração entre ensino profissional, de base técnica, e ensino básico, de caráter propedêutico. Conforme Moura (2007, p. 5) “[...] a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade”.

Oficialmente, os primeiros indícios do que se entende hoje por educação profissional datam de 1809 com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, D. João VI, que criou o Colégio das Fábricas.

A criação das Escolas de Belas Artes (1816), do Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861), dos Liceus de Artes e Ofícios (1858 a 1886), a criação dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854) e a construção de dez Casas de Educandos e Artífices (1940), são exemplos de como a educação profissional em sua origem foi direcionada aos desvalidos da sorte. Essas proporcionavam instrução à camada pauperizada da população a partir de um viés assistencialista e de controle social de indivíduos desajustados.

Moura (2007, p. 6) esclarece que o foco da educação profissional começou a modificar quanto a sua funcionalidade no seguinte momento:

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente

assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

Nesse período, Nilo Peçanha, por meio de custeio estatal, criou as Escolas de Aprendizes Artífices destinadas à classe operária, com foco na oferta do ensino industrial, momento em que passou a ser ofertado também o ensino agrícola para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes (MOURA, 2007).

Nas décadas de 1930 e 1940 houve grandes transformações políticas e econômicas com consequências profundas sobre a educação brasileira.

Na década de 1930, a diferenciação entre os percursos formativos dos filhos das elites e dos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário. Como esclarece Escott e Moraes (2012, p. 1494):

Até 1932, o curso primário vinha acompanhado das alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o aluno poderia cursar alternativas de trajetória voltadas exclusivamente para a formação para o mundo do trabalho no nível ginasial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior.

Isso significava que havia uma escola que possibilitava uma formação intelectualizada e outra que ofertava instrução profissional em instituições especializadas ou restritas ao âmbito laboral.

O acesso à educação superior era precedido de um curso primário com duração de quatro anos; já os cursos rural e profissional eram destinados aos filhos das classes populares. Após o curso primário vinha o ginasial, com duração de seis anos, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Já para os concluintes do curso rural, seguia-se o curso básico agrícola com duração de dois anos e para o curso profissional era ofertado um complementar também de dois anos (MOURA, 2007).

Por meio da Reforma Capanema, a elite dirigente motivada pela industrialização nacional e a necessidade de mão de obra para a esfera produtiva pressiona o Estado para ofertar educação com vistas à preparação de mão de obra para o trabalho industrial.

Embora nesse período o analfabetismo da população tenha passado a ser objeto de preocupação, especialmente de intelectuais, persistiu o caráter dual na proposta de

ensino. Nesse cenário, conforme elucida Ciavatta (2008), o dualismo toma um caráter estrutural a partir da organização da educação nacional em leis orgânicas que a segmenta de acordo com os setores produtivos e as profissões, pois passa a separar os que deveriam ter o ensino secundário e propedêutico para o ensino superior e os que deveriam ter formação profissional para o labor.

Data desse mesmo contexto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que ostentava o discurso da escola democrática para oportunizar a todos, tanto na formação sobre cultura geral, como na possibilidade de especializações. A proposta desse movimento estruturava a educação em educação nas humanidades e ciências (de natureza intelectual) e educação de caráter técnico (de natureza mecânica e manual), mas persistia a dualidade entre aqueles que pensam e os que executam.

Desse modo, resume Ciavatta e Ramos (2011), esse processo é de praxe desde os primórdios da República, ganhando caráter legal no primeiro governo Vargas (década de 1940). As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI determinaram a desvinculação entre os cursos propedêuticos e os técnicos, fazendo com que o ensino enciclopédico levasse ao ensino superior.

De acordo com Moura (2007), os cursos Normal, Técnico Comercial, Básico Agrícola e o Complementar eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos, tinham caráter terminal, pois seus concluintes não podiam continuar os estudos em nível superior, somente os egressos da 5ª série do ensino ginásial, mediante estudos livres e exames, sendo que os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras.

A Reforma Capanema representou a importância que a educação passou a ter no país, a exemplo da educação profissional, ao se definirem leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores da educação básica. Por outra parte, não rompia com a dualidade, pois o acesso ao ensino superior continuava a partir dos cursos de ensino propedêutico.

Após a Reforma Capanema, a educação regular ficou estruturada em dois níveis: a educação básica e a superior. A primeira dividindo-se em duas etapas: o curso primário (duração de cinco anos) e o secundário subdividido em ginásial (duração de quatro anos) e o colegial (duração de três anos). A modalidade profissionalizante, como expõe Moura (2007, p. 9), “[...] era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial

técnico e agrotécnico”. Integrava a parte final do ensino secundário, com o mesmo nível e duração do colegial, mas não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

A partir de 1948, o projeto da primeira LDB começou a tramitar no Congresso Nacional, na fase de redemocratização do País, após o Estado Novo, passando a vigorar só em 1961. Ela refletiu as contradições da sociedade em geral, a partir da esfera educacional.

A primeira LDB envolveu todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino, proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada e deu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de equiparação, de modo que os estudantes provenientes do colegial e do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos superiores.

Isso significou o fim na dualidade de ensino, ao menos na lei, já que os currículos não foram alterados, pois nas escolas das elites continuava o privilégio das matérias propedêuticas, exigidas para o acesso à educação superior, ao passo que nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos, enfatizavam-se os conhecimentos puramente técnicos.

Pouco após a provação da LDB, em 1964, ocorre o Golpe Civil-Militar que passou a considerar a matéria da educação prioritária, haja vista o sonho de transformar do Brasil em uma potência mundial, transformando-a ainda em meio de propagação da ideologia do regime.

No auge da ditadura, há uma profunda reforma da educação básica via Lei nº 5.692 de 1971 (Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), que intencionou estruturar a educação de nível médio em nível profissionalizante para todos. As mudanças aconteceram na educação primária e média (cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial) que foram transformados em 1º e 2º graus, sendo que o 1º abarcou o primário e ginásial e o 2º, o colegial.

Pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário; houve a extinção do exame de admissão ao ginásio que, na prática, figurava como uma barreira ao prosseguimento de estudos aos estudantes pobres. Estes avanços apontaram para a elevação do grau de escolarização mínima da população que antes, em grande parte, só tinha acesso às quatro primeiras séries (MOURA, 2007).

Outra questão que se destaca nessa reforma foi a intenção de profissionalização obrigatória no 2º grau. A dualidade entre ensino médio e profissional se eliminaria ao tornar compulsória a profissionalização no 2º grau em todas as escolas públicas e privadas do país. Mas, na prática, a obrigatoriedade se limitou ao âmbito público, pois, a maioria das escolas privadas continuou a ofertar o currículo propedêutico.

A profissionalização compulsória nas escolas estaduais foi amplamente problemática e incompleta, pois a concepção curricular da Lei empobrecia a formação geral, já que privilegiava a formação instrumental para o mercado de trabalho; ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir a formação profissional integrada a formação geral, houve a redução da última em favor da primeira, assumiu um caráter instrumental e de baixa complexidade (MOURA, 2007). Soma-se a isso, a falta de adequado financiamento e de formação de professores e de estrutura adequada aos cursos.

As únicas experiências exitosas se deram nas ETF e nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) que deram origem aos antigos CEFET, pois consolidaram sua atuação principalmente no ramo industrial (cursos técnicos em Mecânica, em Eletrotécnica, em Mineração etc.) e no ramo Agropecuário. A maioria também não limitou seus currículos ao nível instrumental para o mercado de trabalho, estabelecidos pela reforma.

Os resultados negativos da reforma se deram na deterioração da escola básica pública brasileira, reforçavam a dualidade entre educação básica e educação profissional, de acordo com (MOURA, 2007).

Com a derrocada do ensino médio profissionalizante, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394) consolida, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, figurado em capítulo distinto, de modo que a educação profissional voltou a não fazer parte da estrutura da educação regular, sendo algo que vem em paralelo ou como um apêndice, denominada de “modalidade”, o que efetivamente não é correto, conforme elucidada Moura (2007).

No contexto histórico, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), quanto à educação profissional, “[...] sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação”. Ademais, foi somente na recente história da educação brasileira que se vislumbrou outro olhar para a integração entre educação profissional e a geral.

Em 2008, aconteceu o maior impulso à educação profissional brasileira com a institucionalização da RFEPC, que culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como afirma Ramos (2008, p. 11):

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional.

A partir desse dispositivo, reconheceu-se a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, uma vez que nem mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam sem a integração de conhecimentos básicos, rompe com a lógica de cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, e não de educação profissional, com formação para o mundo trabalho e para a vida.

Com a criação dos IF, ganhou espaço nas diretrizes curriculares da educação profissional a proposta de oferta de uma educação de qualidade que possibilite não só a apropriação dos diversos conhecimentos e o acesso à cultura, mas que forneça os conhecimentos técnicos necessários ao mundo do trabalho, na tentativa de buscar romper com a dualidade entre trabalho manual e intelectual e educação básica e educação técnica.

#### **2.4 O dualismo na formação de docentes e técnicos administrativos**

Partindo da tradição dualística entre educação geral e educação profissional, insere-se no debate uma analogia dessa tradição em torno da formação do docente e dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE), não como um fenômeno ligado diretamente à dualidade educacional estrutural, mas como uma prática que se soma a essa tradição dualística.

Os estudos sobre formação para atuar na EPT, majoritariamente, abordam a necessidade dos docentes, enquanto a formação do TAE recai sobre treinamentos para lidar especificamente com a parte administrativa.

Tal lógica faz sentido para o pensamento pragmático, não só pela fragmentação na formação das duas categorias, mas também pela ausência de uma formação geral em EPT que abranja a todos, especialmente quando se trata de debate em torno dos fundamentos da EPT. Nesse processo, a perspectiva do papel de educador do TAE acaba

se perdendo um pouco, pois este é cada vez mais empurrado para o exercício de atividades essencialmente burocráticas.

Há que se criar um sentimento de pertencimento no TAE quanto ao papel de educador, como um espaço de atuação seu também. Almeida (2018, p. 123) salienta que:

[...] é fundamental nesse processo a análise da sensação de pertencimento dos servidores técnico-administrativos em Educação quanto às atividades para as quais foram contratados. É imprescindível compreender, por exemplo, como se organizam na instituição e no desenvolvimento de suas atividades laborais [...].

Os TAE acabam desempenhando um papel aquém do seu potencial muitas vezes, pois se ocupam somente com suas atribuições administrativas, relegando, no cotidiano, seu potencial de educador, a exemplo da participação de projetos, de atividades socioeducativas e demais atividades ligadas ao ensino. Não é um lugar comum para o TAE a tarefa de ensinar também e isso necessita de outro olhar dentro da categoria e das instituições de ensino.

Salienta-se que, como o professor está diretamente ligado à atividade-fim nas instituições educacionais, o ensino, é natural que haja uma preocupação maior em torno da sua formação no sentido de aprimorar seus conhecimentos sobre concepções pedagógicas, metodologias, currículo e demais assuntos atinentes ao ensino e as políticas de educação.

Outrossim, importa, indistintamente, a todos os trabalhadores da EPT tomar posse de conhecimentos gerais à área, pois a consolidação de seus objetivos e princípios no cotidiano institucional perpassa tanto o fazer do professor quanto o dos TAE, porque ambos são agentes de sua missão principal.

É necessário que o TAE se enxergue também enquanto agente dessa educação, deve assumir compromisso em seu fazer profissional, que estabeleça uma identidade com essa proposta de educação profissional. Uma mudança de postura perpassa por processos formativos direcionados a esse perfil, de modo a não excluir os técnicos administrativos, mas chamá-los a integrar, defender e atuar organicamente nessa proposta de educação.

No âmbito dos Institutos Federais, a atuação dos técnicos administrativos e docentes passou a impactar o setor da educação pública a partir da expansão das unidades de ensino, com a ampliação da atuação das instituições de ensino, trouxe consigo uma demanda por profissionais preparados para atuarem nessa oferta.

Concorda-se com Almeida (2018), para que possa ofertar atividades com excelência, o setor público precisa de profissionais qualificados, uma vez que a administração pública depende grandemente de seu arsenal de servidores com perfis adequados ao exercício de suas responsabilidades de modo que possa atender o anseio popular.

Note-se que o autor traz à luz a importância de se ter profissionais qualificados para atender o que a sociedade exige das instituições. No caso dos IF, para que estes possam dar conta dessa proposta de educação profissional, é imprescindível que se rompa com a dualidade pragmática existente entre formação de professores e formação de técnicos, respeitados os seus limites de atuação.

A consolidação do princípio da integração na EPT deve começar pela própria formação de seus trabalhadores, onde a especificidade seja um detalhe, não um fator excludente, que prepare um para a sala de aula e outro para atividades burocráticas, mas que suas atuações sejam pautadas pela conjugação de conhecimentos técnicos específicos e conhecimentos gerais sobre a EPT.

Formar TAE e professores na perspectiva da integração de saberes é um passo fundamental para fortalecer as ações na busca da consolidação dos objetivos e princípios da EPT, uma vez que cabe aos primeiros dar apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão em parceria com os professores, de forma que contribua com a missão e com o fortalecimento dos IF.

A dualidade que separa aspectos fundamentais da formação de docentes e técnicos administrativos precisa ser repensada para que todos os educadores possam ter seu potencial de intervenção e contribuição valorizadas com base em um conhecimento sólido sobre seu espaço de atuação, bem como para que cada profissional possa canalizar esforços para contribuir com a oferta de uma educação profissional de qualidade, conforme anseia a sociedade.

### **3 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Este capítulo se destina a discutir a formação de servidores que atuam nas políticas educacionais, especialmente os da RFEPCT e os desafios que se impõem nesse cenário. Sustenta que há um dualismo na formação de Docentes e Técnicos Administrativos em detrimento a uma formação unívoca e geral para a atuação na EPT. Traz uma possível causa para esse dualismo presente na tradição da gestão pública brasileira; discorre sobre o modelo de gestão que tem prevalecido no IFAM e ainda sobre a concepção de uma formação de educadores da EPT na perspectiva da integração de saberes e práticas.

#### **3.1 A fragmentação na formação de servidores da EPT: uma herança do modelo burocrático de gestão?**

Os modelos de administração pública têm evoluído ao longo da história, de acordo com as mudanças do Estado. No Brasil, destaca-se pelo menos três: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial.

A primeira característica que o Estado brasileiro apresentou em termos de modelo de gestão foi o “patrimonialista”, marcada pela relação de obediência do cidadão ao Estado, e caracterizada pelo sistema de dominação legítima. Conforme caracteriza Ferreira (2016, p. 25):

Dentro dessa perspectiva, o “patrimonialismo” é o exercício de poder por uma autoridade superior, cuja relação se baseia em concepções individuais e particulares, onde as esferas privada e pública não se dividem, pois ambas são geridas e controladas com interesse pessoal e a partir de uma visão individual, outorgada pelo poder concedido pelo cidadão. Esta estrutura de Estado, importado por Portugal para suas colônias e, no Brasil, efetivada mais marcadamente através da instituição do regime das Capitâneas Hereditárias e do Governo-Geral, foi transformada em padrão de administração pública, o que representa, talvez, umas das características mais marcantes do subdesenvolvimento brasileiro em termos de gestão da coisa pública.

Nesse modelo de administração o soberano é tratado como divindade, enquanto o Estado e seu aparato administrativo são tidos como sua propriedade, funciona como uma extensão de seu poder supremo. Em decorrência de não haver distinção entre o público e o privado, a corrupção e o nepotismo são traços marcantes desse tipo de organização do Estado.

Localizado no período monárquico até a República Velha, segundo Da Luz (2015), este tipo de Estado não pensava a administração de forma coletiva, de modo que não via como sua obrigação prestar serviços à população. O foco da estrutura estatal não era o atendimento das necessidades sociais nem o desenvolvimento da nação, ao contrário, os benefícios provenientes do Estado e da Administração eram destinados a um pequeno grupo liderado pelo soberano (sua corte).

A administração patrimonialista vigorou até a segunda metade do século XIX, uma vez que o processo de industrialização e as demandas sociais emergentes forçaram os governantes a buscarem outro tipo de administração capaz de responder aos anseios do mercado e da sociedade. Segundo Chiavenato, (2008, p. 106) “[...] no momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado”. A partir desse novo momento histórico a administração patrimonialista torna-se inadmissível.

No patrimonialismo não havia a noção de carreira e nem de divisão do trabalho no serviço público. O soberano nomeava livremente para os cargos parentes diretos e amigos, conforme seus critérios pessoais de confiança e concedia diferentes porcentagens de poder. Havia ainda a troca de favores por cargos públicos a partir de interesses políticos ou econômicos (FERREIRA, 2016). Estes traços, embora típicos do patrimonialismo, são uma herança que perdura até hoje em muitas situações, especialmente onde não há alguma regulamentação sobre provimento de cargos públicos.

Na sequência, o modelo de administração burocrático sucede o patrimonialista com um discurso de inovação junto à ascensão do Estado Liberal e coincide também com a evolução do Nacional Desenvolvimentismo, segundo (DA LUZ, 2015). Surge com a promessa de separar os interesses pessoais dos interesses coletivos na administração pública, de “[...] proteger a sociedade das arbitrariedades cometidas em nome da gestão da coisa pública e, assim, assegurar o interesse social, visão esta instituída e defendida pelo liberalismo”, de acordo com Ferreira (2016, p. 26). Sobre o contexto de seu surgimento, Da Luz (2015, p. 10) expõe que:

O pensamento desenvolvimentista, alimentado pelo desejo de superar um longo período de crise sistêmica, impulsionado, principalmente, pela Grande Depressão de 1929 e pelas I e II Guerras Mundiais, foi fundamentado, de acordo com Fonseca (2004), na existência simultânea e concatenada de três bases indispensáveis: o nacionalismo, a industrialização e o intervencionismo pró-crescimento. [...] O modelo getulista de governar iniciou no Brasil um período de modernização e progresso. Essa nova ideologia política e

econômica baseada no crescimento industrial, no fortalecimento da economia nacional e no desenvolvimento da infraestrutura com participação efetiva do Estado, exigia a estruturação de uma administração pública mais técnica e racional, desvinculada da visão personalista e patrimonialista arraigada até então.

Enquanto no Brasil se desenhava em ritmo frenético o Nacional-desenvolvimentismo, na maioria dos países ocidentais se desenvolvia a moderna concepção de Estado de Bem-Estar Social. Ao assumir esse novo formato, a administração pública estatal precisou elaborar novas estratégias e procedimentos de modo que a nova estrutura pudesse dar conta de controlar e gerir a máquina pública, priorizando a produção de bens e serviços à coletividade.

O modelo de administração pública burocrática se caracteriza pelo aprimoramento do exercício da função pública. A burocracia se destaca aqui como principal organização baseada em regras e procedimentos regulares com especialidade, responsabilidade e divisão de tarefas definidas, onde o agente burocrático terá que seguir princípios como formalização de regras, divisão do trabalho, hierarquia, impessoalidade, legalidade, competência técnica, enfatizando aspectos formais e buscando o controle de processos de tomada de decisão, estabelecendo uma hierarquia funcional severa, baseada em princípios de profissionalização e formalismo.

Nesse sistema racionalizado, os funcionários implementavam procedimentos formais sob forte controle hierárquico com o intuito de extinguir as relações de apadrinhamento e nepotismo, muito presente no patrimonialismo, uma vez que a própria admissão desse funcionário é a partir de processo de seleção<sup>8</sup> e de comprovada profissionalização (DA LUZ, 2015). Aqui, o agente burocrático exerce o cargo em função de suas competências técnicas. Não é à toa que “[...] as principais práticas patrimonialistas combatidas pela burocracia foram o clientelismo e a confusão estabelecida entre o patrimônio público e o privado” (DA LUZ, 2015, p. 11).

No que tange a formação de seus agentes, prima pela profissionalização deles, privilegia critérios de competência e meritocracia, não se presta a prática de favores pessoais de indicação política, típico do patrimonialismo. O cargo público reveste-se de caráter de profissão, com remuneração publicamente conhecida pelo funcionário e pela sociedade. Nesse processo, o agente torna-se representante do Estado, age em seu nome

---

<sup>8</sup> Exemplo disso foi a criação do instituto do concurso público em 1934 e em 1939 do estatuto dos funcionários públicos, o qual regulamentava a sua atuação.

e tem acesso à máquina burocrática. Segundo Ferreira (2016, p 27), “[...] como resultado da proposta desse modelo de administração pública, houve a criação das primeiras carreiras para funcionários públicos [...]” e a realização dos primeiros concursos.

Embora tenha o mérito de romper com o modelo patrimonialista, segundo Chiavenato (2008), o modelo burocrático apresenta um grande problema, pois não consegue pôr em prática as ações concretas para o qual foi criado, na medida em que o controle – a garantia do poder do Estado – transforma-se na própria razão de ser do funcionário, faz com que o “Estado volte-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir à sociedade [...]” (CHIAVENATO, 2008, p. 106).

Segundo Ferreira (2016), isso motivou a reformulação do modelo de administração pública, com a busca de novas estratégias e formas de atuação que levassem à superação dos problemas até então enfrentados pela gestão pública no contexto das crises contemporâneas.

O cenário da crise do Estado de Bem-estar Social e do modelo de produção fordista/taylorista resultou em uma nova organização estatal, erigido sob os princípios do neoliberalismo que se caracteriza pela busca da expansão do capital e pelo encolhimento da esfera pública ante as demandas por investimentos sociais.

Na administração pública gerencial há o foco no controle dos resultados pretendidos, a estratégia de atuação está ligada diretamente aos objetivos que o funcionário público deverá atingir, há a garantia de autonomia na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros dispostos para atingi-los. Há a busca da descentralização e a redução dos níveis hierárquicos e tende haver maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil, desloca a ênfase dos procedimentos para os resultados.

Na atual Constituição Federal são destacados os princípios da eficiência e da eficácia como norteadores da administração pública, faz a gestão gerencial necessária aos desejos de desenvolvimento do Estado nacional.

Existe o imperativo de execução de serviços em um menor período de tempo, menor emprego de recursos humanos e materiais para se obter melhores resultados obedecendo a lógica capitalista. Nesse contexto, segundo Chiavenato (2008, p. 108):

Administração Pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle

e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas.

Esse modelo de administração passou a vigorar no Estado brasileiro a partir da busca de racionalização dos recursos públicos, mas, sobretudo, resultaram de um processo ideológico que se baseia em princípios democráticos, como prega a ideologia liberal. O processo de regulamentação se deu a partir das medidas da Reforma da Gestão Pública no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), mediante a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, capitaneado por Luiz Carlos Bresser-Pereira. Na concepção de Bresser-Pereira (2001, p. 1):

O Estado brasileiro, no início do século XX, era um Estado oligárquico e patrimonial, no seio de uma economia agrícola mercantil e de uma sociedade de classes mal saída do escravismo. Cem anos depois, é hoje um Estado democrático, entre burocrático e gerencial, presidindo sobre uma economia capitalista globalizada e uma sociedade que não é mais principalmente de classes, mas de estratos: uma sociedade pós-industrial.

A transição para o modelo gerencial se deu após o encerramento do período desenvolvimentista. Conforme corrobora Da Luz (2015), findado o regime militar acabou também a era Desenvolvimentista no Brasil e o “Milagre Econômico”, com a crise do petróleo o país entra em colapso. A década de 1980 no Brasil foi um período de estagnação e forte retração da indústria. O aumento do déficit público e a ausência de reservas ou liquidez internacional empurram para um novo modelo administrativo. A burocracia weberiana passa a ser considerada processualista, rígida demais e incompatível com a necessidade de melhoria do Estado e de contenção de gastos.

O modelo prezado hoje no serviço público não é mais o burocrático e sim o gerencial, contudo, características do gerencialismo como eficiência e eficácia, além dos aspectos conservados da burocracia como o cumprimento dos aspectos legais, a funcionalidade, impessoalidade, por exemplo, são tidos como condicionantes de qualidade no âmbito da administração pública nos diferentes governos do Estado neoliberal.

Na atualidade, o modo de organização da sociedade impõe mudanças na administração pública, especialmente na gestão de pessoas que precisa aprimorar o modo

de lidar com a “coisa pública”, com os anseios da população e suas necessidades, desburocratizando o acesso às instituições.

Essa mudança de postura exige servidores públicos profissionais e competentes cujas ações são pautadas por habilidades, com foco no resultado e não estritamente nos procedimentos. Desse modo, a gestão de pessoas, de acordo com Camargo *et al.* (2014, p. 2):

[...] no século XXI segue orientado por um modelo neoliberal, que busca ter um quadro de servidores públicos cujas ações estão pautadas na excelência, que almejam resultados significativos através de sua atuação, desenvolvendo a organização a qual pertence.

Com a adoção do modelo gerencialista, há o esforço da administração pública em tirar o foco dos procedimentos, dos ritos burocráticos e se concentrar principalmente nos resultados, redireciona a atuação dos servidores.

Alguns aspectos do modelo burocrático foram conservados como os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade somados agora aos princípios da eficiência, eficácia e do controle social.

A reforma do Estado que inaugurou o modelo gerencial na administração pública brasileira não é vista de forma romantizada e perfeita. Segundo Souza Filho (2009, p. 3):

[...] a proposta de reforma administrativa de cunho neoliberal se apresenta como uma contrarreforma, pois possui como finalidade uma ordem centrada no mercado e na crítica às estruturas e políticas de universalização de direitos. Portanto, a finalidade das mudanças propostas para a administração pública, na medida de sua vinculação teórica e política com o neoliberalismo, não pode estar voltada para a universalização e aprofundamento de direitos. Assim, a proposta hegemônica de mudanças da administração pública aponta para a valorização do mercado como regulador societal e de redução do Estado para área social.

Embora o modelo gerencial tenha buscado romper com o burocrático, foi implementada no bojo do projeto neoliberal que traz um receituário obscuro para a condução do Estado perante as políticas públicas, privilegiando os ditames do mercado.

Em meio a isso, ainda persistem resquícios da burocracia que impactam a administração pública negativamente com a morosidade, a fragmentação do trabalho e a perda do sentido de totalidade, em um processo de alienação.

Muito se tem falado e pretendido sobre a atuação de servidores na perspectiva gerencial, sistêmica, eficiente e com todas as qualidades que esse modelo de gestão traz.

