



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
GOIÁS  
CÂMPUS ANÁPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**JANUÁRIO NETO PEREIRA SARMENTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REDE FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMO  
ENTENDEM E COMO A FAZEM?**

Anápolis - GO  
2019

**JANUARIO NETO PEREIRA SARMENTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REDE FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMO  
ENTENDEM E COMO A FAZEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica.

**Linha de pesquisa:** Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientador:** Prof. Dr. Alcyr Alves Viana Neto

Anápolis - GO  
2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

Sarmiento, Januário Neto Pereira

S246f      Formação continuada dos docentes da rede federal de educação profissional e tecnológica : como entendem e como a fazem. / Januário Neto Pereira Sarmiento. -- Anápolis, 2019.  
181f. : il. col.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Alcyr Alves Viana Neto

1. Educação Profissional e Tecnológica – docentes - formação.
  2. Instituto Federal do Tocantins – docentes – formação.
- I. Viana Neto, Alcyr Alves.  
II. Título.

CDD 378.013

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Claudineia Pereira de Abreu CRB1/1956  
Biblioteca Clarice Lispector, Campus Anápolis  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

No dia 28 (vinte e oito) do mês de junho do ano de 2019, às 14h horas no miniauditório do Bloco 600 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis, situado na Av. Pedro Ludovico, S/N - Residencial Reny Cury, Anápolis - GO, deu-se Defesa da Dissertação de Mestrado "**A formação continuada dos docentes da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como fazem?**", como requisito para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