Contudo, romper com essa fragmentação não é simples, pois requer um esforço institucional de minimizar ao máximo essa tendência, já que é praticamente impossível eliminá-las, pois são encontradas nas mais diversos espaços: na política, na religião, nos negócios, na educação e etc.

Sobre a transição dos modelos em questão, conforme Camargo *et al.* (2014, p. 3):

O *gap* entre a abordagem teórica e a prática gerencial na administração de pessoas observada no período histórico que vai de 1900 a 1990 decorre do que Weber (1974) descreve como sendo uma disciplina fabril racionalmente orientada, cujos mecanismos de fragmentação do trabalho são desumanizantes e os princípios são econômicos.

A formação dos educadores do IFAM pode ainda estar sofrendo o reflexo desse processo de fragmentação do trabalho, da atuação setorizada, do trabalho burocratizado, de procedimentos administrativos com o fim em si mesmo e sem um sentido ampliado do fazer profissional e de identidade com o espaço laboral, uma vez que os sistemas tradicionais da administração pública burocráticos constituem ainda hoje a forma mais comum de gestão de pessoas nas organizações públicas (CAMARGO, 2014).

As experiências formativas dos servidores não podem ser pautadas pela dualidade entre uma formação específica para docência e outra para cargos técnico-administrativos, já que, em tese, todos devem trabalhar com as mesmas metas, orientados pelos mesmos objetivos e princípios, com a mesma missão e visão organizacional dentro da política de EPT.

Na esfera da educação pública não se trabalha com a geração de lucro e sim com oferta de serviços tidos como essenciais à sociedade, logo a missão dos educadores que atuam nas respectivas instituições é ofertar um serviço educacional de qualidade à altura do investimento.

Nesse contexto, será que uma visão fragmentada da atuação profissional dentro da EPT contribui para seu fortalecimento?

Ademais, o modelo de administração gerencial prima ainda pela gestão por competências dentro das instituições públicas, valoriza qualidades pessoais aliadas ao desempenho funcional dos servidores, logo, é salutar que seus agentes devam possuir uma formação geral dentro de cada política, possibilitando-lhes transitar nas diferentes instâncias administrativas.

Outra situação importante é que o docente e o TAE podem ocupar cargos de gestão. Certamente, o docente necessita fortalecer seus conhecimentos gerais sobre a EPT, bem como o TAE necessita conhecer para além da rotina administrativa da área específica de atuação. Acredita-se que é preciso conhecer a política em que se atua para melhor geri-la. Afinal, como alguém vai gerenciar algo que não conhece a fundo, não sabe do que se trata.

A atuação truncada, mecanicista e tecnicista não combina com a gerência de uma política educacional que almeja, para além de ofertar um serviço de EPT com qualidade, concretizar uma proposta educacional mais ampla: a formação humana integral.

A concepção “sistêmica” do trabalho aqui defendida significa que não se podem desempenhar funções de modo estritamente departamentalizado, sem diálogo, muito menos com uma visão fragmentada do processo de trabalho, pois, no campo da educação isso constitui um contrassenso, uma vez que a educação pública deve trabalhar para gerar mudanças na sociedade para a coletividade, mas pode ocorrer que nem suas instituições estejam conseguindo mudar sua forma de gerir esse processo de preparação do servidor para tal finalidade.

A gestão de pessoas nesse novo momento busca sistematizar a formação do servidor a partir da conjugação do princípio da eficiência e eficácia, da satisfação pessoal dos servidores aos objetivos institucionais mais abrangentes.

A gestão pública vive outra fase, mas traços marcantes do modelo burocrático ainda são fortes e até do patrimonialismo. No entanto, mesmo a burocracia tendo seus pontos positivos, as heranças negativas devem ser deixadas para trás, pois não são saudáveis para a administração pública que hoje se pretende. Da Luz (2015, p.11) afirma que:

É importante considerar que não se operou uma mudança radical da administração patrimonialista para a administração burocrática, assim como não aconteceu quando da implementação do atual modelo gerencial. Esta é uma mudança gradativa que permite sempre a subsistência do modelo ultrapassado com o desenvolvimento daquele mais moderno.

Atualmente, a gestão de pessoas por competências busca o autodesenvolvimento do servidor, permite um diagnóstico com elementos para investigar as reais necessidades no âmbito laboral e também necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos da organização (CAMARGO, 2014).

No âmbito do IFAM, o desafio é romper com a visão fragmentada do trabalho dos educadores que se dividem em duas categorias: docentes e TAE. Embora cada categoria tenha sua especificidade de atuação, suas atribuições do cargo, a formação geral é fundamental para que todos atuem em prol da mesma visão e missão organizacional a partir do seu pleno conhecimento, onde o trabalho além de ser racional, tenha um significado mais profundo, existindo uma relação orgânica de identidade entre o trabalho desempenhado e o trabalhador.

O servidor que atua na EPT não pode ser um mero burocrata, especialmente quando se fala dos TAEs. Prepará-los para o papel de educador passa por variadas estratégias, como, por exemplo, propor experiências formativas em EPT que ampliem a visão do servidor sobre suas potencialidades.

Uma das manifestações desse pensamento fragmentário se dá em decorrência da concepção de que o docente, por atuar nas demandas de ensino, pesquisa e extensão, é o sujeito que pensa e produz novos conhecimentos, ao passo que ao TAE cumpre a tarefa de executar os trâmites burocráticos. O que não pode preponderar em um ambiente quando repleto de educadores com potencialidades de intervenção.

Nesse contexto, importa discutir brevemente qual o modelo de gestão de pessoas que tem preponderado no âmbito do IFAM, posto que passa por esse âmbito a condução das políticas de desenvolvimento de pessoal da instituição.

### 3.1.1 A gestão gerencial no Instituto Federal do Amazonas

A administração pública brasileira ostenta no tempo presente em suas instituições o modelo gerencial da gestão de pessoas por competências, como consta no Decreto nº 5.707/2006, cujo objetivo é, segundo Camargo *et al.* (2014, p. 4), “[...] estimular atitudes reflexivas dos gestores públicos e ampliar a capacidade de interpretar fatos, identificar conexões, paradoxos e questões subjacentes à gestão de pessoas na administração pública”.

Após o colapso do modelo burocrático restou à máquina pública o dever da economicidade: economizar em “como fazer” para priorizar o “quanto fazer”, e, é claro, sem abrir mão da qualidade, um dos fundamentos do paradigma gerencial (DA LUZ, 2015).

Assim, tem-se o foco no cidadão, a satisfação dos usuários como clientes e a atenção às suas individualidades; na eficiência, com a distribuição racional de recursos, de modo a fazer o melhor e sem desperdício. Há treinamento e avaliação de desempenho, meritocracia, incentivos e punições; há espaço para a criatividade e inovação, visa à melhora da autoestima dos servidores e do senso de responsabilidade; há transparência e competitividade.

Os objetivos estratégicos em torno da gestão de pessoas no IFAM visam desenvolver cultura voltada aos valores, planejamento e resultados; promover o bem-estar, valorização e a qualidade de vida do servidor no ambiente de trabalho; propiciar condições de qualificação, habilidades, preparação e desenvolvimento de competências compatíveis com os objetivos institucionais (IFAM, 2013).

Os valores que guiam o modelo de gestão do IFAM são a ética e transparência; a cidadania e justiça social; a valorização das pessoas; a excelência na gestão educacional; a responsabilidade ambiental; o respeito à diversidade; a acessibilidade e inclusão social; a inovação e empreendedorismo e a gestão democrático-participativa.

A gestão de pessoas é responsável por lidar nos processos de seleção com “[...] a definição de um perfil profissional alinhado com os objetivos estratégicos do IFAM para o atendimento da Missão, Visão e das Demandas Sociais” (IFAM, 2019, 254), esse requisito orienta os processos de contratação.

Contudo, o desenvolvimento desse perfil de servidor deverá ser objeto de permanente trabalho, pois é um processo que não se encerra com a admissão, visto que o servidor não chega pronto, inclusive com relação aos conhecimentos sobre a política de EPT.

As iniciativas de formação de educadores no âmbito do IFAM necessitam estar direcionadas a minimizar a dualidade entre atribuições de TAE e de docentes, de modo que a formação dos servidores seja ofertada em uma perspectiva de integração de saberes para a atuação no campo da EPT.

Após a breve discussão sobre o pano de fundo que envolve a formação de servidores, será discutida a seguir sobre uma perspectiva de formação que consiste na integração de saberes e práticas no âmbito da EPT.

### **3.2 A formação de servidores da EPT na perspectiva da integração de saberes e práticas**

Nesta seção será traçada uma discussão sobre qual a perspectiva de formação que se entende como a mais adequada para aos educadores da EPT de modo a romper com processos de formação fragmentados e dualísticos.

O desenvolvimento dos educadores da EPT perpassa, primeiramente, pelo reconhecimento das especificidades laborais de cada cargo, das competências exigidas por área específica (docentes, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc.), contudo, há a preparação para lidar com essa modalidade educacional, matéria comum a todos os servidores do IFAM.

O mundo atual traz exigências e desafios aos trabalhadores da educação em geral, especialmente da EPT, pois nesta o desafio é ofertar uma formação para além da empregabilidade do mercado de trabalho, mas também para a omnilateralidade, para o exercício da cidadania crítica e ativa. Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 1) esclarece que:

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal), trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores.

Os modos de produção e suas éticas correspondentes determinam os rumos que as políticas educacionais têm tomado nos diversos períodos históricos. Entretanto, neste início de século, o governo brasileiro assumiu o compromisso de expandir a educação profissional a fim de levar desenvolvimento e progresso ao país e inserção social dos sujeitos a partir da formação de profissionais na modalidade técnica e tecnológica de nível médio e superior.

Em 2004, após intensa luta dos educadores progressistas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, toma espaço na agenda governamental do Ministério da Educação (MEC), o projeto de oferta de uma educação profissional com ares diferenciado da anteriormente empregada com viés claramente dualista e funcional ao mercado.

Já em 2012, as Diretrizes Curriculares acenavam para a oferta de uma educação profissional que une a base técnica à propedêutica, buscado romper com a formação estritamente técnica e mercadológica.

A sistematização da oferta de uma educação humana integral constitui, antes de tudo, mais em um desafio, uma vez que este desafio permeia de modo contumaz o cotidiano dos profissionais da EPT, sendo as diretrizes curriculares nesse viés relativamente novas perante a existência de práticas educativas dualísticas e fragmentadas ao longo da história da EPT.

No terreno das disputas político-ideológicas, venceu, em parte, a proposta da educação pautada na formação humana integral. Desde então, o desafio tem sido implementá-la de modo que haja na prática a integração dos saberes técnicos aos saberes gerais, dos conhecimentos das humanidades atrelados aos do mundo da produção, da politecnia, conforme explicita Moura (2007).

Sendo assim, uma questão que se coloca é: será que todos os educadores da EPT têm ciência desse desafio e o que significa atuar na perspectiva da formação humana integral? Estes se sentem preparados, capacitados e dispostos para tal desafio que requer a ruptura de paradigmas e de práticas inadequadas?

Nesse cenário, a formação dos docentes tem recebido maior atenção no que se refere ao esforço de concretizar o proposto nas diretrizes curriculares para o ensino médio integrado, já que os professores estão diretamente ligados à atividade fim que é mediar os conteúdos aos educandos. Sobre o trabalho docente na educação profissional, Maldaner (2017, p. 183) afirma que:

Percebemos cotidianamente os desafios impostos ao trabalho do professor da rede federal, advindos das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho e das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Desafios que requerem do professor da EPT uma formação consistente, pois no seu fazer cotidiano lida com as técnicas, as tecnologias, a ciência e precisa transpor isso didaticamente para seus alunos. Precisa ensinar sem que, na maioria dos casos, tenha tido formação pedagógica para tal.

Para Maldaner (2017), a expansão da Rede Federal impôs uma série de demandas para a formação de professores da EPT. Historicamente, esta formação sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista, sendo poucas vezes objeto de políticas públicas e tema pouco explorado pela academia.

Os desafios da formação integral perpassam pelo contexto produtivo da sociedade onde se está inserido e pela preparação que o docente tem para lidar com o “modelo” de educação profissional vigente, podendo reafirmar o projeto pedagógico das competências ou negá-lo em defesa de outro alternativo. Nesse sentido, como sustenta Maldaner (2017, p. 183):

Entendemos que determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do mundo do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Este processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelos formadores de professores da EPT. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Ela pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho.

Diante disso, o trabalho docente na educação profissional está permeado pelos valores da produção capitalista e romper com isso requer uma mudança de paradigma não só a partir dos currículos, mas também da prática cotidiana do ensino. Diante disso, a formação docente para este propósito precisa ser robusta e sistemática de forma a proporcionar condições objetivas para os educadores implementarem a formação humana integral no seu fazer profissional, conforme prevê as diretrizes curriculares nacionais da EPT de nível médio, por exemplo.

Trata-se de uma proposta pedagógica nova perante a histórica prática da educação profissional de formar o aluno com foco no mercado, logo romper com antigas concepções e práticas requer um esforço institucional e coletivo, dos dirigentes aos educadores em geral, na direção desse novo horizonte: preparar para o mundo do trabalho e para a vida.

Para que a educação profissional e tecnológica se fortaleça ainda mais e se cristalice como política pública de qualidade, socialmente referenciada, é de fundamental importância que seus trabalhadores sejam formados na direção desse objetivo.

A formação continuada dos educadores para a EPT necessita de sistematização dentro das próprias instituições. Muitos docentes ainda não possuem formação adequada para ensinar, que por sua vez se constitui como “modalidade” educacional diferenciada por abranger diversos graus de formação, do ensino profissionalizante (incluindo a educação de jovens e adultos), médio integrado e subsequente, graduação e pós-graduação.

Para que o professor forme sujeitos críticos, sob o viés da integração das humanidades com a tecnologia é necessário que esteja preparado para essa missão, esteja ciente do projeto político-pedagógico. Logo, cabe às instituições tomarem iniciativa nesse sentido, visto que para formar os sujeitos integralmente é necessário primeiro capacitar o agente formador: os educadores.

Dá a importância de se pensar estratégias permanentes e eficazes de formação, que proporcione conhecimentos aos educadores sobre o universo da EPT, sobre as bases conceituais, sobre ciência e tecnologia, sobre o papel da rede federal, sobre o projeto político-pedagógico e demais temas relevantes para a compreensão dessa proposta de educação.

Faz-se necessário ainda romper com o espectro da educação tecnicista, mas para isso a formação continuada tem que estimular uma postura didática cada vez mais crítica.

Outra questão delicada é a situação dos docentes da base técnica que não têm formação pedagógica para o exercício da docência. Alguns chegam às salas de aula sem o a formação didática para ministrar aulas, o que é um desafio à formação continuada.

Necessitam se apropriar ainda do debate em torno do universo da educação profissional e tecnológica, sobre ciência e tecnologia, sobre a integração de saberes com a base nacional comum, no sentido do ensino disciplinar e dialógico.

Os docentes da Base Nacional Comum devem ser capacitados para trabalharem em sentido semelhante, mesmo que possuam formação pedagógica para a docência, necessitam de apropriar das mesmas discussões comuns aos demais professores da base técnica aludidas acima.

Em suma, a prática docente precisa ser direcionada para a construção de saberes interdisciplinares de modo a integrar a base técnica à propedêutica, ampliar o conhecimento dos alunos sobre o mundo do trabalho e sobre a intervenção ético-política na realidade social.

Já que não existe uma formação mais específica para a docência na educação profissional nos centros que formam esses profissionais, por enquanto, se faz necessário proporcionar formação continuada dentro das próprias instituições de EPT para suprir a demanda. Maldaner (2017, p. 186) sustenta ainda que:

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de

educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas da área de trabalho a ser ensinada.

Sendo assim, o docente da EPT deve estar apto a compreender os processos pedagógicos em seu sentido amplo enquanto ocorrem no conjunto das relações sociais e produtivas, e em seu sentido estrito, enquanto procedimentos educativos intencionais e institucionalizados através das diferentes formas e modalidades de ensino.

Por sua vez, a formação do técnico administrativo carece das mesmas bases e fundamentos, pois este contribui também com os processos pedagógicos, seja na prática cotidiana das atribuições de seu cargo, seja nos espaços de gestão e discussões coletivas, seja em tomadas de decisão. Essa categoria de servidores aparenta estar mais distante das discussões teóricas que envolvem o universo da EPT.

A preocupação em torno de sua formação muito se restringe a aquisição de habilidades para desempenhar funções técnicas de seu cargo no sentido mais pragmático, pois se você trabalha com tecnologia da informação, por exemplo, seus conhecimentos tendem a se afunilar para a área de sua atuação.

Contudo, quando esse mesmo profissional sai de seu setor de informática para ir a campo auxiliar a extensão, quais seus conhecimentos sobre educação profissional e mesmo sobre o papel das Instituições de EPT no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais? Se os técnicos administrativos são chamados a dar apoio ao ensino, há que se ter o mínimo de noção sobre o que é ensino, o que é pesquisa e extensão, o que é educação profissional, sua história (de retrocessos, avanços e desafios), sobre as bases conceituais que discutem a formação humana integral para além da empregabilidade, há que se ter o horizonte da politecnia para não cair em práticas mecanicistas e vazias de sentido.

Um dos aspectos da “departamentalização” é acreditar que somente os docentes devem se preocupar com o ensino, a pesquisa e a extensão, já os TAEs devem se preocupar unicamente com a parte do apoio administrativo, ou seja, cada um na sua zona de atuação.

Ora, se a ideia é integrar saberes, como se fará isso diante da fragmentação das próprias categorias de trabalhadores da EPT? Intenciona-se integrar saberes nos currículos, nas salas de aula, nas práticas educativas, mas será que excluir do debate teórico uma categoria de servidores é o caminho para romper com a dualidade entre os saberes e práticas educativas? Faz-se necessário falar o mesmo discurso, massificar

saberes sobre educação profissional e tecnológica para aqueles que lidam diariamente com a missão de concretizar na prática a educação omnilateral, seja no ensino, na pesquisa e extensão, seja no apoio ao administrativo.

O que parece ser algo simples mostra-se na verdade um passo fundamental para a integração de saberes e práticas nesse campo da educação tão carente de profissionais qualificados para lidar com a matéria e com a finalidade a que se destina.

Alguns cargos de TAE trazem consigo uma perspectiva de atuação pedagógica muito forte, tanto por estar atuando no campo da educação, quanto por isso fazer parte de suas competências e compromissos ético-profissionais, como no caso de pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, dentre outros.

Reconhece-se a especificidade que cada profissional tem dentro do corpo organizacional, dos setores e departamentos, contudo, absolutamente todos atuam sob a égide da política de educação profissional e realizar essa integração é uma etapa fundamental para o fortalecimento da EPT e de sua proposta político-pedagógica para a educação brasileira.

Se a preocupação em torno da formação dos professores recai nos processos pedagógicos, a formação dos TAE se dá em função dos trabalhos burocráticos nos espaços onde estão inseridos. Embora pareça lógico do ponto de vista pragmático, isso acaba fragmentando as práticas educativas nos espaços da EPT. A partir dessa forma de gestão da formação de pessoas, tem prevalecido a fragmentação do saber, pouco se tem pensado na formação político-pedagógica dos TAEs, ficam destinados à formação estritamente pragmática.

Nesse sentido, os espaços de ambientação em EPT voltados aos trabalhadores que ingressam na rede federal, bem como iniciativas de qualificação de servidores veteranos se constituem como estratégias de minimização dessa deficiência na formação dos servidores, o que se aplica tanto ao docente quanto ao TAE.

Os canais de formação em EPT, além da pós-graduação, são estratégicos diante da urgência em mitigar esse fator negativo, visto que os cursos *stricto sensu* são para poucos, isto é, forma em volume limitado, por isso a importância de se pensar em canais de formação em EPT que se somem a esses cursos, no sentido de abranger o maior número possível de servidores e massificar as discussões nessa área educacional.

Arantes e Sant'Anna (2008) resumem bem a discussão aqui travada. Para os autores, a formação de educadores para a EPT, abrangendo professores, técnicos

administrativos e gestores, permanece como uma necessidade fundamental para o funcionamento satisfatório das instituições federais de educação profissional.

Embora haja iniciativas do Ministério da Educação que fomentem a formação inicial e continuada desses profissionais, o alcance dos programas de formação disponíveis é muito limitado e, por vezes, inadequado à demanda. No caso dos docentes, muitos já ingressam com o título de mestre ou doutor, mas carecem de formação específica sobre o campo em que agora passarão a atuar, daí a necessidade da formação continuada.

Arantes e Sant'Anna (2008) trazem outra preocupação relevante: a resistência de servidores altamente especializados em se submeter a outras experiências formativas, o que pode ser um entrave à formação continuada. Contudo, acredita-se que se trata de uma parcela mínima, especialmente se for diante de um imperativo institucional.

Os autores seguem afirmando que “[...] a falta de capacitação é [...] um grande entrave para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais esperados pelo MEC com a expansão da rede de instituições federais [...]” (ARANTES; SANT’ANNA, 2008, p. 2).

Os autores corroboram que:

A capacitação dos professores e dos TAE para a EPT necessita ser aplicada para o efetivo controle da evolução das instituições, constituindo-se num mecanismo para o desenvolvimento e o aprimoramento desses trabalhadores e contribuindo para a qualidade no exercício das suas atividades educativas (ARANTES; SANT’ANNA, 2008, p. 2).

Acredita-se que essa capacitação necessita ser pensada a partir de uma formação geral para ambas as categorias para se somar à específica, o que pode melhorar ainda mais a qualidade da intervenção dos educadores da EPT, seja na prática profissional especializada, coletiva (multiprofissional) ou a nível de gestão.

A integração de práticas e saberes dos educadores pode ser aprimorada a partir de experiências formativas de cunho geral na EPT, já que todos pertencem ao mesmo campo, que trabalham em prol de um mesmo objetivo: formar sujeitos críticos e interventivos; educadores que criem uma identidade orgânica com a EPT, identidade aprimorada por processos formativos que proporcionem uma visão ampliada sobre área a partir do ponto de vista histórico, filosófico, político e social que conduzam a uma prática laboral dotada de significado e com sólido compromisso ético-político em defesa desse projeto de educação.

Um dos compromissos a serem assumidos conscientemente pelos educadores da EPT é a defesa da formação humana integral, bem como de negar a dualidade educacional em suas múltiplas manifestações, o pragmatismo de um projeto de educação profissional mercadológico que ronda como um espectro a EPT.

Regredir não é uma opção frente ao avanço que se teve, por isso, a consolidação da EPT e de seu projeto político-pedagógico deve contar com aqueles que são responsáveis por implementarem-no diariamente nos IF, seja nos centros urbanos, seja nos lugares mais longínquos que interiorização alcançou. Não há como avançar nesse projeto sem fortalecer a formação da base: os educadores.

Defende-se aqui uma concepção de formação de servidores a partir da conjugação de conhecimentos gerais com conhecimentos específicos, da integração de saberes e práticas, de modo que estes processos formativos possam ampliar a visão deles e proporcionar maior coesão no corpo coletivo de trabalhadores, fortalecendo seu papel de educador e negando sua fragmentação em categorias, enquanto elemento divisor que só enfraquece.

A aposta em um projeto de formação de servidores que congregue saberes e práticas no campo da EPT é um importante passo para fortalecer a intervenção de seus educadores. As iniciativas não precisam necessariamente partir de propostas grandiosas, pois, mesmo que simples, elas necessitam primeiramente de qualidade no conteúdo formativo e de permanente oferta, figurado como prática perene nos espaços institucionais.

Cursos de curta duração em ambientes virtuais de aprendizagem, comissões permanentes de formação e desenvolvimento de pessoal com membros qualificados na área, discussões em encontros pedagógicos e grupos de trabalho, por exemplo, são iniciativas que podem gerar grandes resultados, aliados aos programas de pós-graduação na área.

Portanto, pensam-se como fundamental para o avanço da qualidade da formação dos servidores no âmbito do IFAM estratégias de formação a partir de uma base comum de conhecimentos para serem integrados aos específicos, gerando práticas integradoras e saberes em um permanente processo dialético de formação na EPT.

### **3.3 Considerações sobre o curso de integração para servidores do IFAM**

O IFAM, por meio da Portaria nº 696 – GR/IFAM, de 19/05/2020, implementou em seu âmbito o Curso de Integração para Servidores. O teor da portaria determina: a) Implementação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, o Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação a Distância (EaD), desenvolvido e coordenado pela Diretoria de Educação a Distância, objetiva que os servidores conheçam a instituição e os princípios do serviço público federal; b) Determinar a obrigatoriedade de que todos os servidores do IFAM, nomeados e/ou que entraram em exercício a partir do ano de 2009, participem do Curso de Integração para Servidores na modalidade EaD; c) Determinar que as Chefias imediatas viabilizem a participação de todos os seus servidores (IFAM, 2020).

A Diretoria de EaD elaborou o curso de Integração do Servidor, com o objetivo de apresentar a instituição e os princípios do serviço público federal aos servidores que ingressaram a partir de 2009 no IFAM, os servidores devem concluí-lo até 31 de dezembro de 2020. Ademais, o curso foi dividido em (12) doze módulos, possui carga horária de 150h (cento e cinquenta horas), destinado aos servidores do IFAM e encontra-se disponível na Escola Virtual na página da EaD do IFAM.

O curso foi criado com base no PDI 2019/2023 - documento normativo institucional que contém as metas para aperfeiçoamento de servidores. A seguir, descreve-se brevemente a estrutura do curso, bem como o que cada módulo discute.

Módulo I – Trata sobre o Instituto Federal do Amazonas – IFAM, da Educação Profissional, sobre o que são os Institutos Federais; da diferença entre Institutos Federais e Universidades Federais, da SETEC e CONIF, da Missão, Visão e Valor, da Estrutura Organizacional do IFAM; da Estrutura Organizacional (Conselhos e Comitês, Órgãos Executivos de Controle e de Assessoramento), sobre o Organograma da Reitoria.

Módulo II – Trata sobre a Pró-Reitoria de Administração e Planejamento.

Módulo III – Trata sobre a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Módulo IV – Trata do ensino no IFAM.

Salienta-se que este módulo visa propor conhecimentos sobre os tipos de cursos oferecidos e documentos importantes como a organização didática, do ingresso discente, da avaliação institucional, da assistência estudantil, dos programas e projetos e da educação à distância, bem como dos níveis e modalidades de ensino.

Módulo V – Trata da pesquisa, pós-graduação e inovação. Nesse módulo aborda o que é Pesquisa e como ela funciona no IFAM, bem como quem pode realizar pesquisa e suas formas de fomento. O módulo ainda apresenta os cursos de pós-graduação, ações de inovação e os periódicos.

Módulo VI – Trata da extensão, dos acordos de cooperação, do estágio, dos egressos, da incubadora de empresas (AYTY) e da Revista Nexus.

Módulo VII – Trata da Comunicação no IFAM.

Módulo VIII – Trata Diretoria Executiva.

Módulo IX – Trata da Administração Pública.

Módulo X – Trata da Ética e Cidadania.

Módulo XI – trata da Diretoria de Gestão de Pessoas.

Módulo XII - Licitações, Orçamento e Contratos.

Conforme pode se visualizar nos eixos temáticos e subtemas de cada módulo, o curso proposto pelo IFAM proporciona uma apresentação da estrutura da instituição aos servidores e dos princípios do serviço público federal. Nesse sentido, acredita-se que o produto educacional elaborado a partir desta pesquisa de mestrado pode colaborar com o processo de formação dos servidores do IFAM, em complementação ao curso de integração aqui analisado, buscando fortalecer e ampliar os conhecimentos dos educadores da EPT a partir da discussão dos seus fundamentos e historicidade.

Sendo assim, na ausência de conteúdos sobre os fundamentos da educação profissional e tecnológica e sua historicidade no curso analisado, acredita-se que uma proposta na direção de ofertar conhecimentos com esse conteúdo funcione como um complemento e uma fonte de conhecimento válida para se compreender elementarmente este campo da educação no qual o IFAM se insere.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para a concretização de uma pesquisa científica é imprescindível o desenho do percurso metodológico que conduzirá à investigação a fim de se obter dados válidos, bem como proceder à análise deles, visto que a pesquisa científica é o procedimento racional e sistemático que objetiva proporcionar respostas aos problemas propostos, conforme afirma Gil (2010).

Um dos desafios na realização de uma pesquisa é adequar a metodologia aos objetivos traçados de modo que essa metodologia consiga dar o sustentáculo necessário a todo o processo da investigação. Por metodologia, Minayo (2002) entende como sendo o caminho entre o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a articulação entre conteúdos, pensamento e existência de forma que inclui as abordagens teóricas, as técnicas de coleta e a criatividade do pesquisador. Esse percurso está descrito a seguir.

### **4.1 Natureza da pesquisa**

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa. Para Minayo (2002) esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes humanas, visto que tais elementos pertencem a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis matemáticas e não captável em médias, equações e estatísticas.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa qualitativa faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos que propriamente a especificidades metodológicas.

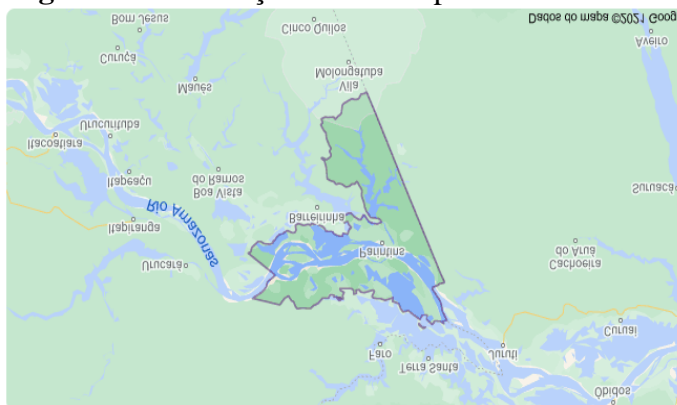
Tem-se no materialismo dialético o pano de fundo desta pesquisa. Para a dialética, “[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver [...]”, sendo o fim de um processo sempre o começo de outro (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 83). Desse modo, as coisas não existem de modo isolado, mas pertencem a uma totalidade interconectada.

## 4.2 Local da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Parintins* (IFAM - CPA). O município de Parintins, distante 370 quilômetros de Manaus, ostenta o título de “Capital Nacional do Boi-Bumbá”, legalmente concedido em 2017 por concentrar uma das maiores festas regionais do país: o Festival Folclórico de Parintins que faz parte do calendário cultural da cidade, gerando empregos e movimentando a economia do município (AGÊNCIA SENADO, 2018).

Parintins pertence à região do Baixo Amazonas e opera como polo de oferta de educação aos demais municípios vizinhos não só do próprio Estado, mas também do Pará, isso se deve ao fato de concentrar duas universidades públicas: as Universidades Federal e Estadual do Amazonas (UFAM e UEA), particulares, como a Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO) e também uma unidade do IFAM. Dentre os municípios amazonenses atendidos estão: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Nhamundá, São Sebastião do Uatumã e Urucará; dentre os do Pará estão: Juruti, Faro e Terra Santa, segundo dados colhidos na Coordenação de Registro Acadêmico do CPA.

**Figura 3:** Localização do município de Parintins



Fonte: Mapa do Google (2021).

Em 2007, como parte do processo de expansão e interiorização dos Institutos Federais, Parintins figurou entre as 150 cidades-polo selecionadas na Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007 para disputar a implementação de uma unidade de educação tecnológica da Rede Federal no seu espaço geográfico. Segundo Natividade

(2016), no Amazonas, apenas cinco cidades-polo foram selecionadas na segunda fase de expansão: Parintins, Maués, Presidente Figueiredo, Lábrea e Tabatinga.

Esse evento marcou o início do projeto de construção do *Campus* Parintins. Como contrapartida obrigatória, o Município doou à União um terreno, já considerado área rural, para a construção das instalações físicas do novo *Campus*. Contudo, as atividades iniciaram em um espaço provisório em março de 2010, em um imóvel pertencente à Universidade Federal do Amazonas. Já em junho de 2011 houve a inauguração e a mudança para sede definitiva do IFAM – CPA.

**Figura 4:** Entrada do *Campus* Parintins



Fonte: Jornal A Crítica (2020).

O IFAM - CPA iniciou ofertando em 2010 três cursos na modalidade integrado ao nível médio: Administração, Agropecuária e Informática. Hoje oferta também cursos de graduação, especializações *lato sensu*, Proeja, cursos EaD, além dos tradicionais cursos subsequentes de nível médio (PDI, 2019).

Quanto ao seu quadro de pessoal, iniciou com 27 em 2010, entre servidores e terceirizados. Atualmente, este quadro conta com 135 pessoas, sendo 58 docentes, 37 TAE e 40 trabalhadores terceirizados.

**Quadro 2:** Quadro de pessoal do IFAM – CPA

TAE	Docente	Contratados	Terceirizados	Total
37	54	4	40	135

Fonte: Gestão de pessoas do IFAM – CPA.

### 4.3 Dos participantes da pesquisa

De uma população de 91 servidores estatutários, foram selecionados 10, estáveis, metade docente e metade TAE, obedecendo-se o critério de 10% de amostra da população. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a amostra é uma parcela conveniente escolhida no universo da pesquisa, sendo um subconjunto desse universo.

Foram selecionados servidores que vivenciaram as diferentes fases do processo de implantação e consolidação do referido *Campus* a fim de extrair de suas trajetórias, relatos de experiências formativas desde que adentraram na instituição, com vistas a capturar experiências de formação em EPT ao longo de sua atuação profissional.

Os participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa e, mediante o aceite, lhes era apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura. Foram convidados servidores que ingressaram nas diferentes fases de existência do *campus*, dos antigos aos novatos, incluindo aqueles que ocupavam cargos de gestão.

Nesse sentido, tem-se o seguinte perfil da amostra:

**Quadro 3:** Perfil da Amostra

Ord.	Sexo	Idade	Lotação	Cargo/função	Tempo de serviço	Escolaridade	Ano de ingresso IFAM
S1	F	29 a 39	DEPEP	Chefe DEPEP - Docente base comum	9 anos	Mestre	2010
S2	M	≥ 40	DAP	Contador	9 anos	Especialista	2010
S3	M	≥ 40	DG	DG/docente base técnica	9 anos	Mestre	2010
S4	M	≥ 40	DEPEP	Téc. Ass. Educacionais	11 anos*	Mestre	2010
S5	M	29 a 39	CRA	Assistente de aluno	8 anos	Especialista	2011
S6	M	29 a 39	DEPEP	Docente base comum	7 anos	Especialista	2012
S7	M	≥ 40	CCRP	Docente base técnica	6 anos	Doutor	2013
S8	M	29 a 39	DEPE P	Chefe DEPEP - Docente base técnica	6 anos	Mestre	2013
S9	M	29 a 39	CGTI	Téc. Tec. da informação	4 anos	Especialista	2015
S10	M	≥ 40	CAE	Enfermeiro	4 anos	Mestre	2015

Fonte: Questionário – Pesquisa de campo (2019).

\*Servidor redistribuído, por isso consta mais tempo de serviço.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

As principais técnicas empregadas na fase de coleta de dados foram: a observação, a coleta documental, a entrevista e o questionário, detalhadas a seguir.

##### **4.4.1 Observação**

A observação pode ser compreendida como a técnica que se destina a coletar informações, utilizando-se os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, mas não se limita em somente ver e ouvir.

Trata-se de uma técnica muito utilizada na pesquisa de campo, visto que contribui na obtenção de provas a respeito de objetos desconhecidos e que influenciam a conduta do pesquisador, segundo Marconi e Lakatos (2010).

Essa técnica obriga o pesquisador a manter contato direto com a realidade investigada, de modo que ele consiga informações sobre a realidade dos sujeitos em seus próprios contextos, conforme Minayo (2002). Já para Cruz Neto (2002), a importância dessa técnica reside no fato de que por meio dela pode-se captar uma série de fenômenos e situações que não poderiam ser obtidos por meio de perguntas, de modo que, observados na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo do contexto real.

As observações foram feitas em cima do cotidiano institucional, da fala e do discurso dos entrevistados, além das percepções advindas da leitura dos documentos institucionais.

##### **4.4.2 Coleta documental**

Trata-se da juntada de documentos oficiais, no caso, dessa pesquisa, públicos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), estes documentos podem ser ordens régias, leis, ofícios, relatórios etc., constituindo geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Estes documentos dizem respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM analisados no processo de pesquisa. Esta técnica foi empregada para responder, especialmente, ao primeiro objetivo específico e consistiu na análise do Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente do IFAM quanto as iniciativas de formação de servidores para a atuação na EPT.

#### 4.4.3 Questionário

Segundo Fontana (2018), os questionários são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistemática de questões que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. As perguntas neles constantes são, em sua maioria, fechadas e predispostas a tabulações e tratamentos estatísticos. Podem conter questões abertas e fechadas. Utilizou-se aqui o questionário com 13 questões fechadas, cuja característica estrutural consiste em apresentar categorias pré-definidas, onde o informante escolhe sua resposta dentre opções variadas. Uma das vantagens é que facilita o trabalho do pesquisador no processo de tabulação dos dados, pois as respostas são mais objetivas, segmentadas, especificadas e preliminarmente organizadas (FONTANA, 2018).

O questionário fechado obteve dados que responderam ao segundo e ao terceiro objetivos específicos<sup>9</sup>. As perguntas foram direcionadas no sentido de identificar se os participantes passaram por alguma formação em EPT dentro IFAM e se conhecem determinados temas do campo da EPT e como articulam isso na prática.

Pretendeu-se com isso caracterizar o perfil da amostra quanto a sua proximidade com o campo da EPT, bem como a percepção do domínio de conhecimentos sobre esses temas por parte dos participantes.

#### 4.4.4 Entrevista

A entrevista é importante para a geração de dados e informações diretamente ligadas ao público pesquisado, sendo o procedimento mais usual do trabalho de campo.

Conforme afirma Minayo (2002), por meio dela o investigador busca colher informações contidas na fala dos sujeitos pesquisados. Não se trata de uma conversa despreziosa e neutra, mas um meio de coleta dos fatos relatados, com propósitos bem

---

<sup>9</sup> Identificar experiências formativas em EPT junto aos servidores do IFAM– *Campus Parintins*; descrever qual a relação que os servidores estabelecem entre os conhecimentos que possuem em EPT e a sua atuação profissional.

definidos. Pode ser realizada de modo individual ou coletiva, sendo que aqui se empregou a entrevista individual.

Por meio dela podem-se obter dados objetivos e subjetivos, sendo os dados subjetivos relativos a valores, atitudes e opiniões dos sujeitos (CRUZ NETO, 2002). Neste sentido, estes aspectos foram privilegiados na entrevista.

De acordo com Fontana (2018), são divididas entre estruturadas, não estruturadas, painéis, semiestruturadas e histórias orais. Elegeu-se para esta pesquisa a entrevista semiestruturada, pois ofereceu mais flexibilidade ao pesquisador e ao entrevistado quanto as perguntas e respostas no processo de coleta dos dados qualitativos para atender especialmente ao terceiro objetivo específico.

Por meio da entrevista, foram colhidas as percepções e os conhecimentos dos entrevistados sobre EPT, bem como informações sobre a aplicabilidade dos conhecimentos dos servidores sobre o tema em sua prática profissional, identificar se e como estes articulam a teoria (conhecimentos em EPT) com a prática profissional no cotidiano laboral.

#### **4.5 Da análise de conteúdo**

O tratamento e análise dos dados obedeceram às regras do método da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo - AC é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Intenciona a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção, recorrendo a indicadores (quantitativos ou não).

A Análise de Conteúdo possui três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A seguir, será demonstrado como se deu cada fase neste estudo (BARDIN, 2011).

##### **4.5.1 Pré-análise**

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. De acordo com Bardin (2011), se refere a um período de intuições e “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Como parte dessa fase, ocorreu a leitura flutuante que consistiu no contato com o material de análise bruto, uma seleção prévia do que poderia ser relevante em termos de dados para constituir o *corpus* que se consubstancia pelo “[...] conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126). O *corpus* consistiu na juntada de dois tipos de documentos tidos como relevantes para se atingir os objetivos da pesquisa: os questionários e as entrevistas.

#### 4.5.2 Exploração do material

Chegou-se a fase da exploração do material. Conforme explicita Bardin (2011, p. 131), “[...] a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas [...]”. Nesse momento da pesquisa, foram executadas operações de codificação e decomposição dos dados de acordo com o objetivo estabelecido pela pesquisa.

De acordo com Holsti apud Bardin (2011, p. 133) “[...] a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Quanto à operação e à técnica de classificação e organização dos dados, utilizou-se a categorização. Bardin (2011, p. 147) esclarece que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Enquanto técnica, a análise categorial, “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos [...]” (BARDIN, 2011, p. 201). Uma das formas de empregar a técnica da análise categorial é a análise temática que, por sua vez, mostra-se rápida e eficaz quando aplicada a discursos diretos, neste sentido, foi a regra utilizada para a elaboração das categorias extraídas do *corpus*. Por último, foram criadas as unidades de contexto (UC) e de registro (UR).

A unidade de contexto “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro [...]” (BARDIN, 2011, p. 137). Trata-se de seguimentos de mensagem

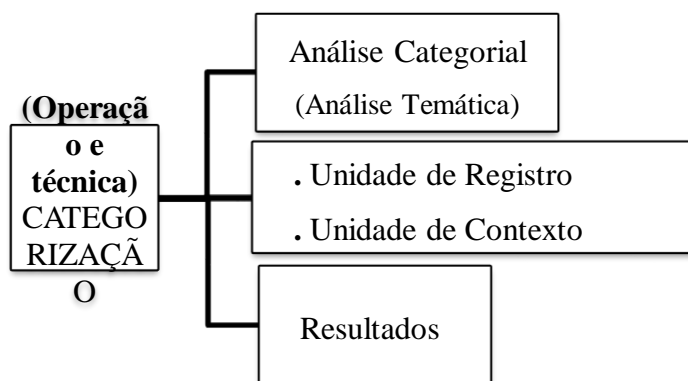
superiores, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro, podendo ser composta por frase, no caso de palavras, e por parágrafos, no caso de temas. Tem a função de contextualizar a unidade de registro, possibilitando a compreensão exata de seu significado.

A unidade de registro “[...] é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial [...]” (BARDIN, 2011, p. 134).

Assim sendo, os dados colhidos por meio de questionário e entrevista foram organizados usando-se a operação de categorização e o estabelecimento de unidade de registro, processo norteado pela técnica da análise categorial. Nesse momento materializou-se a codificação e a categorização dos dados extraídos do *corpus*. Da exploração das informações contidas no *corpus*, emergiram as categorias analíticas relacionadas ao objeto investigado.

As questões relevantes latentes no conteúdo das mensagens foram extraídas a partir das categorias criadas por meio de inferências e deduções lógicas.

A seguir, tem-se o esquema do processo de codificação e categorização:



Fonte: Elaboração da autora (2020).

#### 4.5.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Como parte da última etapa, foram feitos o tratamento, as inferências e as interpretações dos dados a partir de análises e discussões. De acordo com Holsti *apud* Bardin (2011, p. 168) a “[...] a inferência não passa de um termo elegante, efeito de moda, para designar a indução [...]”.

O processo de organização e codificação dos dados resultou em duas temáticas, conforme o quadro-resumo a seguir:

**Quadro 4:** Temáticas de Análise

TEMÁTICAS	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO (UR)	OBJETIVO ATENDIDO
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EPT	Experiências Formativas ao longo da carreira no IFAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação em EPT;</li> <li>- Formação para cargos e funções;</li> <li>- Relevância e Necessidade;</li> </ul>	Identificar experiências de formação em EPT junto aos servidores do IFAM <i>Campus Parintins</i> .
PERCEPÇÕES DOS SERVIDORES	Educação Profissional e Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos sobre o IFAM;</li> <li>- Conhecimentos sobre a política de EPT;</li> <li>- Aplicação dos Conhecimentos em EPT na Prática.</li> </ul>	Descrever qual a relação que os servidores estabelecem entre os conhecimentos em EPT e sua atuação profissional dentro do IFAM.

Fonte: elaboração da autora (2020).

## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Após o tratamento dos dados e sua organização em temáticas, nesta seção discutem-se os principais resultados e conclusões do estudo.

### 5.1 As metas sobre formação de servidores para a atuação na EPT no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM

Nesta subseção, discutem-se as metas constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM quanto à formação de servidores para atuação na EPT ao longo dos últimos quatro anos a fim de responder o primeiro objetivo específico. Salienta-se que se trata de um plano, de intenções, não de ações que efetivamente foram realizadas pela instituição.

Este documento institucional foi analisado com o objetivo de localizar as iniciativas e estratégias de formação em EPT que vão do período de 2014 a 2018 e de 2019 a 2022.

Para iniciar, serão elencados os eixos norteadores para as ações institucionais que constam neste importante documento, conforme o demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 5:** Eixos norteadores do PDI

MISSÃO	Promover com excelência a educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.
VISÃO	Consolidar o IFAM como referência nacional em educação, ciência e tecnologia.
VALORES	Acessibilidade e inclusão social • Valorização das pessoas • Cidadania e justiça social • Ética e transparência • Excelência na gestão educacional • Gestão democrática participativa • Inovação e empreendedorismo • Respeito à diversidade • Responsabilidade socioambiental • Solidariedade
FINALIDADES	<b>1.</b> Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; <b>2.</b> Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; <b>3.</b> Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; <b>4.</b> Orientar sua oferta formativa em

	<p>benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificando com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; <b>5.</b> Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e das ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; <b>6.</b> Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; <b>7.</b> Realizar e estimular a pesquisa básica e aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; além de promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente.</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir do PDI 2014-2018.

Esses elementos constituem os eixos norteadores da ação institucional e devem estar presentes nas atividades laborais de seus agentes, uma vez que serão eles que irão materializar essas intenções, mas, para isso, estes necessitam conhecê-los para que por meio de seu trabalho estas diretrizes se concretizem no cotidiano institucional.

Aos servidores deve ser dado, portanto, conhecimento destas diretrizes para que consigam incorporar na sua prática interventiva estes objetivos institucionais. Trata-se de uma dupla responsabilidade: por parte da instituição em dar conhecimento da matéria e por parte do servidor em buscar conhecê-la.

O PDI 2014-2018 seguiu caracterizando a função do IFAM em sua área de atuação acadêmica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas oferta educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, ministrando cursos técnicos de nível médio, na forma de cursos integrados, subsequente e Educação de Jovens e Adultos; e em nível de educação superior, os cursos de tecnologia, de licenciatura, de bacharelados, além dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. [...]. Com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar profissionais em todos os níveis de escolaridade ministra, também, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (IFAM, 2014, p. 34).

Nota-se que o IFAM trouxe na sua constituição o desafio de ofertar educação nas mais diversas modalidades para os diversos públicos, o que não é tarefa fácil, é, sobretudo, desafiadora, pois se trata de uma instituição que oferta múltiplas modalidades

de ensino, característica que confere aos Institutos Federais um papel estratégico enquanto política pública de educação.

Seguindo com a análise do PDI, quanto aos objetivos, metas e estratégias prioritárias, consta o investimento em capacitação e educação continuada, subentendendo-se que voltada para os servidores. Nota-se aqui a preocupação da instituição quanto à oferta de capacitação aos seus servidores, bem como formação continuada.

Se a missão do IFAM consiste em “Promover com excelência a educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia”, há que se traçar e divulgar os caminhos que possam levar a essa excelência, de que tipo de educação, ciência e tecnologia está se falando e, conforme aqui já foi explicitada, trata-se de uma educação no sentido da politecnia.

Ao abordar a formação de educadores para uma EPT que esteja comprometida com um projeto de sociedade voltada aos interesses da coletividade, Moura (2008, p. 30) argumenta que:

[...] para afrontar a realidade vigente na direção apontada, os professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente.

Sendo assim, a formação continuada dos educadores é algo que necessita de especial atenção, pois os bacharéis que adentram na instituição para lecionar aulas nas diversas modalidades não possuem a didática pedagógica necessária ao ensino na educação técnica (MOURA, 2008). Nesse aspecto, o autor segue esclarecendo que:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas 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).

Já no eixo “Pessoas e Infraestrutura” do Mapa Estratégico do PDI, constam os objetivos de desenvolvimento da cultura voltada aos valores, planejamento e resultados, de oferta de condições de qualificação, habilidades, de preparação e desenvolvimento de

competências compatíveis com os objetivos institucionais e de promoção e fortalecimento das relações internas e interinstitucionais (IFAM, 2014).

Constitui-se, então, como um dos pilares do planejamento institucional o desenvolvimento da cultura dos valores que norteiam o IFAM, de condições para a qualificação dos servidores e isso requer disponibilizar meios e estratégias para a sua formação e aprimoramento de seus saberes e competências, em especial as voltadas para atuar no campo da EPT e que coadunem com os objetivos e a missão institucional, qual seja: promover com excelência educação, ciência e tecnologia na região onde atua.

Consta ainda como uma das ações norteadoras a promoção do fortalecimento das relações internas, o que remete a questão da identidade dos servidores com o campo da EPT, pois uma das formas de fortalecer as relações internas, para além das relações interpessoais dos servidores, é fortalecer o vínculo afetivo e ético entre o servidor e a instituição, trazendo para o centro da sua vida laboral a discussão de qual o significado e o impacto de seu trabalho como servidor da educação na missão da instituição em que atua.

Então, como uma instituição conseguirá unificar todo um corpo de trabalhadores para atuarem de forma coesa na mesma missão, cultivando os mesmos propósitos? Pensa-se que isso pode ser feito fundamentalmente através de ações de formação e qualificação permanente em EPT.

Encontrou-se no item “Objetivos e Metas da Pesquisa” Objetivos Estratégicos (OE) que apontaram a necessidade de capacitação de servidores, a saber, no Objetivo estratégico 5 que constava “capacitar gerencialmente o quadro docente e funcional”, tendo como meta: “viabilizar o ingresso de, no mínimo, 45 docentes anualmente, para qualificação em nível de mestrado até 2017 em conformidade com o Plano de Capacitação de cada *Campus*” (IFAM, 2014, p. 43).

Sendo assim, dentre as ações apontadas para se atingir as metas estavam: a) Ampliar as parcerias nacionais e internacionais entre as Instituições públicas e privadas de ensino visando à capacitação em nível de mestrado; b) Incentivar os *campi* do IFAM a promoverem cursos de capacitação em desenvolvimento de projetos de pesquisa e; c) Buscar parcerias com Instituições de excelência para capacitação do corpo docente (IFAM, 2014, p. 43).

As ações de capacitação incidiram basicamente sobre “desenvolvimento de projetos de pesquisa”, configurando-se como uma meta específica para o campo da pesquisa. Há ainda a busca por parcerias para ofertar capacitação ao corpo docente.

Outra meta versava sobre viabilizar o ingresso de cerca de 30 docentes anualmente para qualificação em nível de doutorado até 2016 em conformidade ao Plano de Capacitação de cada *campus* e ampliar as parcerias nacionais e internacionais visando à capacitação em nível de doutorado (IFAM, 2014).

A terceira meta a ser destacada era sobre a criação, a cada dois anos, de “um curso de mestrado nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades”; a quarta meta era “incentivar o ingresso de todos os técnicos administrativos anualmente, para se qualificar em nível de aperfeiçoamento, especialização e mestrado até 2017” em conformidade com o Plano de Capacitação de cada *Campus*, trazendo como ações: “incentivar os *campi* do IFAM a promoverem cursos de capacitação em desenvolvimento de projetos” direcionados para a área de pesquisa (IFAM, 2014, p. 43).

O OE 6 busca “ampliar e diversificar a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*”; tendo como uma das Metas “Promover nos *campi* do IFAM, a criação, anualmente, de no mínimo, um curso de aperfeiçoamento/ especialização nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades” (IFAM, 2014, p. 44). Para isso, elenca as seguintes ações:

Implantar em parceria com o Campus, cursos de aperfeiçoamento/ especialização em diferentes modalidades. Criar infraestrutura adequada em parceria com o Campus para a realização de cursos de aperfeiçoamento/especializações. Firmar parcerias com instituições de ensino superior público e privado e agências de fomento, a fim de possibilitar a oferta de cursos de aperfeiçoamento/especializações (IFAM, 2014, p. 44).

Outra meta busca “Promover no IFAM, a criação, a cada dois anos, de um curso de mestrado nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades”, citando como ações uma das principais ações: “Ampliar a infraestrutura do mestrado no IFAM” (IFAM, 2014, p. 44).

Na tabela “Objetivos e Metas da Gestão” consta: “Realizar ações para o desenvolvimento, interação dos servidores e comunicação”, cujas principais ações são “Implantar programas de ambientação de servidores; e Programa de acolhimento de novos servidores” (IFAM, 2014, p. 52).

Dentre do mesmo eixo “Gestão” encontra-se o Objetivo estratégico 2 que traz como principais ações: “Elaborar o Plano de Capacitação dos Servidores” e “capacitar os servidores do IFAM” (IFAM, 2014, p. 54).

Já o Objetivo Estratégico 17 cita “aprimorar a Gestão de pessoas de Tecnologia da Informação (TI)” com vistas a “Qualificar servidores e gestores para melhor desempenho de suas atribuições e aprimorar as competências para novos desafios profissionais, seja no aspecto técnico ou gerencial”. Apresenta como ações “promover capacitação permanente dos servidores de TI”; “Realizar e/ou encaminhar servidores para capacitação” e “Executar o Plano de Capacitação de TI em até 80% até 2018” (IFAM, 2014, p. 57-58).

Finalizando, o OE 26 busca “ampliar o quadro de servidores do Departamento de Engenharia do IFAM”, traz como uma das ações “Encaminhar a DGP mapa do perfil e as respectivas necessidades de capacitação” dentro do departamento (IFAM, 2014, p. 60).

Pode-se afirmar que as metas e ações de capacitação no período analisado foram de ordem geral, não faziam referência específica a temas da EPT; a única formação específica citada é para o departamento de TI.

Entende-se que o documento analisado trata de um planejamento geral que não detalha os cursos que serão contemplados nas iniciativas de capacitação e formação dentro dos *campi* e que esses dados constam no Relatório de Gestão referentes à vigência do PDI de 2014-2018.

Segundo o documento analisado, a implementação da Política Pedagógica do IFAM

[...] só surtirá efeito a partir do momento em que houver um real investimento na Capacitação Permanente dos Profissionais que trabalham na Escola, especialmente os Professores, visando inseri-los nas diferentes mudanças que ocorrem constantemente nas políticas educacionais, sociais, econômicas e culturais, verificadas no mundo do trabalho e na sociedade de modo geral, assegurando as condições necessárias para que aprendam a aprender e continuem aprendendo, condição *sine qua non* para viabilização do novo Projeto Político Pedagógico Institucional (IFAM, 2014, p. 82).

Dito isso, antes de qualquer formação que se pretenda, faz-se necessário ampliar os conhecimentos dos educadores quanto à própria política de EPT dentro da instituição a partir do estabelecimento de espaços e momentos para discussão e reflexão sobre a

própria natureza desse campo educacional e tudo que envolva sua “ontologia” enquanto política pública.

Já no PDI com vigência de 2019 - 2023 consta no eixo “pessoas e infraestrutura” a diretriz para fortalecer ações de desenvolvimento e valorização de servidores como o campo que atende aos anseios de formação e capacitação da instituição para com seus servidores. Nesse sentido, afirma que o eixo pessoas e infraestrutura:

[...] tem como finalidade aprimorar a gestão de pessoas de forma a valorizar o servidor, proporcionando qualidade de vida e desenvolvimento de sua carreira na instituição. Além disso, essa perspectiva visa a expansão e modernização da infraestrutura necessários para o atingimento do melhor desempenho de atividades administrativas e finalísticas da instituição (IFAM, 2019, p. 92).

A diretriz “6” da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica elenca a Capacitação dos TAE que busca “[...] incentivar sistematicamente o ingresso dos Técnicos Administrativos em Educação para se qualificar em nível de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” [...] (IFAM, 2019, p. 196). Para isso, traz como uma das medidas a ampliação de parcerias nacionais e internacionais entre instituições de ensino que ofertem aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

O processo de recrutamento e seleção dos docentes há a “[...] definição de um perfil profissional alinhado com os objetivos estratégicos do IFAM para o atendimento da Missão, Visão e das Demandas Sociais” como fator orientador dos processos de contratação por meio de concursos públicos e/ou seleção pública.

Nesse aspecto, cabe aqui salientar que a seleção rigorosa por meio de concursos não será capaz de entregar um educador pronto para atuar na política de EPT, pois, conforme podemos inferir a partir das discussões sobre formação de servidores, esse aperfeiçoamento da prática laboral dos educadores necessitará de formação complementar para de fato alinhá-los aos preceitos dessa política educacional.

No caso do TAE, há a busca pelo desenvolvimento e formação deste para que reconheça o seu papel social, que seja capacitado a atuar na fórmula, planejamento, execução e controle de metas institucionais, para que desenvolva o senso crítico orientado para o atendimento do interesse público, que desenvolva habilidades e competências exigidas nos cargos de gestão, tais como chefia, coordenação, assessoramento e direção e que tenha habilidades e competências necessárias para o pleno desenvolvimento do cargo (PDI, 2019).

O desenvolvimento do corpo técnico-administrativo do IFAM ocorre por meio de capacitação e qualificação, sendo a capacitação, segundo o PDI (IFAM, 2019, p. 265) “[...] um processo permanente e deliberado de aprendizagem que utiliza ações de treinamento e aperfeiçoamento” que incluem eventos técnico-científicos, cursos presenciais e a distância, disciplinas isoladas desenvolvidas em cursos de qualificação, intercâmbio e treinamento em serviço.

Já a qualificação “[...] trata-se de um processo de aprendizagem por meio de ações de educação formal alinhados com plano institucional” (IFAM, 2019, p. 265), tais como cursos de ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e técnica de nível médio e ensino superior.

Segundo a Resolução Nº 38/CONSUP/IFAM de 2017, as capacitações e qualificações, podem ser:

- a) Capacitação interna através de Treinamento em cursos internos;
- b) Capacitação Externa sem ônus;
- c) Capacitação Externa com ônus limitado;
- d) Capacitação Externa com ônus;
- e) Qualificação interna em curso de educação formal;
- f) Qualificação externa em cursos de educação formal ofertados por outras instituições.

Destaca-se a modalidade de “capacitação interna de treinamento em cursos internos”, pois aqui reside a capacidade do IFAM em fomentar e ofertar formação aos seus servidores buscando consolidar “[...] um perfil profissional alinhado com os objetivos estratégicos do IFAM para o atendimento da missão, visão e das demandas sociais” (IFAM, 2019, 254), bem como para formá-los para que reconheçam o seu papel social, desenvolvam o senso crítico orientado para o atendimento do interesse público, para que desenvolvam habilidades e competências exigidas para cargos de gestão, para aprimorarem habilidades, competências e conhecimentos que lhes possibilitem o pleno desenvolvimento do cargo (IFAM 2019), conforme já descrito anteriormente.

No Mapa Estratégico contido no PDI 2019-2023, consta como meta dentro da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN): “ampliar em 20% a formação continuada de servidores para atendimento das pessoas com deficiência com base na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” e “implantar em 20% dos campi a formação continuada de servidores para atendimento às demandas por cursos da sociodiversidade amazônica” (IFAM, 2019, p. 372- 373).

Dentro da perspectiva “Pessoas e Infraestrutura” do Gabinete, consta o objetivo estratégico (OE) “fortalecer as ações de desenvolvimento e valorização dos servidores” e traz como meta para isso “implantar a gestão por competência na reitoria até 2023” (IFAM, 2019, p. 384).

Na perspectiva “pessoas e infraestrutura” dentro da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), destaca-se o OE “fortalecer as ações de desenvolvimento e valorização dos servidores” cujas metas consistem em “Viabilizar 50 capacitações de servidores da PROEX até 2023” e “capacitar 150 servidores do IFAM dos *campi* na temática da extensão até 2023”.

No Mapa de cursos de Pós-graduação de todos os *campi* foi visualizada somente uma oferta de curso que trabalhe a política de EPT propriamente dita: o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFAM CMC.

Como exposto, as intenções de aperfeiçoamento, capacitação e treinamento de servidores incidem basicamente em temas específicos de acordo com cada Pró-Reitoria. Não há uma menção explícita à capacitação em temas voltados à EPT especificamente. Contudo, é compreensível a generalidade com que o tema “capacitação de servidores” é tratado, pois o PDI é um documento com diretrizes amplas e gerais sobre os planos institucionais, não contendo ações mais detalhadas acerca do que será realizado como consta nos balanços ou relatórios de gestão, por exemplo.

Não se encontrou no rol de cursos de especializações elencadas no PDI alguma com foco no ensino da EPT como se trabalha, por exemplo, dentro ProfEPT que discute temas de relevância singular dentro da área como a historicidade, as bases conceituais da EPT, as diretrizes curriculares da EPTNM, a disputa quanto aos projetos pedagógicos, as práticas educativas integradoras, os sentidos da integração, a história da ciência e da tecnologia, dentre outros temas relevantes.

## **5.2 Da temática “Experiências formativas em EPT”**

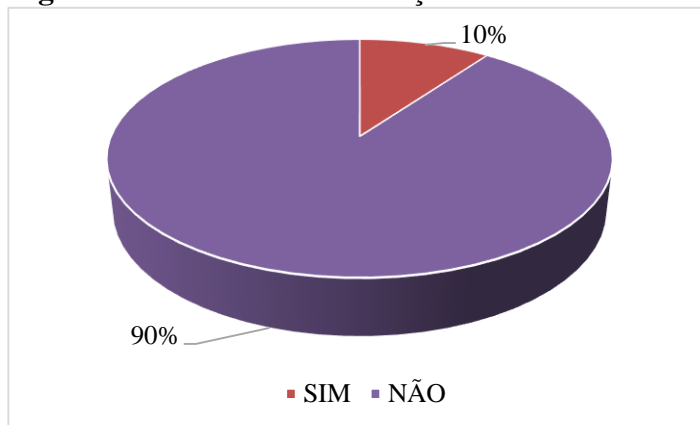
Nessa subseção discutem-se os dados direcionados a responder a dois objetivos específicos: identificar experiências de formação em EPT junto aos servidores do IFAM *Campus* Parintins e descrever qual a relação que os educadores estabelecem entre os conhecimentos em EPT e a atuação profissional dentro do *Campus* Parintins.

Na categoria, têm-se as Unidades de Registro: 1) Capacitação em EPT, 2) Formação para cargos e funções, 3) Relevância e Necessidade. A primeira expõe e discute as experiências em EPT por que passaram os servidores entrevistados, no sentido de identificar quais foram e qual sua importância. A segunda discute as experiências de formação voltadas para cargos e funções, busca comparar estas formações com as anteriores no sentido de identificar a mais recorrente. A terceira traça uma discussão a respeito da relevância e da necessidade destes processos formativos para o desenvolvimento dos servidores e de sua prática educativa.

A temática “Experiências formativas em EPT” responde ao objetivo específico que consiste em “identificar experiências de formação em EPT junto aos servidores do IFAM *Campus Parintins*”. Esta temática discute, basicamente, sobre como se deram as experiências de formação em EPT que passaram os servidores ao longo da trajetória profissional dentro do Instituto. Esta temática reúne alguns dados que fomentam discussões a respeito do panorama da trajetória formativa dos servidores, com foco naquelas voltadas para a discussão da concepção de educação profissional vigente.

### 5.2.1 Capacitação em EPT

A Unidade de Registro (UR) para discussão surgiu então a partir dos dados que falam sobre a capacitação em EPT, dados que trazem uma discussão sobre como tem de dado o contato do servidor com essa área temática dentro do IFAM. Nesse sentido, o primeiro dado para discussão nesta UR é o percentual de servidores que receberam capacitação em EPT assim que entraram em exercício, conforme o gráfico que segue.

**Figura 5:** Receberam ambientação em EPT ao adentrar no IFAM

Fonte: Questionário – pesquisa de campo (2019).

Como demonstrado, a maioria dos entrevistados, 90%, não recebeu nenhum tipo de formação, capacitação ou ambientação em EPT quando ingressou na instituição para cumprir suas atividades laborais, seja de TAE, seja de docente.

Conforme argumenta Brum *et al.* (2014), a ambientação proporciona a integração do indivíduo com o ambiente organizacional, faz com que esse se dedique mais ao trabalho, potencialize suas habilidades e competências não apenas visando seu sucesso profissional, mas também da empresa.

No caso da administração pública, não se trata da produção de riquezas e serviços para fins privados, trata-se da oferta de serviços públicos, portanto, os valores são outros, visto que o Estado se define pelo seu objetivo de bem comum ou interesse geral (SARAVIA, 2010).

A ambientação pode desempenhar um papel fundamental na satisfação profissional do servidor que acaba de entrar em exercício. Contudo, os dados acima revelam essa lacuna pela não oferta de experiências formativas e de cunho ambiental, em EPT aos servidores assim que ingressaram no IFAM *Campus* Parintins, deixando a desejar quanto a isso.

Desde os servidores veteranos até os mais novatos, 90% não teve contato com experiências de formação na área assim que adentrou no *Campus* Parintins, formação que lhes possibilitassem conhecimentos sobre seu campo de trabalho em uma perspectiva conceitual, da filosofia educacional em EPT e o conseqüente aperfeiçoamento de seus conhecimentos sobre a natureza da mesma.

De acordo com Aires *et al.* (2014) os investimentos em capacitação de pessoal cresceram a partir dos anos 1990 no setor público, visto que “[...] o avanço tecnológico e

o rearranjo das fronteiras econômico-culturais advindas da globalização têm acelerado o grau de mudanças, assim como a complexidade instalada no interior das organizações [...]” levando a necessidade de qualificação permanente dos agentes estatais (AIRES *et al.*, 2014, p. 1008).

A atual Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), instituída pelo Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, traz o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) como um dos instrumentos norteadores para a construção de ações de desenvolvimento de servidores. Dentre as exigências a serem cumpridas pelo PDP é: “I - alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade” (BRASIL, 2019c).

Analisando-se o Planejamento Estratégico de 2012 a 2018 do IFAM, consta-se como um dos objetivos estratégicos: “Propiciar condições de qualificação, habilidades, preparação e desenvolvimento de competências compatíveis com os objetivos institucionais” (IFAM, 2012).

Nesse sentido, a ambientação do servidor é uma capacitação inicial para o seu desempenho laboral, pois passará a ter maior compreensão sobre o local de trabalho e sobre a política pública na qual atua em acordo com os objetivos da instituição. Pela cronologia de ingresso apresentada no perfil dos servidores, suas várias gerações não passaram por capacitações voltadas especificamente para discussão da EPT.

Sobre essa lacuna na formação e ambientação dos servidores, destaca-se a resposta de S10 quando fala de seu contato com estudos voltados a compreensão da EPT e do papel da instituição em proporcionar experiências formativas mais consistentes. Este afirma:

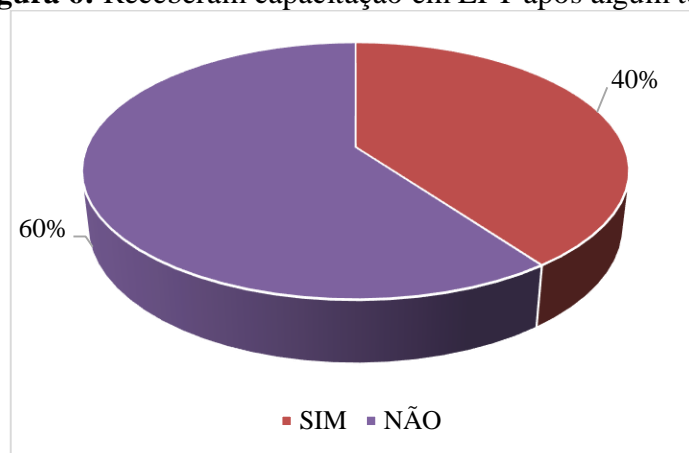
Eu pelo menos reconheço que tenho muita falha, eu trabalho dentro de uma instituição que é de educação profissional, mas eu não tenho um aprofundamento desse tema, e aí talvez seja uma falha, inclusive, minha, eu reconheço é uma falha minha, mas eu acredito é uma falha da instituição quando ela não possibilita momentos de discussão pra que a gente realmente compreenda o que é de fato a educação profissional, qual que é o objetivo da educação profissional, pra quê ela serve, aonde a gente quer chegar; então, eu acho que esse desconhecimento, talvez, ele impacte um pouco até na ausência das nossas atividades aqui dentro (S10, ENTREVISTA, 2019).

A fala do servidor traz sua percepção de como as experiências formativas na área ao longo dos anos de serviço foram falhas, que embora ele atue na educação profissional não passou por aperfeiçoamentos que lhe proporcionasse um aprofundamento na área.

Como o mesmo reconhece, pode ser uma falha do servidor, mas também da instituição em não promover ou fomentar processos formativos que consolide conhecimentos de suma importância para a atuação de seus educadores como a historicidade e fundamentos da EPT, conhecimentos estes que são acessados especialmente na pós-graduação e a depender do curso, mas que devem ser disponibilizados a todos os educadores como conhecimentos básicos sobre esse campo.

O gráfico a seguir revela se essa situação mudou no decorrer do tempo, quando se verifica se os servidores receberam formação em EPT após algum tempo de exercício no *Campus Parintins*.

**Figura 6:** Receberam capacitação em EPT após algum tempo de exercício



Fonte: Questionário – pesquisa de campo (2019).

Como se pode visualizar, o cenário em relação ao primeiro gráfico se modifica quando perguntado se servidores receberam alguma capacitação ou ambientação em EPT após algum tempo de exercício no IFAM. Aqui, 40% respondeu que havia passado por alguma experiência de formação voltada para a área.

Se a ambientação, a primeira experiência formativa é de fundamental importância para alocar o servidor na sua atividade laboral, acredita-se que a formação continuada, por meio das capacitações, se faz indispensável para manter o servidor atualizado, integrado, motivado e comprometido cada vez mais com a política pública na qual atua. De acordo com o Manual do Servidor do IFAM (2018, p. 40):

Capacitação é o processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais. Visa capacitar o servidor para

o desenvolvimento de ações de gestão pública e para o exercício de atividades de forma articulada com a função social do IFAM.

Como não houve a ambientação em EPT para os servidores, as capacitações permanentes na área serviriam para preencher essa lacuna que o processo de ambientação deixou, tendo em vista a necessidade de se desenvolver as competências institucionais através das individuais dos servidores, o que inclui os conhecimentos mais basilares sobre educação profissional. O Manual do Servidor do IFAM segue esclarecendo que:

Os eventos de capacitação são cursos presenciais que qualifiquem para o desempenho das atribuições do cargo e/ou função; educação formal nos diversos níveis de escolaridade e a distância; aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública, em especial, esta Instituição Federal de Ensino (IFAM, 2018, p. 41).

Essas capacitações são de suma importância para os servidores, uma vez que estes procuraram aquelas que mais agradam seu nicho profissional, contudo, são formações mais difusas e de acordo com o interesse daqueles que a procuram, se as instituições quiserem algo mais direcionado para sua natureza organizacional tem que elaborar capacitações focadas nisso.

No Plano Anual de Capacitação do IFAM há a observância se o curso pretendido tem relação direta com a área de atuação, observando o interesse da administração. As capacitações são de vários tipos: cursos presenciais para o desempenho de cargo e/ou função; cursos de educação formal nos diversos níveis de escolaridade e à distância, cursos de aprendizagem em serviço, eventos científicos, estágio, intercâmbio.

Já os eventos de capacitação de curta duração, com carga horária até 90 (noventa) horas, “[...] correspondem a cursos internos ou externos, congressos, fóruns, seminários e outros assemelhados que resultem na capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos” favorecendo o desempenho e o crescimento profissional e pessoal (IFAM, 2018, p. 41).

Como já discutido no capítulo dois, a capacitação desempenha papel fundamental no aperfeiçoamento e desenvolvimento dos servidores, tanto para a condução das atividades administrativas quanto para conduta ética do servidor, esta última de fundamental importância para o fortalecimento dos serviços públicos prestados à população, especialmente, na área educativa.

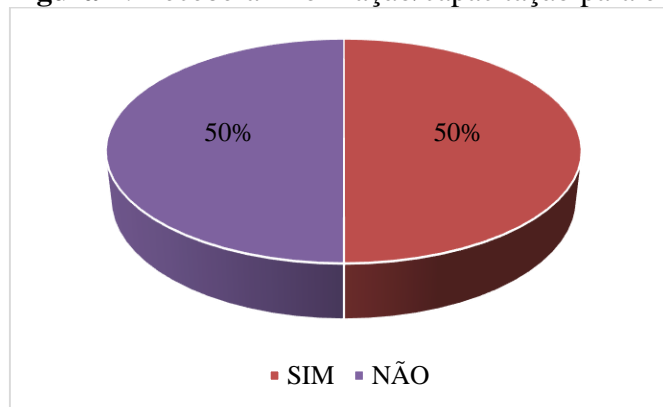
O entendimento sobre essa necessidade de permanente capacitação dos servidores resulta de uma mudança histórica de pensamento por parte dos gestores públicos. Para além dos avanços obtidos nas gestões anteriores, após assumir o governo, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva promoveu uma reformulação do serviço público por meio de novos concursos, da reestruturação de algumas carreiras do funcionalismo e de sua recomposição salarial (TEIXEIRA FILHO; ALMEIDA; ALMEIDA, 2017).

Embora, haja várias formas de capacitação, 60% afirmou não ter recebido nenhuma em matéria específica de EPT ao longo do exercício laboral no IFAM, o que traz a reflexão sobre a necessidade dessa formação, devendo-se incluir os fundamentos da EPT nesse processo de formação dos educadores, ou seja, experiências formativas que contemplem também a discussão de filosofia educacional dessa área do ensino.

### 5.2.2 Formação para cargos e funções

Outra UR que se obteve foi “formação para cargos e funções”, decorrente da investigação da ocorrência dos demais tipos de formação e capacitação em suas trajetórias profissionais, traçando-se um paralelo com as formações em temas específicos da EPT.

**Figura 7:** Receberam formação/capacitação para exercício do cargo



Fonte: Questionário - pesquisa de campo (2019).

Conforme o gráfico pode-se observar que 50% afirmou ter recebido formação voltada para o desempenho do cargo. Mas quais formações seriam essas?

Consoante declararam os servidores, essas formações foram: participação em encontros pedagógicos, curso ofertado na área financeira e evento de equipe multiprofissional.

**Quadro 6:** Espaços de formação para o cargo

<b>Respostas dos Servidores</b>
Em encontros pedagógicos;
Curso ofertado pela Instituição na área financeira;
Encontro de equipes multiprofissionais.

Fonte: Questionário - pesquisa de campo (2019).

No caso dos docentes, os encontros pedagógicos são reconhecidos por estes como espaços de formação para o desempenho das atividades do cargo. Os encontros pedagógicos foram um dos principais meios de aperfeiçoamento citados para desempenho do cargo docente, figurando com destaque em suas trajetórias formativas na instituição, acabando este por exercer também tal papel.

De acordo com Vogt (2010), ao discutir a formação de professores e a necessidade de sua continuidade, os processos formativos podem se dar em diferentes espaços, desde que, de fato, qualifiquem este profissional para sua atividade fim.

Nesse sentido, a reunião pedagógica é, segundo Santos (2010), um espaço por excelência para se discutir a prática pedagógica, para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de metodologias de ensino inovadoras.

Segundo Libâneo (1994), no âmbito escolar, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente. No IFAM, uma das reuniões pedagógicas imprescindíveis para o planejamento do ensino e das demais atividades escolares semestrais é o encontro pedagógico.

Dentre as funções do planejamento, estão: interligar o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que se irão realizar na sala de aula por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino e; afirmar a unidade e a coerência do trabalho docente, sendo possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação, atrelada às demais etapas.

No caso do IFAM, um dos espaços principais de planejamento tem sido o encontro pedagógico. Mas, o que é o Encontro Pedagógico (ENPED) e qual sua função?

De acordo com as observações realizadas, o ENPED no IFAM integra o processo de planejamento das atividades escolares, sendo uma etapa fundamental, onde são

discutidas questões pedagógicas (referente ao ensino, pesquisa e extensão) e também administrativas (referente ao orçamento, patrimônio, apoio ao ensino etc.).

Nota-se que o ENPED tem sido mais que uma reunião de planejamento técnico-pedagógico, porém um evento que discute as ações passadas, presentes e futuras, num movimento que debate os próprios rumos da instituição, cabendo a cada *Campus* realizar o seu, considerando-se as diretrizes institucionais e as peculiaridades de cada um.

O ENPED tem figurado ainda como um espaço de formação para os servidores em geral, pois há um momento específico para se discutir determinado assunto que esteja dentro da temática central do evento, através de palestras e mesas redondas, que incluem atividades dialógicas e interativas entre os servidores.

Afirma-se o potencial dialógico e formativo desse espaço de debate coletivo como um recinto para se discutir conceitualmente a política de EPT, uma vez que os servidores têm associado largamente suas experiências de formação a este evento executado no próprio Instituto. Tem-se aqui, portanto, um espaço privilegiado que integra e discute trabalho e formação profissional.

Evidencia-se também o potencial do espaço escolar enquanto *lócus* privilegiado de formação, Vogt (2010, p. 2) argumenta que:

A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um local possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, estará capacitando seus docentes e a própria instituição como um todo.

A escola é, nesse sentido, um espaço que contribui com a formação continuada de professores, fazer uso deste lugar e dos momentos por ela disponibilizados é fundamental (VOGT, 2010).

As demais formações elencadas nas entrevistas para o desenvolvimento de cargos, processos de aperfeiçoamento na área administrativa figuram como os citados, usuais para quem não atua diretamente na atividade fim, no ensino.

Toma-se como pertinente, desse modo, expor aqui os dados institucionais relativos às capacitações de servidores no âmbito do IFAM. De acordo com o Relatório de Gestão de 2018, no IFAM:

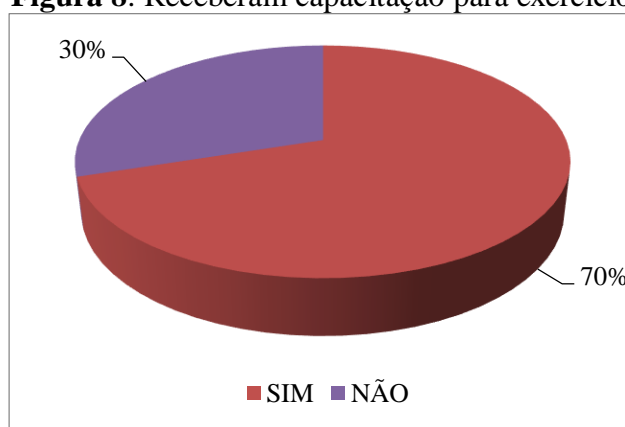
Tem-se ofertado cursos de capacitação e de qualificação em nível de especialização, mestrado e doutorado, bem como facilitado a participação de seus servidores em cursos ofertados por outras instituições públicas e privadas dentro e fora do País, para que possam melhorar sua remuneração e prestar melhores serviços à comunidade interna e externa (IFAM, 2019, p. 64).

Conforme o referido Relatório, a meta para capacitação de servidores foi ultrapassada em 2018, “[...] demonstrando o compromisso da instituição com o desenvolvimento do servidor relacionado ao ambiente organizacional, bem como ao cargo que ocupa, atendendo ao que dispõe a legislação vigente” (IFAM, 2019, p. 66).

De acordo com Apugliese (2010, p. 1), com a reestruturação do Estado e da dinâmica de aperfeiçoamento dos servidores, no atual contexto de aquisição de novas aprendizagens, “[...] tona-se necessário refletir sobre o valor que o servidor público atribui a capacitação no seu ambiente de trabalho”.

Na questão da formação, capacitação ou treinamento por parte dos servidores para exercer alguma função dentro do IFAM, quando questionados se já haviam passado por alguma, obtiveram-se as seguintes respostas:

**Figura 8:** Receberam capacitação para exercício de função



Fonte: Questionário - pesquisa de campo (2019).

Como demonstrado no gráfico, 70% já passou por uma capacitação ou aperfeiçoamento para o exercício de funções, uma porcentagem mais consistente quanto às formações reconhecidas pelos servidores para o desenvolvimento dos cargos.

Em 2018, segundo o Relatório de Gestão (2019), 248 servidores passaram por alguma capacitação, totalizando um investimento de R\$ 399.856,46 reais.

Pode-se afirmar que o IFAM tem duas principais maneiras de capacitar seus servidores: 1) através de liberação e incentivo para participação em curso de pós-graduação - com foco no desenvolvimento do cargo; e 2) através de capacitações para o

desempenho de funções – com foco no desenvolvimento para atuação em funções gratificadas.

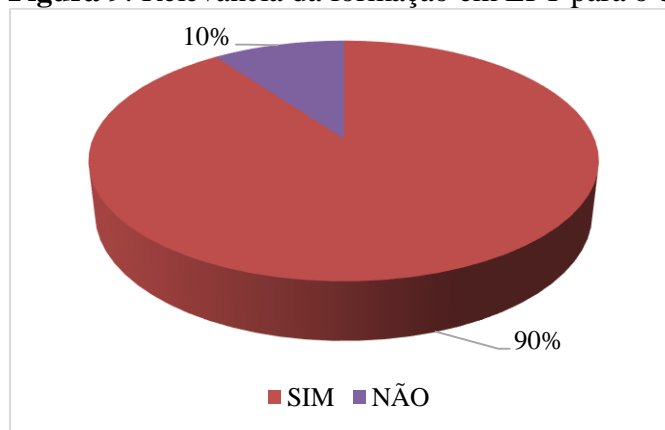
Entende-se que o foco no aperfeiçoamento do servidor para o desempenho de funções seja necessário, contudo, a formação para o exercício do cargo também se faz importante, especialmente as que tratam de processos formativos que discutem conceitualmente a EPT, especialmente sua “filosofia educacional”. As capacitações para o exercício de cargos têm viés permanente, visto que o servidor não deixará de exercer aquele ofício em nenhum momento, ao contrário das funções.

### 5.2.3 Relevância e necessidade

A última UR alocada na temática “Formação em EPT” trata da relevância e necessidade dos processos formativos para o cargo e/ou carreira dos servidores, especialmente as formações em EPT.

Segundo o gráfico abaixo, tem-se, na perspectiva dos servidores, a importância que a formação em EPT exerce para seus cargos e carreiras.

**Figura 9:** Relevância da formação em EPT para o cargo/carreira



Fonte: Questionário - pesquisa de campo (2019).

O total de 90% dos servidores respondeu que considera relevante receber essa formação para sua carreira e o desempenho do cargo, isto é, os servidores entendem que processos formativos em EPT são importantes para suas atuações profissionais enquanto educadores, seja docente ou TAE.

De acordo com Silveira e Castaman (2020, p. 2), ao discutirem sobre a formação continuada de educadores da EPT, sustentam que “[...] diante de tamanha

responsabilidade no exercício profissional, há a necessidade destes terem consciência de seus compromissos com os princípios e as bases conceituais da referida modalidade de ensino [...]”.

Uma vez que a maioria não teve experiência de formação em matéria específica de EPT, eles reconhecem a relevância da formação, o que fornece e motiva iniciativas no sentido de se produzir estratégias para contribuir com os processos formativos na temática, mitigando esse déficit.

Silveira e Castaman (2020, p. 2), ao corroborarem a importância da formação continuada, da postura dos educadores e da própria instituição, afirmam que:

[...] grande parte desta atitude consciente, deliberada e organizada se dá por meio da formação continuada e, para isso, é necessário que os profissionais que atuam neste cenário sejam incentivados a (com)partilhar conhecimentos e que estes estejam disponíveis.

Nesse sentido, fica evidente a relevância que o tema exerce na política de EPT e o papel estratégico que as instituições ofertantes têm nesse processo, considerando-se a importância da matéria nesse âmbito educacional não só para o instituto, mas também para os educadores.

O reconhecimento por parte dos servidores aponta para uma receptividade positiva acerca de uma proposta de produto educacional que contemple experiências formativas em EPT, já que 90% dos entrevistados responderam que considera relevante receber esse tipo de capacitação, conhecimentos amplamente discutidos quase que só na esfera da pós-graduação.

### **5.3 Da temática “Percepções dos servidores sobre a EPT”**

A segunda temática extraída foi “Percepção dos servidores sobre a EPT”, percepções que dizem respeito aos seus conhecimentos sobre a área e como o aplicam no cotidiano profissional no *campus* Parintins.

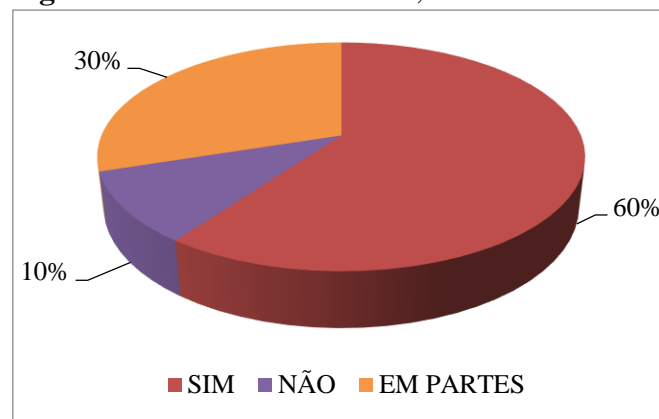
#### **5.3.1 Conhecimentos sobre o IFAM**

A primeira UR que surgiu dentro desta temática foi “conhecimentos sobre a instituição IFAM” e levanta uma discussão acerca das percepções que os servidores têm

do próprio instituto. Os dados revelam se há alguma fragilidade no entendimento quanto ao papel que o IFAM exerce na implementação da política de EPT e como esse entendimento pode influenciar na prática profissional dos mesmos.

Nesse sentido, o gráfico, a seguir, demonstra o percentual de servidores que responderam serem conhecedores da missão, da visão e dos valores sustentados pelo IFAM nos documentos institucionais, a exemplo do PDI.

**Figura 10:** Conhecem a missão, a visão e os valores do IFAM



Fonte: Questionário - pesquisa de campo (2019).

Conforme o gráfico, a maioria dos servidores respondeu que conhecem os referidos conceitos. Nesse sentido, foi solicitado que os participantes da pesquisa descrevessem pelo menos um desses três conceitos: missão, visão ou valores do IFAM.

O conceito mais descrito foi o da missão. Como é característico do questionário, os servidores ficaram de posse para respondê-lo, puderam ter livre acesso às fontes de repostas sobre os conceitos abordados. A fim de esclarecer os referidos conceitos à luz dos documentos institucionais, recorreu-se ao PDI do IFAM (2019, p. 27) que esclarece que:

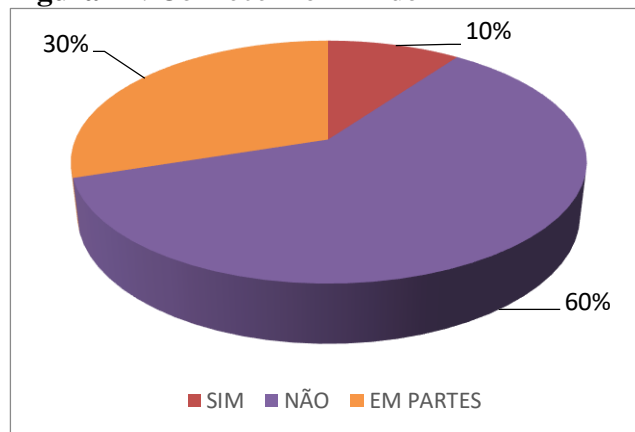
A identidade institucional é a expressão que imprime caráter e traduz o que se considera ideal para a instituição, representada nos conceitos de missão, visão e valores, onde missão define a razão da existência; visão a situação desejável para o futuro; e os valores constituem a base de tudo o que se acredita como certo e adequado.

Estar ciente dos conceitos organizacionais pode ser um indicativo de vínculo mais estreito entre o servidor com a organização, já que são conceitos que devem nortear as

ações de todo o corpo institucional, devendo este ter ciência destes princípios e tais conceitos serem amplamente difundidos pela organização.

Outra questão abordada quanto aos conhecimentos acumulados sobre o instituto foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFAM. Duas questões fundamentais se revelam, com base no gráfico seguinte:

**Figura 11:** Conhecem o PPP do IFAM



Fonte: Questionário – pesquisa de campo (2019)

Sobre o PPP a maioria afirmou não o conhecer, 30% alegaram conhecê-lo em parte e 10% respondeu que o conhece. A questão acabou revelando-se estratégica, visto que o projeto político-pedagógico (PPP) não existe ainda, está em fase de construção, o que há é apenas uma Minuta. Logo, o grupo dos 60% não teria como saber sobre algo que não existe, assertivamente, afirmaram não conhecer.

Por outro lado, não se sabe a que PPP o grupo dos 30% se referiu conhecer parcialmente, mas é certo que não se trata do PPP do IFAM, já que tal documento ainda está em fase de construção no âmbito institucional. Na mesma situação se encontra os 10% que afirmaram conhecer o referido documento.

Outra questão que surge é quanto ao fato do IFAM não apresentar um PPP desde sua constituição como Instituto Federal, configura-se como uma lacuna em sua legislação interna, comparado a outros Institutos Federais.

Se a visão institucional é “Consolidar o IFAM como referência nacional em Educação, Ciência e Tecnologia” é imprescindível que os documentos básicos que sustentem esse projeto estejam materializados e presente no cotidiano dos servidores.

Tomou-se como modelo de PPP para discussão neste trabalho o pertencente ao Instituto Federal de Brasília (IFB, 2017) que, por sua vez, traz sua importância ao afirmar que este documento:

[...] orienta os fundamentos das políticas adotadas no âmbito do IFB e apresenta a missão, os princípios e as diretrizes norteadoras de suas ações pedagógicas e administrativas, suas políticas de ensino, de pesquisa, de extensão, de assistência estudantil, de avaliação para a aprendizagem e institucional e demais políticas gerais no âmbito institucional. Este documento contempla, também, os objetivos e as finalidades do IFB, conforme a Lei nº 11.892/08 (IFB, 2017, n.p).

Como se percebe, o PPP é um documento fundamental para os IFs, pois traçam suas diretrizes e fundamentos para suas políticas internas nos mais diversos âmbitos institucionais, deixando claro os seus objetivos e finalidades.

De acordo com Ficagna (2009), a LDB de 1996, prevê em seu artigo 12 que as unidades de ensino, respeitadas as respectivas normas, tem como tarefa elaborar e executar sua proposta pedagógica. Mas, o importante documento ainda é algo a se consolidar no âmbito do IFAM, faz-se urgente sua constituição enquanto item norteador dos propósitos institucionais.

### 5.3.2 Conhecimentos sobre a política de EPT

Nesta UR, destaca-se a discussão quanto aos conhecimentos dos servidores sobre determinados temas conceituais da EPT, a fim de explorar suas percepções sobre conceitos relevantes para a compreensão satisfatória da proposta pedagógica de EPT dentro da RFEPCT na atualidade.

Nesse sentido, procedeu-se à tentativa de coleta acerca da compreensão dos servidores sobre o que é a EPT. Conforme o quadro abaixo, temos as seguintes respostas:

**Quadro 7:** Percepções sobre a EPT

Participante	Resposta
S1 D	EPT é uma modalidade de ensino e dentro dela existem várias formas de ensino, como o subsequente, como o integrado, concomitante, além de formações iniciais e continuadas que são os cursos FIC; nós também temos a graduação e pós-graduação, <i>tá?</i> E toda essa modalidade, embora englobe tudo, todo esse universo, a EPT, ela está voltada <i>pra</i> uma educação que prepara as pessoas para o mundo do trabalho, e é tecnológica por que a gente vai trabalhar a partir de toda ciência existente até hoje. Então, a gente não pode simplesmente trabalhar pessoas, porque nós não estamos trabalhando com sujeitos para um mercado de trabalho, nós temos que falar que estamos trabalhando pessoas para o mundo do trabalho. Então são vários vieses aí, <i>tá?</i> Nós não podemos esquecer que são pessoas, são seres humanos, então a gente tem que trabalhar com a cidadania como forma de emancipação humana.
S2 T	Eu entendo que a EPT está voltada para auxiliar o desenvolvimento educacional de alunos interessados também, que buscam esse conhecimento para desenvolver a sua região ou o meio no qual está inserido, correto? Buscar um ensino técnico para a sua formação; mesmo, porque, também, isso é um tipo de ensino que muitos buscam, porque eles, na perspectiva deles também é o caminho mais fácil para ter acesso ao mercado de trabalho. Basicamente, é isso o meu entendimento acerca da EPT que visa, mais ou menos, isso.
S3 D	EPT é uma educação voltada à formação da parte técnica voltada à utilização desse conhecimento em busca de preparar serviços na comunidade. Aí, no caso nosso no IFAM, a gente trabalha nessa formação técnica, tecnológica voltada aos arranjos produtivos locais. Então os Institutos são inseridos nas comunidades para atender os arranjos produtivos locais.
S4 T	O quê que é a EPT.... Aí nós podemos analisar a partir de várias situações, de vários estudos, de vários princípios. Então, o que mais se debate hoje, e lembrando que tudo que vou falar não é, não vem de orientação que nós tivemos aqui, de formação que nós tivemos aqui, é da leitura que se faz, e aí você vai, grosso modo, de início ser até educação profissional, muita gente vai falar é, por exemplo, ofertar formação para que o aluno tenha uma formação profissional que lhe proporcione entrar no mercado de trabalho, não é bem por aí. É proporcionar ao aluno essa formação que ele tenha o início de uma profissão, que ela não vai se terminar, não vai encerrar por aqui. [...] Então, de você ofertar formação em determinada área, mas acompanhando todo o avanço tecnológico que tem hoje em todas as áreas de formação, e é que nós não vemos, por exemplo, onde é que está a parte tecnológica aqui no IFAM? Onde é que ela entra nessa formação? [...] se você fosse explicar para um leigo, seria isso: ofertar a oportunidade da pessoa ter uma capacitação para exercer determinada profissão, em determinada área de formação; seria mais ou menos por aí [...].

S5 T	EPT é a integração dos saberes, dos conhecimentos das diversas áreas, inclusive, de conhecimento, como ocorre, por exemplo, nos cursos na modalidade integrada, para a solução de problemas da sociedade, por exemplo, de uma forma mais específica. Então, as instituições como os Institutos que são de educação profissional e tecnológica, é exatamente para transformar o conhecimento em uma tecnologia; em algo, um produto ou um serviço que venha solucionar um problema social, um problema regional, algo que possa mudar o ambiente onde a Instituição está inserida. Então, a meu ver, educação profissional define-se dessa forma pra mim.
S6 D	EPT...EPT é uma, é um tipo de ensino, né, na qual visa fazer com que o aluno, de certa forma, entre no mercado de trabalho com conhecimentos mais amplos do que uma educação formal que nós já conhecemos relativo ao ensino médio. Então, visa ampliar o processo de conhecimento, não só buscando, fazendo com que o aluno seja inserido no mercado profissional, mas que ele possa ser uma pessoa que molde o futuro dentro do patamar que ele <i>tá</i> inserido, dentro do processo que ele tá inserido de certa forma, é algo mais amplo, onde busca extrair do aluno o melhor de si, dentro de um processo que ele possa ajudar uma construção de um país, de uma cidade, de um Estado onde ele está inserido da maneira melhor possível.
S7 D	Como eu estava dizendo <i>pra</i> ti, acho que no início a gente não entendia muito bem o que era isso, e a gente acabava tentando excluir, cada vez mais, do currículo dos cursos a base comum. Depois, a gente foi entendendo que era uma coisa maior. É profissional e tecnológica, mas não é uma formação só para o trabalho, é uma formação <i>pro</i> mundo. Acho que o aluno dos IF, ele tem um algo a mais. Além de aprender a base, as técnicas, as disciplinas técnicas, ele tem a base nacional, mas ele também tem um pouco de cidadania. Quando eu enxergo o nome “EPT”, só me vem à cabeça a parte técnica. Se eu não conhecesse um pouquinho do que é o IFAM hoje, eu diria que EPT é aquele fazer mais mecânico. É isso, eu vou ensinar a tecnologia da pescada, e só a tecnologia da pescada, só isso. Mas a gente vê que é algo mais. Eu acho que hoje a EPT, ela vem englobando conceitos de ética, de cidadania [...]; ele tem uma formação bem completa.
S8 D	Educação profissional está ligada a questão do mundo do trabalho, mercado de trabalho, então a pessoa que entra nessa área, ela busca além do conhecimento geral, o conhecimento técnico das áreas que ela vai atuar. No caso da área que eu atuo, na área dos recursos pesqueiros, ela vem buscar conhecimento ligado a isso, tanto a produção da pesca quanto da aquicultura. Aí a parte de tecnologia também a gente vislumbra essa questão do desenvolvimento de novos conceitos, novas formas de produzir aquele determinado produto. No nosso caso de piscicultura são tecnologias ligadas a novos estilos de produção.

S9 T	EPT, na verdade, é um ramo da educação encontrada no Brasil e em outros países, que é voltado para o mercado de trabalho, educação para o mercado de trabalho, onde profissionaliza alunos <i>pra</i> entrar direto pra área de trabalho, e vinculando um pouco pra área da ciência, que normalmente o ensino na universidade é muito voltado pra área da ciência, e já o ensino profissional e tecnológico é voltado mais pra criar tecnologia pra área de trabalho, no ramo do trabalho.
S10 T	Eu acho que a primeira coisa é ter o reconhecimento da instituição em relação à equipe multiprofissional [...].

Fonte: Entrevista - Pesquisa de campo (2019).

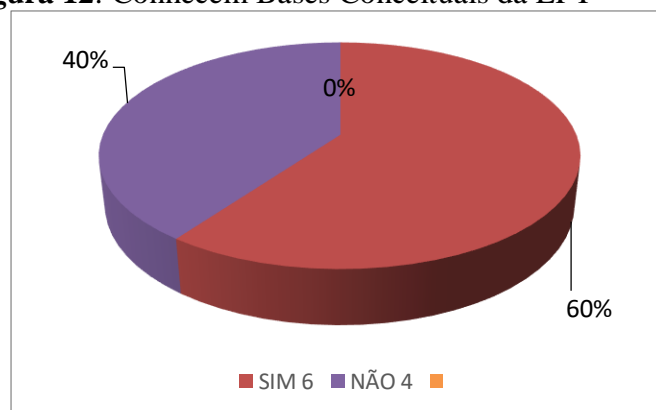
D= docente; T= TAE

O Quadro 7 traz as percepções dos servidores sobre o que significa a EPT. Os que já passaram por experiências formativas mais sólidas em EPT demonstram maior conhecimento ao buscar defini-la, visível na resposta de S1, por exemplo, que cursou mestrado em educação. Em contraposição, S10 não conseguiu sistematizar uma resposta coerente com o que foi perguntado.

Percebeu-se que ainda persiste na visão de alguns o enfoque mais tecnicista da EPT, ou seja, a formação com foco no mercado de trabalho. A ruptura com esta tradição ainda se constitui em um árduo desafio àqueles que defendem uma educação politécnica dentro desse campo educacional.

As falas demonstram que os servidores têm conhecimento acumulado a respeito do tema, uns mais outros menos de acordo com a intensidade do contato com o estudo do mesmo. Para aqueles que necessitam de maior domínio do conceito há a necessidade de uma formação complementar que lhes permita uma fixação maior de conhecimento sobre a temática.

No tocante a isso, elegeram-se determinados temas para serem confrontados junto aos servidores no sentido de saber se conhecem e tem ciência, por exemplo, do que são as bases conceituais da EPT. Desse modo, o gráfico a seguir traz a informação do percentual de servidores que afirmaram conhecer ou desconhecer a existência do tema.

**Figura 12:** Conhecem Bases Conceituais da EPT

Fonte: Questionário - Pesquisa de campo (2019).

A maioria afirmou conhecer as bases conceituais que são: trabalho como princípio educativo, politecnia e formação humana integral. Esta informação revela algo importante: embora a maioria já tenha tido contato com a temática e alegou conhecê-la, 40% ainda é um número significativo dos que ainda não sabem do que se trata.

O Quadro 7 mostra esta fragilidade, uma vez que, em algumas falas persistem algumas dificuldades de se conceituar, por exemplo, o que é a EPT, o que fortalece o entendimento de que se necessita ampliar a formação conceitual dos servidores.

Sobre a importância da formação em EPT, enfatiza-se a fala do entrevistado S1 que reconhece isso como requisito fundamental para atuar na área e afirma:

Antes de mais nada, todo professor que vai trabalhar com a EPT, ele tem que ter o mínimo conhecimento, tem que conhecer a base, a história da criação da EPT no Brasil [...] que a gente copia outros sistemas de ensino, conhecer esses mais de 100 anos de história que nós temos, ele é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho voltado realmente para a classe trabalhadora (S1, ENTREVISTA, 2019).

Esta fala ressalta elementos valiosos quanto à importância da aquisição de conhecimentos para quem atua nessa área educacional. Conhecer o básico sobre a mesma é fundamental e pode fazer a diferença no cotidiano da prática dos educadores. A fala acima pertence a um professor, mas o entendimento pode ser aplicado a todo educador que atua na EPT, uma vez que a fala destaca conjunto de conhecimentos comuns a esta coletividade de trabalhadores. Sobre a importância das bases conceituais, Gonçalves, Andrade e Azevedo (2017, p. 4) elucidam que:

A Educação Profissional e Tecnológica sustenta-se sobre um tripé composto por Trabalho como Princípio Educativo, Formação Humana Integral e Politecnia. A EPT exige, necessariamente, a articulação entre educação e cultura, trabalho e produção, ciência e técnica. Esta inter-relação exige, portanto, a compreensão do trabalho como sendo além de uma ação prática, uma ação de produção cultural, diretamente relacionada ao homem.

Conforme demonstrado pelas autoras, as bases conceituais fornecem os pilares fundamentais da política de EPT e deve permear a compreensão dos educadores. Nesse sentido, sustenta-se ser imperativo que a maioria absoluta dos educadores tenham conhecimento das bases conceituais para implementá-las em sua prática profissional, dando consistência a sua práxis educativa.

A EPT abrange cursos das mais diversas modalidades: da formação inicial à continuada ou qualificação profissional, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Profissional Tecnológica - de graduação e de pós-graduação. Segundo Gonçalves, Andrade e Azevedo (2017, p. 4), “[...] tais cursos, devem estar alicerçados nos pilares da Politecnia, Formação Humana Integral e do Trabalho como Princípio Educativo, vistos como bases conceituais da EPT”.

Foi solicitado, ainda, que os servidores descrevessem onde tiveram contato com as bases conceituais e as respostas foram as seguintes:

**Quadro 8:** Contato com as bases conceituais da EPT

<b>Respostas dos servidores</b>
No mestrado;
Em atividades do IFAM;
Já leu bastante sobre o assunto;
Em documento sobre educação no campo – Paulo Freire;
Em palestras na internet;
Em texto sobre o tema.

Fonte: Questionário - Pesquisa de campo (2019)

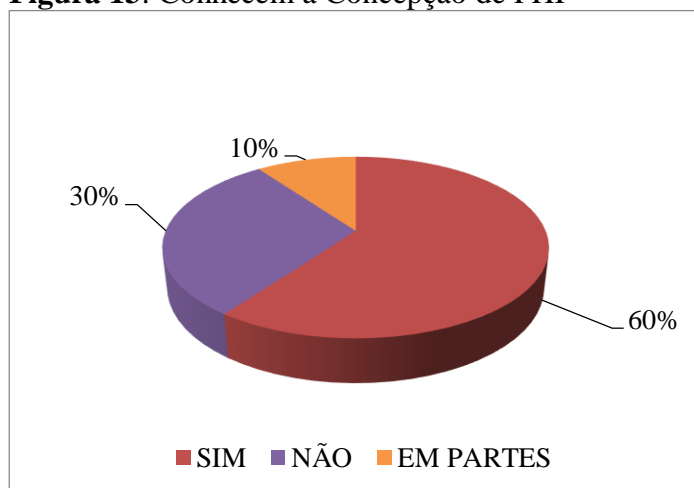
Percebe-se que esse contato aconteceu em diversos lugares onde os servidores puderam conhecer o debate acerca das bases conceituais. As iniciativas vão desde a

curiosidade individual até curso de mestrado, perpassando por palestras e atividades mais pontuais. E, acerca dos principais meios de contato dos servidores com o tema, o participante S10 esclarece que “*é através da internet principalmente, que a gente acaba tendo um acesso a um texto ou outro que fale dessa situação, né, dessa formação integral, dessa questão da educação profissional, né?*” (S10, ENTREVISTA, 2019).

Afirma-se aqui que é primordial que os educadores sejam detentores de conhecimentos consolidados a respeito das bases conceituais da EPT e das temais temáticas pertinentes à discussão teórica desse campo educacional, portanto, há que se criarem estratégias para possibilitar o acesso aos conhecimentos.

Ainda sobre as bases conceituais, aprofundou-se o questionamento aos servidores quanto ao conhecimento da concepção de formação humana integral dentro da EPT. As respostas foram as seguintes:

**Figura 13:** Conhecem a Concepção de FHI



Fonte: Questionário - Pesquisa de campo (2019).

A pergunta tem relação com a anterior, partindo-se da seguinte premissa: os que afirmaram conhecer as bases conceituais logicamente conhecem a concepção de formação humana integral, já que integra as bases. No gráfico anterior, 40% afirmou não conhecer as bases conceituais, enquanto neste somente 30% não conhece a concepção de FHI, o que pode indicar uma dificuldade por parte dos entrevistados em correlacionar os temas como pertencentes entre si.

A formação humana integral deve garantir aos educandos em geral uma formação sólida, para que possam atuar como cidadãos politicamente integrados à sociedade, uma “[...] formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no

processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura [...]” (BRASIL, 2007b, p.40).

Ramos (2008) ainda esclarece que a formação humana integral deverá abranger os principais aspectos da vida social: trabalho, ciência e cultura, bem como a tecnologia.

A imprecisão nos percentuais das respostas pode, possivelmente, estar ligada à falta de maior compreensão quanto às discussões conceituais da EPT, a exemplo das bases. Este dado revela que pode haver uma falta de domínio quanto a essa temática e, necessitando-se de uma formação mais consolidada sobre o tema. Sendo assim, parafraseando Andrade, Gonçalves e Azevedo (2017, p. 10), “[...] ressaltamos a necessidade de levantarmos as discussões sobre EPT para dentro dos *campi*, promovendo o acesso à EPT como uma Educação que promove a formação dos sujeitos na sua inteireza”. Um caminho possível para essa situação é o que se vem buscando sustentar nesta dissertação: a oferta de formação básica em EPT aos servidores a partir da disponibilização de meios que possibilitem esse contato com as temáticas.

É salutar ainda, expor o entendimento dos servidores acerca do conceito de FHI para visualizar seu repertório de conhecimentos a partir de suas falas, conforme descrito no quadro abaixo:

**Quadro 9:** Entendimento sobre o conceito de FHI

Respostas
“É a educação politécnica, ou seja, é a educação que une a teoria à prática de forma omnilateral”;
“Formação omnilateral”;
“Formação que proporciona a integração de todas as dimensões da vivência humana: trabalho, lazer, ciência e cultura e a compreensão de seus processos históricos, uma educação emancipadora”;
“São concepções que mesclam aspectos da formação educacional e o mundo do trabalho na construção do sujeito”;
“É a formação do ser completo, biopsicossocial e não somente para o mundo do trabalho, a formação cidadã é o objetivo”;
“Tem como objetivo preparar o indivíduo nos mais diversos meios como: mercado de trabalho, pesquisa científicas e para viver em sociedade”;
“Nessa formação o aluno é inserido em contextos que possibilitam a ele ser ator e autor no desenvolvimento de aprendizagens. Mas esbarra muitas vezes na ausência de ambientes adequados”.

Fonte: Questionário - Pesquisa de campo (2019).

No Quadro 9 é possível notar o conhecimento acumulado dos servidores sobre o tema, trazendo suas percepções sobre o conceito. Mais uma vez, nota-se que aqueles que

já leram e estudaram sobre o assunto demonstram mais propriedade ao buscar definir o conceito. Já outros apresentam uma ideia mais superficial, uma noção mais vaga, devido às poucas experiências formativas sobre o tema.

Desse modo, a ausência de uma compreensão mais ampla acerca do referido conceito, ratifica a necessidade da oferta de processos formativos que ajudem na solidificação de tais conhecimentos, democratizando o acesso, ampliando as possibilidades de sua ocorrência.

Outra questão que foi abordada foi a importância dos gestores das unidades de ensino, possuírem o conhecimento dos fundamentos da EPT para comandarem as Instituições que ofertam educação nesse campo. Nesse sentido, evidencia-se a fala do participante da pesquisa S2 quanto a essa necessidade:

Se a gente tiver oportunidade de galgar um cargo mais alto, com certeza a gente tem que ter esse conhecimento, isso é importante para alavancar o desenvolvimento da Instituição para que ela possa atingir os objetivos pretendidos. Então é necessário esse conhecimento, sem esse conhecimento não tem como avançar dentro da instituição, assim, para que ela possa atingir os objetivos, isso, quando se chega ao cargo mais alto, que nós estamos então no cargo técnico, então a gente passa para um cargo mais abrangente que envolve não só técnico, mas o educacional, o de gerir mais pessoas também que trabalham com educação. Então é fundamental conhecer essas bases (S2, ENTREVISTA, 2019).

Como se percebe, o servidor expõe que embora atue na parte administrativa, se alcançasse o cargo de direção seria importante o mesmo ser portador de conhecimentos acerca da fundamentação conceitual da EPT. Embora este enxergue majoritariamente na progressão vertical tal necessidade, constitui-se uma árdua missão desconstruir essa visão pragmática, uma vez que, ser detentor de tais conhecimentos cabe a cada educador(a) que atua na política de EPT.

### 5.3.3 Aplicação dos conhecimentos em EPT na prática

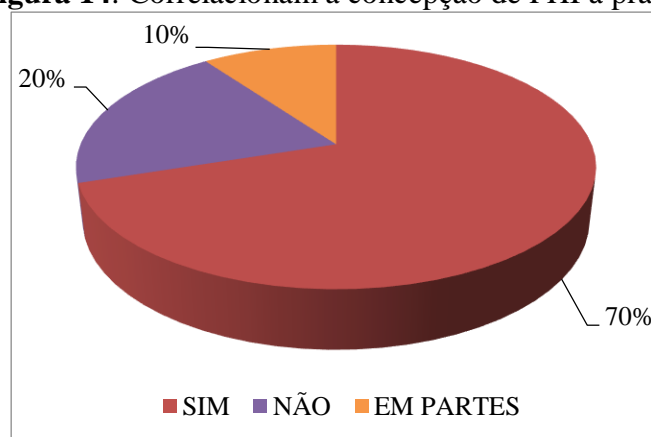
A última UR traz dados que levantam a discussão acerca de como os servidores correlacionam suas percepções sobre a EPT a sua prática profissional e como executam tal correlação.

Como principal viés para se discutir a articulação, elegeram-se as bases conceituais da EPT, pois elas são essenciais à prática de qualquer educador da EPT, uma vez que reúnem os princípios e diretrizes que devem ser levados em conta no labor

educativo dentro da política de EPT, conforme regulamentado na Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Nesse sentido, o gráfico a seguir traz dados do percentual de servidores que declararam correlacionar o conceito de FHI a sua prática educativa.

**Figura 14:** Correlacionam a concepção de FHI à prática educativa



Fonte: Questionário - Pesquisa de campo (2019).

Observa-se que 70% dos questionados correlaciona o conceito de FHI a sua prática educativa, 20% disse não correlacionar e 10% declarou correlacionar em parte, embora, anteriormente, apenas 60% tenha afirmado conhecer as bases conceituais da EPT.

O que se infere é que uma parcela significativa de servidores tem uma ideia superficial de que trata o conceito, não o conhecem com mais profundidade. Como não houve uma sólida formação em EPT na trajetória de boa parte deles, compreende-se a existência de lacuna sobre esses conhecimentos.

Outra questão levantada foi se os educadores, de porte do conhecimento sobre a EPT, com ênfase nas bases conceituais, articulam esse saber a sua prática cotidiana e de que forma o fazem.

Nesse sentido, segue abaixo a fala de S1 sobre como articula seu entendimento e conhecimentos sobre a EPT no cotidiano de sua prática profissional:

Eu vou falar um pouquinho sobre a questão do ensino médio integrado por que eu vejo que é a forma de ensino mais apropriada *pra* trabalharmos o ensino médio [...] uma educação integral que envolva não somente os conhecimentos científicos, mas, também, que envolva todos os tipos de conhecimentos, que a gente chama de conhecimentos unilaterais para o desenvolvimento humano, tá? E, na minha curta jornada docente desses nove anos na EPT, mais recentemente, após o retorno do mestrado, eu procuro desenvolver um ensino voltado para a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade,

multidisciplinaridade, porque eu entendo que não dá *pra* nós ficarmos isolados [...] os conhecimentos, eles dependem um do outro. Uma aula de literatura, por exemplo, eu não consigo trabalhar sem ter o conhecimento prévio da história, da sociologia, da filosofia e da geografia, eu tenho que conversar com os meus pares [...] tem que *tá* lendo o tempo todo. E, em relação a essa aplicação do que seria educação profissional e tecnológica, acho que um exemplo bem claro a gente tem dentro do *campus* quando a gente congrega os conhecimentos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, aí a gente vê a riqueza do que a gente produz, não somente nos aspectos cognitivos, mas nos aspectos culturais, né? Então, todos eles têm que estar envolvidos, e não apenas um (S1, ENTREVISTA, 2019).

A fala de S1 dá a dimensão de como o domínio conceitual sobre o que é EPT facilita a concepção de ensino médio integrado e como isso se articula com sua prática docente. Traz elementos como a formação omnilateral do educando, a interdisciplinaridade e a conjugação prática do que seria o currículo integrado a partir do evento destacado. A mesma destaca a importância do ensino médio integrado como uma possibilidade de se ofertar uma formação omnilateral a partir da integração de saberes dos diversos campos das ciências, bem como vê no trabalho docente uma parte fundamental desse processo a partir da permanente atualização quanto aos conhecimentos a serem transmitidos aos discentes.

Ramos (2008) afirma que uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir socialmente as riquezas e a própria existência. Nesse sentido, o conceito de integração contido na proposta de ensino médio integrado, transcende a dimensão pedagógica, abarcando a dimensão política da formação dos educandos, isto é, trata da formação humana integral.

No tocante a percepção de integração, S1 vê no evento Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, o exemplo mais claro de conexão dos conhecimentos da base geral e da base técnica, momento em que todos os saberes envolvidos se congregam, mostrando a variedade de saberes que o mesmo é capaz de conjugar.

Essa fala impõe uma reflexão acerca do ensino integrado e de como seu currículo impõe a necessidade do preparo constante dos educadores que lidam com ele no cotidiano das instituições de educação profissional. Sobre essa questão Bilar, Bortoluzzi e Coutinho (2018, p. 401) argumentam que:

[...] o ensino integrado, muitas vezes, se torna dualista, fazendo com que o ensino dado aos alunos sobre as disciplinas técnicas e propedêuticas sejam totalmente distintas, o que acaba por acarretar na formação de um aluno que

não vê a importância e ligação entre o ensino preparatório e profissionalizante com seu futuro pessoal e profissional.

O perigo do dualismo não ameaça a qualidade do ensino só do educando, mas a própria prática interventiva do educador. Ante a isso, superar “os dualismos” não é um processo fácil, já que isso impõe uma mudança de postura radical de todos os sujeitos envolvidos no ensino. Sobre essa questão, conforme expõe S1:

Eu percebo que no *campus* nós temos docentes que estudaram lá antiga ETIFA e querem agir do mesmo modo agora que já é instituto, ainda não compreenderam que agora é Instituto Federal, e não somente uma escola técnica. Então, eles têm uma abordagem altamente tecnicista, e que não dá pra aceitar, hoje não tem como a gente aceitar uma abordagem tecnicista, pragmática, voltada apenas para o mercado de trabalho, para o grande capital, dentro da EPT. Se a gente tem esse de pensamento, a gente restringe as potencialidades do ser humano, e diz amém ao capitalismo (S1, ENTREVISTA, 2019).

Por outro lado, aqueles que não receberam formação para lidar com o ensino integrado, especialmente os docentes da base técnica, reconhecem que precisam de formação continuada que os prepare para lidar com os desafios da docência e complementar seus conhecimentos em outras áreas, conforme expõe S8:

Como eu sou da área muito técnica, a gente não tem a formação da parte humana, então quando a gente fala “em parte”, porque eu sinto uma falta de até metodologias que possam chegar até aquela pessoa, aquele aluno ali de forma integral, não só a parte tecnológica, do conhecimento técnico, que esse aí a gente consegue desenvolver, mas falta esse treinamento pra gente da parte humana, de entender o aluno de uma forma geral, de entender a questão política, social onde esse aluno está inserido (S8, entrevista 2019).

Percebe-se o que o dualismo entre conhecimentos gerais e da área técnica ainda se encontra presente no cotidiano dos educadores, pois persiste a ausência de formação continuada que busque mitigar essa lacuna no que se refere ao preparo para a docência na EPT, o que impacta na execução do currículo integrado.

Contudo, para outros não constitui tarefa fácil realizar a articulação entre as percepções sobre EPT junto a prática profissional, pelo menos em um primeiro momento. Nesse sentido, destaca-se a fala de S2 quando questionado acerca de como realiza ou percebe essa articulação. Ele afirma:

Na minha prática profissional, como sou um contador, a minha é uma área técnica, eu não vejo muito essa relação na aplicação, mas analisando o contexto, visualizando os procedimentos que passo ali na minha área, tem que

ter essa visão de que aquilo que eu tô fazendo vai beneficiar os interessados, por exemplo, se chegar um processo pra mim, eu não posso ficar prendendo ele e deixando pra mais tarde quando aquilo ali pode refletir numa decisão de, digamos assim, efetivar uma viagem de aluno para determinada região, local aqui que precisa de um prazo de três dias para viajar, se o procedimento ficar muito engatado na minha mão, aquela viagem pode não acontecer e o aluno ficar prejudicado. Então tem que ter esse certo entendimento *pra* não prejudicar o nosso aluno aqui. Mas esse é o entendimento que eu tenho que ter *pra* não atrapalhar o ensino que tá sendo aplicado aqui nessa unidade. Mas, não tem muita relação assim com o meu trabalho, basicamente, conhecimento, *pra* se buscar um conhecimento, me capacitar nessa área, ter uma capacitação nessa área, eu não vou ter uma aplicação direta na minha atividade, entendeu? (S2, PESQUISA DE CAMPO, 2019).

Para S2 não é tão óbvia a articulação entre as concepções sobre a EPT e sua prática profissional, especialmente por atuar na parte administrativa, na área de finanças, o que reforça a importância de uma formação que permita ao servidor reconhecer a relevância dos fundamentos da EPT para a sua conduta enquanto educador, embora esteja atuando nas atividades meio.

Para aqueles que tiveram amplo acesso à discussão sobre educação profissional e suas bases conceituais, é perceptível a facilidade de se articular teoria e prática quando se trata das bases conceituais. Infere-se ainda que para os docentes esta relação é mais nítida, já para os TAE ainda é obscura a visão de si mesmo como educador, especialmente um educador atuante no campo da EPT e ciente dos dilemas que a envolvem.

Sendo assim, há que se elencar quais conhecimentos e habilidades são necessárias aos trabalhadores da EPT. Machado (2008, p. 17), ao abordar o papel dos docentes, sustenta que:

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

A autora traz atributos do que se espera do docente e tais exigências também se estendem aos técnicos administrativos dentro de suas competências profissionais. Enquanto na condição de educadores, esperam-se profissionais críticos, que valorizem a cooperação, que sejam comprometidos com sua atualização permanente, seja na área de formação específica, seja na área de atuação geral, que tenham uma compreensão o mais ampla possível do mundo do trabalho, que tenha conhecimento da área em que a

Instituição em questão atua, das bases conceituais da EPT, bem como dos limites e possibilidades do seu trabalho como educador e, talvez, o mais importante: que se estes se enxerguem como educadores também.

Mas qual a importância de deter conhecimentos conceituais para a prática profissional no cotidiano? Um dos perigos dessa ausência é a cristalização da percepção da EPT a partir do viés tecnicista, voltada somente para a empregabilidade, para o mercado de trabalho. Outra questão recai sobre a prática pedagógica: a dificuldade em compreender e implementar o ensino integrado, de reconhecer a importância do princípio da integração, ou ainda, o perigo de conceber a educação, a ciência e a tecnologia como a serviço acrítico do capital.

Portando, uma compreensão fragilizada sobre a EPT e sua concepção pedagógica pode perpetuar práticas equivocadas e que não se encontram totalmente ultrapassadas, mesmo que suas atuais diretrizes apontem para a superação dos dualismos existentes em seu âmbito.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção se destina a fundamentar e expor a estrutura do produto educacional gerado a partir dos resultados da pesquisa e da avaliação dos participantes desta.

### 6.1 Apresentação

Uma das estratégias pensadas para colaborar com as experiências de formação em EPT junto aos servidores do IFAM foi a produção de um curso virtual de curta duração na plataforma Moodle que pudesse democratizar a discussão de conteúdos relevantes para os educadores atuantes na área.

O curso virtual “Introdução à história da EPT e suas bases conceituais” é produto, portanto, da pesquisa intitulada “A formação de servidores da EPT em debate: uma proposta a partir da plataforma Moodle”, realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) – IFAM *campus* Manaus Centro.

O problema gerador da proposta foi a constatação de que ainda há poucos canais de formação em EPT para servidores disponíveis no âmbito do IFAM, uma vez que a maioria das oportunidades de estudo da área se concentram em programas de pós-graduação e nem todos nestes ingressam, visto que as vagas são limitadas e os interesses por área são difusos.

Nesse sentido, uma das formas pensadas para levar conteúdo sobre a EPT até os servidores foi através de um curso de formação básica com direito a certificação. Acredita-se que a certificação seja um atrativo junto aos servidores, visto que estes podem ser utilizados para progressões na carreira, o que coaduna três interesses em uma só iniciativa: 1) por parte do servidor em conhecer melhor a proposta de EPT e de realizar progressão salarial; 2) por parte do ProfEPT em ofertar mais um produto educacional ajude a difundir conhecimentos relativos a área da EPT; e 3) por parte dos pesquisadores em ofertar um produto educacional a partir dos resultados da pesquisa.

Os critérios para escolha do conteúdo do curso foram as sugestões de tema dadas pelos participantes da pesquisa no momento da entrevista, mais especificamente a partir da seguinte pergunta: “o que você considera relevante em termos de capacitação para ampliar seus conhecimentos a respeito da educação profissional e em que isso contribuiria para a aperfeiçoar a sua prática”?

**Quadro 10:** sugestão de tema para capacitações na área de EPT

Sugestão
O que é o trabalho
Sistema de administração financeira, tesouro gerencial
Currículo integrado
Aperfeiçoamento na área profissional de cada servidor
O histórico, a trajetória da EPT e também como ela se associa ao ensino integrado
Currículo integrado
Metodologia de ensino/didática
Gerência de TI

Fonte: Elaboração da autora (2021).

As sugestões foram variadas, mas os temas selecionados se deram de acordo com os seguintes critérios: 1) aqueles que se coadunam com proposta político-pedagógica do ProfEPT; 2) aqueles que discutem os fundamentos e a história da EPT; 3) temas que não fujam ao alcance dos resultados da pesquisa.

Estes critérios decorreram dos resultados da pesquisa que constatou traços de fragilidade nas percepções dos servidores pesquisados quanto a conhecimentos básicos sobre a educação profissional e seus fundamentos, bem como da sugestão dos próprios pesquisados quanto a temas que gostariam de conhecer dentro da EPT. Nesse sentido, elegeram-se os dois temas que geraram os módulos do curso: História da EPT e suas Bases Conceituais.

Ante o desafio de contribuir com o processo de formação dos educadores, a estratégia mais adequada foi desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que representa a sala de aula on-line, sendo um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem (ROSTAS; ROSTAS, 2009).

O protótipo do curso “Introdução à história da EPT e suas bases conceituais” foi aplicado junto a cinco servidores participantes da pesquisa, isto é, com metade da amostra, lotados no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – *campus* Parintins, visto que os demais não puderam participar por questão de saúde em decorrência da pandemia de COVID-19 no ano de 2020.

## 6.2 Contribuições das tecnologias da informação e comunicação para o produto educacional

Atualmente, espaços férteis para práticas educativas multiplicam-se com o avanço da tecnologia e das comunicações, de modo que “[...] os avanços e a disseminação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) descortinam novas perspectivas para a educação à distância com suporte em ambientes digitais [...]” (ALMEIDA, 2003, p. 327).

Nesse sentido, a mediação da tecnologia tem se aliado aos processos educativos e cada vez mais se apresenta como um elemento que agrega autonomia e praticidade aos educadores e educandos, eliminando barreiras antes tidas intransponíveis no ensino presencial. De acordo com Almeida (2003, p. 330):

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento.

Dentre as ferramentas disponíveis para materializar a proposta do curso, a mais atrativa foi a plataforma Moodle, pois a mesma é amplamente utilizada nas instituições de ensino, inclusive nas atividades do ProfEPT, sendo de fácil acesso e que atende as necessidades da proposta de produto em tela.

Mas afinal, o que é a plataforma Moodle? De acordo com Rostas e Rostas (2009), trata-se de um AVA gratuito e *open source*, isto é, um sistema (códigos de programação) aberto que permite ao usuário fazer adaptações sem prescindir de autorização do seu autor, possibilitando que outros desenvolvedores criem novos módulos (programas aplicativos) para serem incorporados ao programa principal, caracterizando uma relação colaborativa, proporcionando sua constante atualização sem custos (financeiros) aos usuários. Sendo assim, o Moodle permite que seu ambiente seja modelado para se adequar às necessidades e ao projeto de cada instituição.

Além disso, sua interface permite aos usuários estabelecer comunicações instantâneas via *chat*, bem como comunicação em tempos distintos por *e-mail* e fórum.

Apresenta vários recursos como *chat*, fórum, mensagem, *workshop* (oficina de trabalho) e *wiki* (documentos em hipertexto).

Baseia-se em modelo de aprendizagem colaborativa. Aprendizado colaborativo refere-se a um método de instrução/aprendizagem no qual os estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em torno de um objetivo comum, responsáveis pelo aprendizado mútuo (YOKAICHIYA *et al*, 2004).

O Moodle adequa-se ainda ao treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos, existindo outras áreas que o utilizam, não somente a educação (ROSTAS; ROSTAS, 2009).

O curso aqui proposto será sem tutoria, dando autonomia aos usuários que podem cursa-lo de acordo com seu ritmo de estudo e tempo, utilizando as ferramentas disponíveis na plataforma, especialmente recursos de textos e vídeos.

### **6.3 Estrutura do curso**

O curso tem dois módulos que foram elaborados de acordo com as temáticas selecionadas: 1) História da EPT no Brasil e; 2) Bases Conceituais da EPT. Além disso, conta com a biblioteca básica do curso com textos de apoio para cada módulo, traz ainda vídeos e sites de apoio que abordam os temas estudados e ao final de cada módulo, os cursistas passarão por uma avaliação para poder avançar para o módulo seguinte.

#### **6.3.1 Módulo I**

O primeiro módulo contém duas unidades: 1) História da EPT no Brasil e; 2) História da EPT no Amazonas. Este módulo tem por objetivo proporcionar conhecimento acerca da história da EPT no contexto nacional, a fim de fornecer elementos para que possibilitem compreender a origem e trajetória deste tipo de educação no país, persistindo as mesmas intenções na segunda unidade ao abordar a história da EPT no Amazonas.

Traz textos de apoio e vídeo de curta duração que falam da história da EPT no Brasil e no Amazonas.

**Figura 15** – Tela inicial da modulo I

A História da EPT no Brasil e suas Bases Conceituais

Panel / Cursos / HEPTBC / / 1 MÓDULO - HISTÓRIA DA EPT NO BRASIL Ativar edição

I MÓDULO - HISTÓRIA DA EPT NO BRASIL

1. UNIDADE 1 - TRAJETÓRIA DA EPT NO BRASIL

Para alguns estudiosos, a educação profissional acompanha o homem desde a antiguidade, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição, tendo em vista que as noções de trabalho foram "se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder", segundo Vieira e Souza Júnior (2016, p. 153).

Brasil pré-colonial – 1500 e 1530

No período pré-colonial a economia baseava-se na exploração do pau-brasil. Essa atividade consistia na extração de tinta da madeira para a pintura de tecidos. Portanto, essa era a atividade econômica da época. Para cortar a madeira, os portugueses davam aos índios objetos como: quinquilharias, miçangas, espelhos, colares, entre outros. Na história chama-se essa troca de comércio.

Sumário

1. UNIDADE 1 - TRAJETÓRIA DA EPT NO BRASIL

1.1. PERÍODO COLONIAL – 1530 a 1822

1.2. PERÍODO IMPERIAL – 1822 a 1889

1.3. REPÚBLICA

1.4. DÉCADA DE 1930

1.5. DÉCADA DE 1940

1.6. DÉCADA DE 1950

1.7. PERÍODO DO REGIME MILITAR

1.8. DÉCADA DE 1970

1.9. DÉCADA DE 1980

1.10. DÉCADA DE 1990

1.11. PRIMEIRA DÉCADA DE 2000 – UNIFICAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EPT

1.12. CRONOLOGIA DA EPT NO BRASIL

1.13. VÍDEOS DA REDE FEDERAL

2. UNIDADE 2 - HISTÓRIA DA EPT NO AMAZONAS

2.1. UNIDADES DO IIRAM

2.2. MAPA DAS UNIDADES DO IIRAM

3. REFERÊNCIAS

Fonte: Produto educacional - Plataforma Moodle (2021).

### 6.3.2 Módulo II

O segundo módulo tem por objetivo fornecer elementos básicos para a discussão acerca das Bases Conceituais da EPT, destacando quais são e suas definições. Nesse sentido, foram criadas três unidades, cada uma para discutir uma base conceitual:

Unidade 1 – Trabalho como princípio educativo;

Unidade 2 – Politecnia;

Unidade 3 – Formação Humana Integral.

**Figura 16** – Tela inicial da modulo II

BASES CONCEITUAIS

1. BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, você vai ter a oportunidade de aprender um pouco sobre as bases que fundamentam conceitualmente a EPT na atualidade. Estas buscam fundamentar uma proposta pedagógica de ensino dentro dos Institutos federais e que deve nortear a prática profissional de todo educador desta área, visto que o objetivo da educação profissional é a ruptura cotidiana com o dualismo entre ensino técnico e propedêutico, buscando formar sujeitos não só para o mundo do trabalho, mas para a vida, diferentemente de concepções pedagógicas passadas que tinham como foco o mercado de trabalho, conforme exposto no módulo I.

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO I MÓDULO  O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO FRENTES AS NOVAS TECNOLOGIAS

Sumário

1. BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1.1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

1.2. POLITECNIA

1.3. A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL OU OMNILATERAL

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3. BIBLIOTECA DO CURSO

4. REFERÊNCIAS

Fonte: Produto educacional - Plataforma Moodle (2021).

Ao final de cada módulo, o cursista passará por uma avaliação obrigatória, onde responderá a 10 perguntas objetivas e terá que acertar uma nota média 6,0 para poder avançar para o próximo módulo.

## 6.4 Avaliação do produto

A avaliação do produto educacional foi feita a partir do “protótipo” do produto, pois, depois de feitas mudança e adequações sugeridas pelos avaliadores é que se procedeu a transposição do conteúdo definitivo para a plataforma Moodle.

O processo de avaliação iniciou com o convite aos participantes da pesquisa para que pudessem realiza-la a partir da descrição da estrutura do curso e de seu conteúdo teórico. Obteve-se resposta afirmativa ao convite por parte de cinco participantes somente, uma vez que os demais estavam infectados ou com familiares acometidos por Covid-19, então, trabalhou-se a avaliação somente com metade destes.

A segunda etapa deu-se com a entrega do material escrito com a descrição da estrutura e do conteúdo teórico do curso que foi, posteriormente, alocado na plataforma Moodle. Esse conteúdo teórico abordou as duas temáticas do curso, divididas em dois módulos.

Junto ao texto principal, foram disponibilizados outros textos básicos que integram a leitura de apoio aos cursistas para que também fossem avaliados e, ainda, a disponibilização de vídeos e *site* que abordam as temáticas trabalhadas. Junto a esse material foi entregue o questionário de avaliação do produto.

A ideia foi disponibilizar o conteúdo prévio do curso aos avaliadores, de modo que, após o aperfeiçoamento deste, fossem inseridas definitivamente no ambiente virtual sem maiores prejuízos com alterações drásticas posteriores.

A terceira fase consistiu na avaliação propriamente da proposta do produto com a devolução do questionário de avaliação por parte dos avaliadores em um período de trinta dias. Segue abaixo o quadro com os participantes da avaliação do produto:

**Quadro 11:** Avaliadores do Produto

Ord.	Gênero	Lotação	Cargo/função	Tempo serviço	Escolaridade	Ano de ingresso IFAM
S4	M	DEPEP	Téc. Ass. Educacionais	11 anos	Mestre	2010
S5	M	CRA	Assistente de aluno	8 anos	Especialista	2011
S6	M	DEPEP	Docente base comum	7 anos	Especialista	2012
S7	M	CCRP	Docente base técnica	6 anos	Doutor	2013

S9	M	CGTI	Téc. Tec. da informação	4 anos	Especia lista	2015
----	---	------	----------------------------	--------	------------------	------

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Importante destacar que o grau de escolaridade dos avaliadores abrangeu desde graduação, especialização, mestrado e doutorado, dentre TAE e docentes, com vistas a ter um grupo de avaliação o mais heterogêneo possível.

O questionário de avaliação foi composto por quatro eixos principais de avaliação: conteúdo, linguagem, estrutura do curso e material de apoio (recursos didáticos).

#### 6.4.1 Avaliação do conteúdo

Este eixo buscou captar as impressões e sugestões dos avaliadores quanto ao conteúdo textual e recursos didáticos do curso. Nesse sentido, foram questionados os seguintes pontos:

- O conteúdo possibilitou a aquisição de novos conhecimentos? Quais?

#### Quadro 12: Aquisição de novos conhecimentos

Ord.	Resposta
A1	Sim. Tanto o texto que reúne os marcos históricos quanto o texto apoio, trouxeram-me informações de grande valor para a compreensão que reúne as bases conceituais, bem como os materiais de da trajetória histórica da concepção da Educação Profissional e suas transformações até os dias atuais;
A2	O conteúdo, de forma geral, colabora com conhecimentos necessários à atividade dos profissionais da EPT, principalmente no que tange às bases conceituais da EPT;
A3	Sim. O mesmo possibilitou conhecimentos mais amplos sobre a história da EPT em âmbito nacional e estadual, possibilitando o entendimento de sua trajetória até os dias atuais com suas legislações. A relação trabalho/educação que é algo indissociável e que ao longo do tempo houve uma quebra de forma proposital provocando a dualidade da educação para o intelecto dirigente e a educação para o trabalho. Descreve de forma clara o surgimento de classes após o crescimento das propriedades privadas em face ao desmanche do bem comum, onde todos possuíam iguais condições. A partir daí a relação patrão empregado se ampliou em face da necessidade de produção em massa e conseqüentemente as desigualdades começaram a surgir e o abismo em nível de distribuição de renda se amplificou. O curso visa mostrar uma educação que seja voltada não meramente para o mercado de trabalho, mas sim para afirmação de uma educação comprometida com a transformação social por meio da formação

	integral dos educandos. Aborda a necessidade de uma educação que promova a autonomia para todos e não somente para classes dominantes, onde as pessoas possam seguir seus caminhos por meios próprios, tornando-se empreendedores e ao mesmo tempo se encaixando no mercado de trabalho no modo tradicional como queiram;
A4	Sim! Sobre como o trabalho está associado ao conhecimento e sobre a história da EPT;
A5	Sim, o processo de implantação do ensino profissional e tecnológico no Amazonas.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Neste item, buscou-se avaliar se o conteúdo atingiu o objetivo de levar novos conhecimentos ou atualiza-los junto aos servidores acerca das temáticas abordadas. As respostas dos avaliadores apontam para um retorno positivo quanto ao objetivo proposto. Nesse sentido, destacamos a fala do avaliador A3 onde este afirma que “o curso visa mostrar uma educação que seja voltada não meramente para o mercado de trabalho, mas sim para afirmação de uma educação comprometida com a transformação social por meio da formação integral dos educandos”. A partir dessa reflexão, acredita-se que este produto possua o potencial de contribuir com a ampliação dessa percepção junto aos educadores que dele fizerem uso.

- Descreva quais as contribuições do conteúdo abordado para a sua formação profissional.

Aqui, buscaram-se captar quais contribuições os servidores vislumbraram para sua formação profissional a partir do estudo dos conteúdos, conforme respostas descritas no quadro abaixo:

**Quadro 13:** Contribuições para a formação profissional

Ord.	Resposta
A1	Conhecer os principais acontecimentos que marcaram a EPT, desde suas primeiras manifestações e relacionar com suas bases conceituais me fez refletir sobre muitas ações e atitudes vivenciadas na minha vida profissional e na Instituição onde atuo. Apesar de já ter lido alguns textos sobre a EPT, ainda não tinha construído um entendimento, subjetivo, sobre seus objetivos de forma a torna-los práticos e aplicáveis nas minhas atribuições como TAE. As informações apresentadas nos materiais, quando colocadas em sintonia, me ajudaram a criar uma concepção histórico/conceitual sobre o tema, principalmente quando analisados as mudanças nos paradigmas em cada momento histórico ocorrido no Brasil;

A2	Por já ter participado de algumas formações sobre a EPT, o curso contribuiu para um reavivar dos conhecimentos outrora adquiridos em um processo de atualização de saberes promovendo reflexão e autoavaliação de nossa atuação na EPT;
A3	Posso afirmar que profissionalmente amplia a visão do estado histórico e atual do que é EPT e a relação que possui com as classes sociais e lutas para diminuição de contrastes sociais através da educação integral que por muitos anos destinou-se a ser um ensino que visasse apenas atender a necessidade da produção capitalista;
A4	Conhecendo a história da EPT no Brasil é possível entender o estado atual e as mudanças promovidas ao longo dos anos e o quanto ainda precisa-se avançar;
A5	Informa de como é importante a capacitação do trabalhador para sua carreira profissional.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

As falas dos avaliadores demonstram um retorno positivo quanto ao objetivo do curso em contribuir com o processo de formação dos mesmos, a partir da exploração dos temas propostos, demonstrando a importância de se democratizar conteúdos que ampliem seus conhecimentos e provoquem reflexões sobre a área de atuação. Nesse sentido, destaca-se a fala do avaliador R3: “posso afirmar que profissionalmente amplia a visão do estado histórico e atual do que é EPT e a relação que possui com as classes sociais e lutas para diminuição de contrastes sociais através da educação integral que por muitos anos destinou-se a ser um ensino que visasse apenas atender a necessidade da produção capitalista”. Acredita-se que esse entendimento por parte dos educadores é fundamental para que se possa avançar na compreensão da política de EPT na atualidade.

- Na sua visão, quais as contribuições deste conteúdo para o desenvolvimento da política de Educação Profissional e Tecnológica dentro do IFAM?

Esta pergunta buscou captar as impressões dos avaliadores quanto à possível contribuição do produto educacional para o desenvolvimento da política de EPT no âmbito do IFAM, uma vez que o mesmo se soma a diversas iniciativas geradas no âmbito do ProfEPT a partir de pesquisas que buscam identificar as fragilidades e propor alguma intervenção na área no sentido de mitiga-las.

#### Quadro 14: Contribuições para a política de EPT

Ord.	Resposta
A1	Creio que o conteúdo apresentado está de acordo com os objetivos propostos pelo estudo em questão e poderá, com sucesso, ser aplicado na formação/orientação de servidores para atuarem com mais assertividade na instituição,

	contribuindo com o crescimento e desenvolvimento do IFAM em todas as suas esferas;
A2	A grosso modo, deverá contribuir com conhecimentos necessários à atuação dos profissionais de EPT;
A3	Abre as portas para um debate com maior conhecimento de causa. O entendimento de como surgiu e se transformou ao longo dos tempos e aonde queremos chegar nos traz mais segurança em propor ideias e trabalhar para conseguirmos atingir as metas atualmente propostas;
A4	Principalmente, mas não somente, no que diz respeito à visão de que cursos técnicos formam para o trabalho, geram mão-de-obra técnica, quando em sua nova concepção a EPT forma cidadãos;
A5	O curso fomenta um olhar mais aprimorado para o aperfeiçoamento técnico e científico em todo âmbito institucional.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Conforme demonstrado acima, as respostas indicam que os avaliadores conseguiram vislumbrar o potencial do produto para contribuir com o desenvolvimento da política de EPT no que tange a formação dos educadores e o impacto disso na atuação profissional dos mesmos.

- E qual a contribuição dos conteúdos abordados para a sua prática enquanto educador?

Esta pergunta buscou coletar a percepção dos avaliadores quanto a contribuição dos temas explorados para a sua prática de educador, já que os conteúdos fornecem uma base de conhecimentos histórico e conceituais sobre a EPT, permitindo um olhar mais sensível sobre a mesma.

#### Quadro 15: Contribuições para a prática do educador

Ord.	Resposta
A1	O conjunto de concepções apresentadas pelos vários teóricos nos dá uma noção mais clara sobre os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, mesmo que já expressos nos documentos legais. Dá ao indivíduo enquanto servidor/educador ferramentas para melhorar sua prática profissional, buscando tornar real a formação integral do cidadão ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo da instituição com a sociedade;
A2	Acredito que a mesma resposta da questão 02;
A3	A contribuição para prática se dá pela ampliação do conhecimento histórico da EPT e o modo de relação trabalho-ensino na qual será de grande importância para ampliação de visão de mundo dos discentes e a forma de relacionar determinados conteúdos à realidade;

A4	No sentido de atentar para a formação humana e cidadã, do aluno;
A5	Olhando pela visão de educador, o curso tem uma visão de como preparar um aluno para ter o conhecimento da importância da capacitação em toda trajetória acadêmica e profissional.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Destaca-se aqui a fala do avaliador A1 onde o mesmo afirma que “[...] dá ao indivíduo enquanto servidor/educador ferramentas para melhorar sua prática profissional, buscando tornar real a formação integral do cidadão ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo da instituição com a sociedade”. Ao provocar esse tipo de reflexão nos servidores, acredita-se que o produto educacional proposto atingiu um de seus principais objetivos.

- E, na sua visão, de que forma o estudo dos temas propostos pode impactar na prática profissional dos educadores da EPT?

Aqui se buscou coletar as impressões dos avaliadores quanto as possíveis contribuições da ampliação do produto para o conjunto dos educadores da EPT a partir do estudo de sua história e de suas bases conceituais.

#### Quadro 16: Percepção sobre impactos na prática dos educadores da EPT

Ord.	Resposta
A1	Penso ser relevante a proposta de um curso voltado para os educadores da EPT. Não somente para um grupo específico, mas da forma como os termos se colocam e como propõe o referido estudo. Pois, na minha humilde opinião, todos os indivíduos que desenvolvem suas atividades em uma instituição que tem como objeto a EPT devem ter acesso às informações apresentadas, pois um barco só chega ao seu destino com mais rapidez quando todos os seus tripulantes remam no mesmo sentido. Então, se todos procuram alcançar os mesmos objetivos em suas práticas cotidianas, isso irá consolidar os objetivos da EPT na busca por uma formação integral do sujeito;
A2	Promovendo reflexão e autoavaliação de nossa atuação como educadores da EPT;
A3	De forma bastante positiva, pois é um curso com conteúdo claro, simples e relevante que possibilita o entendimento sobre a EPT e a forma que ela se integra com sociedade;
A4	A história da EPT pode nos levar a compreender melhor onde se deseja chegar com a política de EPT, dando-nos melhor direcionamento na formação do nosso aluno;
A5	Ajuda a manter o foco da educação profissional e tecnológica.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Mais uma vez, recorremos à fala do avaliador A1 onde este afirma que “[...] na minha humilde opinião, todos os indivíduos que desenvolvem suas atividades em uma

instituição que tem como objeto a EPT devem ter acesso às informações apresentadas, pois um barco só chega ao seu destino com mais rapidez quando todos os seus tripulantes remam no mesmo sentido”. Esse entendimento coaduna-se com a intencionalidade presente na materialização deste produto educacional, pois se acredita que para que a EPT avance ainda mais enquanto política educacional para os filhos da classe trabalhadora deve-se capacitar seus educadores nessa direção.

- O conteúdo do material está exaustivo? Se sim, indique em quais partes.

Esta questão objetivou colher as críticas e sugestões quanto ao volume do conteúdo do curso a fim de torna-lo mais absorvível e adequá-lo ao público-alvo.

**Quadro 17:** Exaustividade do conteúdo do curso

Ord.	Resposta
A1	Creio que a quantidade e forma como as informações estão colocadas estão adequadas;
A2	Não está exaustivo;
A3	Talvez. Dependendo do objetivo pode-se optar pela disponibilização de capítulos ao invés de livros por inteiro como no caso de História e Política da Marise Ramos;
A4	Não;
A5	Está bom para a leitura.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

O retorno quanto a essa questão mostrou-se positivo de modo geral, não havendo maiores sugestões dos avaliadores. Com relação à sugestão de R3, o texto trata-se de um material de apoio, uma sugestão de leitura complementar, não sendo requisito obrigatório para concluir o curso.

- O conteúdo do módulo I possibilita a compreensão adequada da história da EPT no Brasil e no Amazonas? Há sugestões de melhorias? Quais?

Aqui, buscou-se saber o impacto do conteúdo do módulo I para uma compreensão satisfatória dos temas de estudo a partir de uma abordagem geral sobre história da EPT no contexto nacional e local.

**Quadro 18:** O módulo I possibilita a compreensão da história da EPT?

Ord.	Resposta
A1	Creio que serve como texto básico. Podem-se acrescentar mais informações sobre as unidades bem como atualizar a situação de funcionamento das mesmas;

A2	Possibilita sim;
A3	Sim, bastante;
A4	Está resumido, dando um panorama geral;
A5	Sim, de forma clara e objetiva.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

A única sugestão apresentada foi de A1 e sobre a questão levantada pelo mesmo, consta o texto de apoio “PDI 2019-2023 do IFAM”, onde se aborda a situação de seus *campi* e como eles encontram-se na fase de expansão, logo essa exigência do avaliador está contemplada no referido texto.

- O conteúdo do módulo II possibilita a compreensão adequada das Bases Conceituais da EPT? Há sugestões de melhorias? Quais?

Esta questão buscou captar a opinião dos avaliadores quanto à adequação do conteúdo e da qualidade de informações que possibilitasse uma compreensão satisfatória das bases conceituais da EPT do ponto de vista destes. Os apontamentos constam no quadro abaixo:

**Quadro 19:** O módulo II possibilita a compreensão das Bases Conceituais?

Ord.	Resposta
A1	Há muita informação importante no texto. Penso que o objetivo não é criar um manual, mas provocar no leitor uma reflexão sobre os conceitos e objetivos da EPT de forma a melhorar a sua prática como educador;
A2	Possibilita sim;
A3	Sim, bastante;
A4	Sim, está adequado;
A5	Sim, uma compreensão adequada.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

De acordo com as descrições, acredita-se que o material do curso tem o potencial de ofertar conhecimentos básicos acerca das bases conceituais ao público-alvo, fornecendo elementos que possibilitem a constituição de um espaço de reflexão sobre a EPT e de introdução ao estudo do tema.

#### 6.4.2 Avaliação da linguagem utilizada

Este item buscou reunir críticas e sugestões quanto à linguagem utilizada no decorrer do curso, especialmente no que se refere à abordagem e exposição do conteúdo. Nesse sentido, questionou-se o seguinte ponto:

- A linguagem utilizada no texto é de fácil compreensão? Se não, onde pode ser melhorada?

#### Quadro 20: Linguagem e escrita do texto.

Ord.	Resposta
A1	A linguagem está adequada para um nível acadêmico. Ajustá-la de acordo com o público;
A2	Sim;
A3	Bem compreensivo;
A4	Mostrou-se compreensiva;
A5	Muito boa a linguagem.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Para os avaliadores a linguagem utilizada foi adequada para a exposição do conteúdo, tanto a escrita quanto à forma de descrição do mesmo, avaliando-o como compreensível para o público alvo. Considerando-se que estes conseguiram compreender as reflexões trazidas no texto central, avaliou-se como adequada a linguagem utilizada ao longo do curso.

#### 6.4.3 Avaliação da estrutura do curso

Neste item, questionaram-se os pontos acerca da estrutura do curso, dentre as questões levantadas estão:

- A estrutura proposta para o curso está adequada? O que você recomenda para melhorá-la?

Esta avaliação incidiu sobre a adequação da estrutura do curso no que se refere a divisão dos módulos e suas respectivas unidades. Desse modo, os avaliadores puderam dar sua colaboração para melhorá-la caso julgassem necessário.

**Quadro 21:** Adequação da estrutura

Ord.	Resposta
A1	Antes de finalizar a proposta deve-se olhar para o destinatário do curso. Incluir imagens, se possível, sobre acontecimentos dos diversos momentos históricos, bem como organizar a formatação para que torne a leitura mais prazerosa e interessante;
A2	Essa resposta depende do público que o curso quer atender. Se for para servidores que estão iniciando os conhecimentos sobre EPT, acredito que está adequado;
A3	Sim, adequada. Talvez incluindo referências de vídeos para apoio;
A4	Está adequada;
A5	A estrutura da proposta está adequada ao curso proposto.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Conforme exposto no quadro acima, somente A1 e A3 deram sugestões. Quanto à sugestão de A1, foram inseridos os registros históricos sugeridos, quanto à formatação, a apostila foi organizada com as imagens e com novo design para tornar a leitura mais atraente.

Sobre a sugestão de A3, foram inseridos vídeos nas unidades que complementassem o estudo dos temas abordados.

#### 6.4.4 Material complementar de estudo

Neste item, buscou-se avaliar a qualidade e a conveniência do material complementar de estudo sugerido para cada módulo. Nesse sentido, elaborou-se o seguinte questionamento:

- O material complementar (textos e sites recomendados) está adequado aos temas de estudo? Quais sugestões você tem para melhorá-los?

**Quadro 22:** Adequação do material de apoio e sugestões de recursos didáticos.

Ord.	Resposta
A1	Para o que se propõe está adequando. Creio que sempre possa ser melhorado, mas sempre com cuidado de não deixar exaustivo. O destaque de ideias centrais dos temas pode fazer o leitor cursista tirar um conceito-chave sobre cada tópico;
A2	Aplica-se o mesmo entendimento da questão anterior;
A3	Os materiais de apoio complementam a boa informação passada pelo texto principal;

A4	Acredito que vídeos mostrando algumas Escolas Técnicas que sejam referência ou destaque na rede;
A5	A base bibliográfica está de acordo com os conteúdos do curso enriquecendo todo material.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Quanto à sugestão de A1, não foi possível acatar a ideia, visto que a configuração da tela do Moodle não é adequada para esse tipo de organização textual, apenas para o uso de recursos gráficos como letra em negrito, o que foi feito em determinados trechos do texto.

Sobre a sugestão de A4, o próprio IFAM é uma referência no Estado, conforme mostra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e a ideia do material é justamente promover maior conhecimento sobre o referido instituto, logo os vídeos da unidade 2 do módulo I foram direcionados para isso.

#### 6.4.5 Pontos fortes

Neste item, buscou-se coletar as impressões e sugestões sobre os pontos fortes do curso na visão dos avaliadores.

- Quais foram os pontos fortes deste curso?

**Quadro 23:** Pontos fortes

Ord.	Resposta
A1	O tema é relevante para o público alvo; a cronologia está bem colocada e ainda resumida através da tabela resumida ao final de cada tópico; o material de apoio está adequado; a duração do curso e o resumo da apostila proposta para o curso não me parece exaustivo;
A2	Recursos didáticos;
A3	Trazer com clareza as informações propostas pelo curso;
A4	A história da EPT, resumida e dando um panorama geral ao leitor;
A5	Linguagem adequada.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

As considerações dos avaliadores revelam que a proposta do curso foi bem recebida, bem como sua estrutura geral, linguagem, qualidade do conteúdo e recursos didáticos.

#### 6.4.6 Pontos fracos

- Quais foram os pontos fracos deste curso?

**Quadro 24:** Pontos fracos

Ord.	Resposta
A1	Apostila sem elementos gráficos ou destaques no texto;
A2	A falta de uma abordagem voltada mais para a prática do educador a partir das bases da EPT;
A3	Acredito que a ausência do tema interdisciplinaridade na EPT;
A4	Necessita mais material áudio visual;
A5	Preciso verificar o conteúdo em uma plataforma para verificar uma crítica construtiva.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

A sugestão de A1 foi acatada e elementos gráficos, como imagens e mapas, foram incorporados ao texto.

Com relação à sugestão de A2, acredita-se que esta já foi contemplada na sua afirmativa de que o curso “a grosso modo, deverá contribuir com conhecimentos necessários à atuação dos profissionais de EPT” – conferir quadro 11.

Quanto à sugestão de A3, o tema não se enquadra no foco do curso, podendo o tema ser abordado em outro produto educacional.

Sobre a sugestão de A4, em todas as unidades constam vídeos abordando o assunto tratado na mesma para auxiliar na compreensão do mesmo.

A5 não opinou acerca da questão.

- Sugestões de melhorias, considerando-se os pontos fracos.

**Quadro 25:** Sugestões de Melhorias para o curso.

Ord.	Resposta
A1	Pode-se acrescentar na apostila mais elementos que deixem evidentes os conceitos-chave dos tópicos. Isso pode melhorar o texto do ponto de vista estético e torna-lo mais eficiente;
A2	Uma abordagem voltada mais para a prática do educador a partir das bases da EPT, mas isso dependerá do público alvo da formação como já mencionei anteriormente;
A3	Sugestão de inclusão do tema interdisciplinaridade na EPT ou fazer outro curso a parte;
A4	Temos a tendência a observar melhor e apreender o conhecimento quando analisamos um exemplo, por isso, acredito

	que mostrar situações, exemplos, etc. na forma de vídeos ou imagens seria importante;
A5	Avaliando o texto é possível verificar que o conteúdo é rico em informações, porém quando aplicado em um ambiente, virtual o físico, teremos uma visão mais completa.

Fonte: Questionário de avaliação (2020).

Dentre as sugestões de melhorias do curso, foram acatadas as seguintes, tidas como mais relevantes para alterações no material:

- Inclusão de imagens sobre acontecimentos históricos e inclusão de elementos gráficos no texto da apostila;
- O destaque de ideias centrais dos temas para o cursista tirar um conceito-chave sobre cada tópico.

Por meio deste processo, buscou-se efetuar melhorias no conteúdo e estrutura do curso a partir da visão dos avaliadores e participantes da pesquisa para que pudesse se adequar ao máximo as suas exigências e necessidades.

Espera-se ainda que estas adequações tenham aperfeiçoado o produto e que satisfaça ao público em geral de educadores que venham utilizá-lo futuramente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discutir a formação de servidores para a EPT e os desafios que a rondam ao analisar de que maneira o IFAM tem proporcionado experiências formativas nessa temática aos seus servidores e, na ocorrência de ausências e fragilidades, qual contribuição poderia ser dada à instituição para ajudar a mitigar tal problema.

Para isso, foram verificadas no atual Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM quais as iniciativas que constavam quanto à formação de servidores para a atuação na EPT. Foi constatado que no mesmo não há menção específica quanto a cursos, programas ou políticas de formação com foco na discussão da EPT, especialmente por se tratar de um documento com diretrizes gerais.

Contudo, no cotidiano institucional pode-se contar com programas de mestrado com foco no estudo da EPT como o ProfEPT ou o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), ambos ofertados no IFAM, mas não mencionados no referido Plano.

Nesse sentido, percebeu-se que a análise do PDI foi insuficiente para levantar dados acerca das iniciativas de formação em EPT na instituição, sendo necessária também a análise dos relatórios de gestão para uma averiguação entre o planejado e o efetivado.

Outra questão proposta para investigação neste estudo foi a identificação de experiências formativas em EPT por quais passaram os servidores lotados na unidade de Parintins desde a instalação do *campus* que completou 10 anos em 2020, *locus* da realização desta pesquisa.

Dentre as principais constatações está que as formações como capacitações e treinamentos estão voltadas para o desempenho de funções, ao passo que para os desempenhos de cargos existem poucas iniciativas de aperfeiçoamento, ficando na esfera dos cursos de pós-graduação as oportunidades mais concretas para o aprimoramento profissional na área, mas estes envolvem ingresso limitado de servidores ante as vagas também limitadas.

Os processos formativos para o debate conceitual da EPT, sob a perspectiva de uma política pública de Estado para a construção de um determinado perfil de sociedade, ainda são incipientes e restritos à pós-graduação. Há a necessidade de se ampliar a discussão sobre a política de EPT a fim de que os educadores compreendam o significado de sua história, dos seus fundamentos e de sua proposta pedagógica desde sua

reestruturação, no sentido de unificar práticas e saberes para a consolidação do currículo integrado e da formação omnilateral.

As iniciativas de formação voltadas àqueles que atuam na política de EPT necessitam ser ampliadas a partir de estratégias que diversifiquem as oportunidades de formação para outros espaços que não sejam a pós-graduação, oportunizando maior acesso a conhecimentos de suma relevância a quem atua nessa área educacional.

Mas, quais outros caminhos para viabilizar essa formação e democratizar conhecimentos pertinentes à área? Sustenta-se aqui que, as estratégias de formação de curta duração também constituem um caminho possível para tentar aplacar essa lacuna de formação em EPT no que tange a discussão de sua origem e fundamentos enquanto política pública socialmente referenciada.

Outra questão levantada abordou a relação que os servidores estabelecem entre os conhecimentos que possuem em EPT e a sua atuação profissional. Sobre isso, verificou-se que os conhecimentos relativos aos fundamentos e a própria história da EPT no Brasil precisam ser mais disseminados e fortalecidos junto aos mesmos, uma vez que isso impacta em suas concepções sobre EPT, uma vez que existe uma parcela que ainda não conhece determinados temas que são básicos para a compreensão da proposta pedagógica da EPT.

Verificou-se que ainda permanece uma concepção tecnicista da EPT na fala de alguns educadores, o que aponta a necessidade de superação destas concepções que já não cabem mais no contexto da mesma. Aqueles que passaram por uma formação específica na área conseguem falar com mais propriedade sobre a política de EPT e articular uma concepção mais assertiva da mesma com sua prática profissional.

Constatou-se que a formação humana é um desafio a educadores da base técnica, o que não lhes dá segurança para abordar certos assuntos dentro da política de EPT e que há uma dificuldade destes em vislumbrar uma articulação de conceitos da EPT a sua prática educativa.

Nesse sentido, a partir destes resultados, elaborou-se como produto educacional um curso de curta duração chamado “Introdução à história da EPT no Brasil e suas Bases Conceituais”, organizado na plataforma Moodle. Esse curso visa constituir-se como uma alternativa de formação aos educadores do IFAM a partir da disponibilização de conhecimentos sobre sua historicidade e suas bases conceituais.

As informações aqui trazidas jamais darão conta de esgotar o tema, ao contrário, fornece alguns elementos para o debate em torno do tema abordado que carece de mais aprofundamentos. Dessa forma, questões que não puderam ser respondidas aqui podem ser transformadas em futuros objetos de pesquisa para enriquecer a discussão.

Por último, é importante registrar que grande parte desta dissertação e seu respectivo produto foram planejados e materializados em um contexto histórico conturbado: a pandemia global da Covid-19 oficializada em 2020. Este acontecimento impactou a vida da humanidade e mudou o cotidiano e a forma de lidar com o mundo e no contexto acadêmico não foi diferente.

Nesse sentido, realizar pesquisa e produção científica em um momento tão atribulado não foi tarefa das mais fáceis, pois as incertezas e as ameaças de adoecimento físico e emocional caminharam lado a lado com a motivação e disposição para dissertar e produzir um material vasto e trabalhoso requerido pelo ProfEPT.

Apesar dos desafios e conflitos impostos, afirma-se a relevância da ciência e do conhecimento científico como ferramentas para salvar vidas e melhorar a vida em sociedade. Considerando-se isto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com tal melhoria, especialmente no espaço do IFAM e dos estudos que envolvem a educação profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M da C. C de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Repositório da Anped**, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-carater-simbolico-e-pratico-da-formacao-permanente-para-professores>. Acesso em: 17 set. 2020.
- AIRES *et al.*, 2014. Escolas de governo: o panorama brasileiro. **Revista de Administração Pública**, jul./ago, p. 1007-1027; Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v48n4/a10v48n4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- ALMEIDA, C. A. G. de. A Carreira dos Técnico-administrativos em educação: movimento de resistência à política do MEC e um constante recomeço. **Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFAM**, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6519>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n. 71, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000400200&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782017000400200&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 jul. 2020.
- ANDRADE, M. do C. F. de. A Formação de professores para o ensino profissional e tecnológico mediado pela metodologia por competências – A Partir dos Anos 70. **Repositório do MPET**. Dissertação de mestrado. Manaus: IFAM, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/59/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20o%20ensino%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gico%20mediado%20pela%20metodologia%20por%20compet%C3%Aancias%20a%20partir%20dos%20anos%2070.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ANDRADE, J. A. P.; GONÇALVES, T. A. P.; AZEVEDO, R. O. M. Educação profissional e tecnológica: representação social de alunos do Instituto Federal de Rondônia. **Revista Educação e Tecnologia**, n. 17, p. 1-10, Panará, 2017. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2272>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- APUGLIESE, M. M. E. Capacitação dos servidores visando eficácia dos serviços públicos: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* Cubatão (IFSP). **Repositório Lume UFRGS**, 2010. Disponível em: <file:///E:/3%20CAP/TEXTOS%20DISSERT/III%20SUBTOP/APUGLIESE%202010.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

ARANTES, D. R.; SANT'ANNA, T. P. Projeto de capacitação de novos servidores das Instituições Federais de EPT. **Portal do MEC**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestras\\_ifets\\_capacitacao\\_05t.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestras_ifets_capacitacao_05t.pdf). Acesso em: 03 jul. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BILAR, J. G; BORTOLUZZI, L. Z; COUTINHO, R. X. Interdisciplinaridade e a prática profissional: desafios no ensino médio integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 11, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2732/1618>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Portal da Legislação: Leis Ordinárias**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Portal do MEC**, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - Documento Base. **Portal do MEC**, 2007b. 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: 30 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de Agosto de 2019c. **Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm). Acesso em: 24 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm; SACHS (Orgs.). **Brasil: Um século de transformações**. Cia. das Letras, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.gp.usp.br/files/gespub\\_estado.pdf](http://www.gp.usp.br/files/gespub_estado.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019

BRUM, T. M. M. et al. A influência da socialização e integração na satisfação dos servidores públicos: um estudo de caso em uma organização pública. **Desafio Online**. V. 2, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: [seer.ufms.br/index.php/deson/article/download/1132/738](http://seer.ufms.br/index.php/deson/article/download/1132/738). Acesso em: 28 maio 2019.

CAMARGO *et. al.* Gestão de pessoas na administração pública: análise dos modelos adotados no período 1995 a 2010. **38º Encontro da ANPAD**. 2014. Disponível em:

[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_APB870.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB870.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 jun.19

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Ano 3, nº 3. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 13 jun.19.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. Administração Geral e Pública. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. Maria Cecília de Souza Minayo (Org). In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DA LUZ, S. S. Dos velhos aos novos paradigmas de qualidade no serviço público: implicação do reconhecimento da supremacia social. In: **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**, Volume 2 [Livro eletrônico]. Elisângela André de Oliveira Chaves et. al(Org.). Editora Pontocom, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.editorapontocom.com.br/1/42/Gest%C3%A3o-p%C3%ABblica%3A-a-vis%C3%A3o-dos-T%C3%A9cnicos-Administrativos>. Acesso em: 24 jun. 2019.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. João Pessoa: 2012 (p. 1492-1508). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

FERREIRA, R. da C. Qualificação para o trabalho enquanto processo de formação continuada dos servidores técnico-administrativos da UFPA/campus de Cametá. Dissertação, **PPGEDUC - UFPA**, Cametá, 2016. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/169-2014>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FICAGNA, R. C. O projeto político-pedagógico e a gestão escolar. **Repositório da UFMS**. TCC. Constantina, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/412/Ficagna\\_Roselaine\\_Casagrande.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/412/Ficagna_Roselaine_Casagrande.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 set. 2020.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Thiago Mazucato (Org). Penápolis: FUNEPE, 2018.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, M. V. Educação superior no Brasil: oferta na OMC: uma reflexão desmistificada com base em dados estatísticos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. v 5. n. 1, Jan/jun, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/download/3102/2602>. Acesso em: 11 jun. 2019.

HENICK, A. C. Paula Maria Ferreira de Faria. A infância no Brasil. **Anais do EDUCERE**, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p74/anais.html?edicao=5>. Acesso em: 27 maio 2019.

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano de Desenvolvimento Institucional: (PDI) 2014 - 2018**. Manaus, 2014. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/conteudo-ate-1607.2020/pppi/sobre/documentos/0000026330-pdi-ifam-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano de Desenvolvimento Institucional: (PDI) 2019 - 2023**. Resolução nº 161 CONSUP-IFAM, de 17.12.2019. Manaus, 2019. Disponível em: [http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/PDI\\_NOVEMBRO\\_VERTICAL\\_ATUALIZADOPDF.pdf](http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/desenvolvimento-institucional/institucional/PDI_NOVEMBRO_VERTICAL_ATUALIZADOPDF.pdf). Acesso em: 29 jun. 2020.

IFAM. Instituto Federal do Amazonas. Manual do servidor do IFAM. 2ª versão. **Portal do IFAM**, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/2204621/Downloads/Manual+Servidor%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2204621/Downloads/Manual+Servidor%20(1).pdf). Acesso em: 16 set. 2020.

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Curso de integração de servidores. **Portaria nº 696 – GR/IFAM, de 19/05/2020**. Disponível em: <http://moodle.ifam.edu.br/escolavirtual/login/index.php>. Acesso em: 15 out. 2020.

IFB - Brasil. Instituto Federal de Brasília. Projeto Pedagógico Institucional. **Portal do IFB**, 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Curso de capacitação para servidores do IF Fluminense: a educação profissional e tecnológica e os IF: desafios e possibilidades. **Portal do IFF**, Campos dos Goytacazes/RJ, 2015. Disponível em: <http://portall1.iff.edu.br/painel-do-servidor/escola-de-formacao-continuada-dos-trabalhadores-da-educacao-1/cursos-ofertados-pela-escola-de-formacao-1/cursos-para-servidores/a-educacao-profissional-e-tecnologica-e-os-if-desafios-e-possibilidades.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Projeto pedagógico de curso. Curso de formação continuada de Técnicos Administrativos

ingressantes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Portal do IFSC**. Disponível em:

[http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CERFEAD\\_FIC\\_TECNICOS\\_ADMINISTRATIVOS\\_INGRESSANTES\\_REDE\\_EPT\\_PPC.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CERFEAD_FIC_TECNICOS_ADMINISTRATIVOS_INGRESSANTES_REDE_EPT_PPC.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. A Formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Revista Educação**. v. 25, n. 1, Jan./Jun., 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4777>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LEITE, E. de A. A expansão e a interiorização da educação profissional e tecnológica no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – UFAM**. Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4173>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. **E-disciplinas USP**, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod\\_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%20C3%A2neo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%20C3%A2neo.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 jun.19.

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 Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2 nº13, 2017. p. 182-195. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MANACORDA, M. A. (1999). História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Maria Stela Vasconcelos Nunes de. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: cem anos de história. – Manaus: Editora, 2009

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação. V.1, nº 1(jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 11 Jun. 2019.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MOURA, D. H. Diretrizes curriculares nacionais para a EPT (DCNEPT) - Resolução CNE/CP 01/2021. In: **Canal do PPGEPIFRN**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7sT3oA11q0>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

NATIVIDADE, J. de S. Ensino Médio Integrado no IFAM/*campus* Parintins: uma análise do processo de implementação do Curso Técnico em Informática (2007-2012). Dissertação (Mestrado em Educação). **Programa de Pós-graduação em Educação-UFAM**. Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5992>. Acesso em: 21 jul. 2020.

NAKAUTH, R. F. A Extensão Como Instrumento de Consolidação da Formação do Técnico em Recursos Pesqueiros. Dissertação. **Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – UFRRJ**. Seropédica, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2114>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PACHECO, E. SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT. **Portal do MEC**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_bases.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf). Acesso em: 29 maio 2019.

IFAM. Instituto Federal do Amazonas. Planejamento Estratégico 2012 – 2018. **Portal do IFAM**. 1. ed, 2013. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/planejamento/arquivos-diplan/planejamento-estrategico-do-ifam-2014-2018-revisado-com-pdi.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PRATES, D. M; FRITZ, B; DE PAULA, L. F. Uma avaliação das políticas desenvolvimentistas nos governos do PT. **Cadernos do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 21, pp. 187-215, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/61>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

PREDOLIM, C. C. B. Reformas educacionais dos anos 1990 e os impactos para o ensino médio. **4 Seminário Nacional Estado e Políticas Públicas da UNIOEST**, 2009. Disponível em: [1](http://cac-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto\_politica\_educacional/Trabcompleto\_reformas\_educacionais\_anos\_1990.pdf. Acesso em: 12 jun.19.

PORTO, W. C. Constituições Brasileiras. **Portal do Senado Federal**. Subsecretaria de Edições Técnicas, 3. ed., Brasília, 2012. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v4\\_1937.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf). Acesso em: 29 maio 2019.

RAMOS, M. Concepção de ensino médio integrado. **Fórum EJA**, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

RAMOS, M. N.; e FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do ensino médio do golpe de estado. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 31 maio 2021.

RIBEIRO, A. P.; GESSINGER, R. M. Instrumentos de coletas de dados em pesquisas: questionamentos e reflexões. In: Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades. Marina Valdez, João Harres, Marlúbia de Paula (Orgs). **E-book**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. Dicionário da educação profissional em saúde. **Portal da Fiocruz**, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acesso em 28 maio 2019.

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I.V, orgs. Linguagem, educação e virtualidade [online]. **E-book**. Editora UNESP, Cultura Acadêmica, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SANT'ANA, W. P. et al. A dualidade entre educação básica e educação profissional: uma reflexão sobre possibilidades de integração. **Anais do Congresso Estadual de Iniciação Científica e Tecnológica do IF Goiano/ Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Rio Verde e Seminário de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação do IF Goiano**. 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/112250.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SANTOS, A. G. dos. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. **Encontro de ensino, pesquisa e extensão da faculdade SENAC**. 2010. Disponível em: [http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034\\_2010\\_ap\\_oral.pdf](http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034_2010_ap_oral.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

SARAVIA, E. J. Administração pública e administração de empresas: quem inspira a quem? Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá - **ADM. MADE**, ano 10, v.14, n.3 p.1-8, outubro/dezembro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/100/103>. Acesso em: 23 set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, F. DA R.; CASTAMAN, A. S. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, e093420, 2020. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934>. Acesso em: 18 set. 2020.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, S. H. dos S. C. e. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Eletrônica Científica de Ensino Interdisciplinar**, V. 2, n. 05. Mossoró, 2016. Disponível em:

<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/0>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, J. E. R. de. A contribuição do IFAM – campus São Gabriel da Cachoeira para o Desenvolvimento local/regional frente à Diversidade Étnica e Cultural da Região Do alto Rio Negro no Amazonas (2007 – 2014). **Tese de Doutorado – PPG/UFAM**. Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6770>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SOUZA FILHO, R. de. Crítica à concepção gerencialista de gestão pública: o caso brasileiro. In: **XIX Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social**. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafios para su formación, articulación y acción profesional. Disponível em:

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-166.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

TEIXEIRA FILHO, A. R. C.; ALMEIDA, D. R. de; ALMEIDA, L. R. de. Capacitação no Setor Público: o processo adotado em uma IFES. XVII Colóquio Internacional de gestão Universitária. **Repositório da UFSC**. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181220>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VIEIRA A. M. D. P.; A. de SOUZA JUNIOR. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interacções**. n. 40, pp. 152-169 (2016). Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>. Acesso em: 28 maio 2019.

VOGT, G. Z. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Anais do IX ANPED Sul**, Caxias do Sul, 2012.

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1068/543>. Acesso em: 17 set. 2020.

YOKAICHIYA, D. K; GALEMBECK, E; BRAGA, D. B.; TORRES, B. B.  
Aprendizagem Colaborativa no Ensino a Distância - análise da distância transacional.  
**Anais da ABED**. Disponível: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/041-TC-B2.htm>. Acesso em: 04 nov. 2020.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de me apresentar: Meu nome é **JÉSSICA REIS MARINHO**, sou Assistente Social do IFAM *Campus* Parintins e estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e estou realizando a pesquisa intitulada “Os servidores da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas: tecendo pontes e congregando saberes para a sua formação<sup>10</sup>”. Estou vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiani Mendes Silva (e-mail: josiani.silva@ifam.edu.br).

O servidor \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da referida pesquisa. O **objetivo deste estudo** “analisar de que maneira o IFAM tem proporcionado meios de formação em EPT aos seus servidores”. As Informações e narrativas concedidas pelos (as) servidores entrevistados do IFAM *campus* Parintins, por meio, primeiramente, de um questionário e posteriormente por meio de entrevista, tem como **objetivo específico** “identificar se os servidores lotados no *lôcus* de pesquisa receberam alguma formação voltada especificamente para o campo da EPT ao longo de seu exercício profissional e as consequências desse processo para os mesmos”.

A realização do estudo irá beneficiar os servidores no sentido de ouvir suas percepções e reivindicações quanto a iniciativas de formação voltadas ao campo da EPT, bem como poderá identificar os impactos negativos que a ausência de uma política de formação em EPT, ou iniciativas fragmentadas, acarretam para o pleno exercício profissional dos servidores dentro do Instituto Federal do Amazonas – *campus* Parintins. Poderá ainda se constituir em uma ferramenta para a Instituição tomar decisões a partir dos resultados da pesquisa, visto que a mesma busca contribuir com o aperfeiçoamento do processo formativo dos servidores da EPT, com vistas ao fortalecimento da referida Instituição. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo ou prejuízo financeiro ao entrevistado e à Instituição. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade do pesquisador. Caso o entrevistado tiver algum prejuízo material ou imaterial em decorrência das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, poderá solicitar indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Embora o questionário e a entrevista não ofereçam nenhum risco físico ao entrevistado ele pode ficar incomodado (a) ou sem jeito para falar sobre algum dos temas. Caso isto aconteça, ele pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que esteja fornecendo, ou ainda, pedir para parar o procedimento. Caso o servidor se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

---

<sup>10</sup> A pesquisa teve seu título posteriormente alterado para: A formação de servidores da Educação Profissional e Tecnológica em debate: uma proposta a partir da plataforma Moodle.

Assinatura do Entrevistado: \_\_\_\_\_

O entrevistado terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo após assinar este termo, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você será atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do servidor não será liberado sem a sua permissão. O entrevistado não será identificado em nenhuma publicação.

Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou resultados pelo e-mail: [jessica.marinho@ifam.edu.br](mailto:jessica.marinho@ifam.edu.br) e pelo fone: 92-99517-1659. Para qualquer outra informação, V.Sa. poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP-IFAM, localizado no prédio da Reitoria do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Amazonas-IFAM, situado na Av: Ferreira Pena, nº 1109, 2º andar, Centro, CEP: 69025-010-Manaus-AM. Telefones: (092) 3306-0059 ou 3306-0060, e-mail: [ceps@ifam.edu.br](mailto:ceps@ifam.edu.br). Seu expediente é de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 14h às 18h.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos estabelecidos nas normas.

Declaro que concordo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Parintins, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do Entrevistado \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO

1. Perfil do Entrevistado

Sexo: Masc( ) Fem( )

Idade: 18 a 28 ( )

29 a 39 ( )

40 ou mais ( )

Lotação: \_\_\_\_\_

Cargo e/ou função: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Escolaridade: ( )Médio

( )Superior

( )Especialização

( )Mestrado

( )Doutorado

Outro: \_\_\_\_\_

Ano que entrou em exercício no IFAM: \_\_\_\_\_

2. Você recebeu alguma formação/capacitação/ambientação sobre o tema “educação profissional e tecnológica (EPT)” assim que entrou em exercício no IFAM?

( ) sim

( ) não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

3. Você recebeu alguma formação/capacitação/ambientação sobre o tema “educação profissional e tecnológica” após algum tempo de exercício no IFAM?

( ) sim

( ) não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

4. Você considera relevante receber formação em Educação Profissional e Tecnológica para sua carreira e seu cargo (atribuições profissionais) no IFAM?

( ) sim

( ) não

Se não, explique? \_\_\_\_\_

5. Qual a relevância que você atribui ao tema “formação de servidores para a Educação Profissional e Tecnológica” para a sua carreira dentro do IFAM?

( ) muito

( ) mediana

( ) pouca

( ) nenhuma

6. Você já recebeu alguma formação/capacitação/treinamento ofertado pelo IFAM para exercer o **cargo** que ocupa dentro do IFAM?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

7. Você já recebeu alguma formação/capacitação/treinamento ofertado pelo IFAM para exercer alguma **função** dentro do IFAM?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

8. Qual o nível de correlação que você estabelece entre seu cargo e a política de Educação Profissional e Tecnológica?

( ) Total

( ) Pouca

( ) Nenhuma

9. Você conhece a missão, os valores e a visão cultivados pelo IFAM?

( ) sim

( ) não

( ) Em parte

Descreva pelo menos um destes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Você conhece o projeto político-pedagógico do IFAM?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em parte

Onde você teve contato com o mesmo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você já ouviu falar sobre as “Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica”?

( ) Sim

( ) Não

Se sim,

onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Você conhece a concepção de formação humana integral dentro da educação profissional e tecnológica?

( ) sim

( ) não

Em parte

Descreva brevemente:

---

---

---

---

---

13. Você relaciona o conceito de “formação humana integral” a sua prática profissional dentro do IFAM?

Sim

Não

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. No seu entendimento, o que é educação profissional e tecnológica?
2. De que forma você aplica esse seu entendimento sobre EPT no cotidiano de sua prática profissional? Exemplifique.
3. O que você considera relevante, em termo de capacitação, para ampliar seus conhecimentos a respeito da educação profissional? Em que isso contribuiria para aperfeiçoar sua prática?

## ANEXO A

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
& IFAM



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** OS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS: TECENDO PONTES E CONGREGANDO SABERES PARA A SUA FORMAÇÃO

**Pesquisador:** JESSICA REIS MARINHO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 24680519.0.0000.8119

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.400.812

**Apresentação do Projeto:**

De acordo com o projeto, o objetivo é "discutir a importância da formação geral básica em EPT como um dos princípios fundamentais da busca da excelência na prestação de serviços educacionais pela instituição, que concretize um sólido compromisso com a oferta de uma educação profissional de qualidade".

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão apresentados de maneira clara e coerente

**3.1 Objetivo Geral**

Analisar de que maneira o IFAM tem proporcionado meios de formação em EPT aos seus servidores e, caso estes sejam deficientes ou inexistentes, o que podemos fazer para contribuir com essa formação.

**3.2 Objetivos Específicos:**

- 1) Verificar no planejamento estratégico do IFAM quais as metas constantes quanto à formação de servidores para a atuação na EPT;
- 2) Identificar os meios disponíveis de formação em EPT aos servidores no âmbito do IFAM;

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2ª andar, Manaus - AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (62)3306-0060 **E-mail:** cep@ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
IFAM



Continuação do Protocolo: 4.486.012

3) Descrever qual a relação que o servidor estabelece entre os conhecimentos em EPT e sua atuação profissional dentro do IFAM;

4) Sistematizar um curso de formação em EPT para os servidores do IFAM nos moldes de Educação à Distância (EaD).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Reconhece riscos de invasão de privacidade e constrangimento inerentes às metodologias previstas e especifica as estratégias de mitigação das mesmas.

Quanto aos benefícios, apresenta os específicos para os participantes

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é socialmente relevante e tem potencial para agregar novos saberes no campo em que se inscreve.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de Rosto:

A folha de rosto, apresenta-se preenchida adequadamente

2. Informações Básicas do Projeto:

No projeto constam de forma adequada todas as informações básicas solicitadas e foram informadas as estratégias de mitigação dos riscos e os benefícios específicos para os participantes da pesquisa

3. TCLE:

Como o TCLE tem mais de 2 páginas, foi acrescentado local para que o participante coloque sua rubrica

4. Cronograma do Projeto:

É necessário adequar o cronograma;

5. Carta de anuência do Diretor:

Foi apresentada carta de anuência do DG dos Campus Parintins

6. Declaração de infraestrutura assinada pelo responsável ou justificativa pela ausência assinada pelo pesquisador.

Apresenta documento informando que não fará uso da infraestrutura, assinado pelo pesquisador

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**



e IFAM

Continuação do Parecer: 4.490.012

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O colegiado decide pela aprovação. Importante ressaltar que o pesquisador deve informar a este CEP o fim da pesquisa e enviar relatório final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado acompanha o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1391863.pdf	21/10/2020 21:41:09		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ajustado.doc	21/10/2020 21:40:44	JESSICA REIS MARINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infra.pdf	21/10/2020 19:25:25	JESSICA REIS MARINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	texto_projetoAJUSTADO.doc	10/08/2020 17:30:09	JESSICA REIS MARINHO	Aceito
Declaração de concordância	Carta_Anuencia_IFAM_PAR.pdf	10/08/2020 17:27:31	JESSICA REIS MARINHO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEAtualizado.doc	10/08/2020 17:22:59	JESSICA REIS MARINHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/10/2019 17:39:33	JESSICA REIS MARINHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:

**Tarcísio Serpa Normando**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM  
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (67)3306-0060 E-mail: cep@ppgi@ifam.edu.br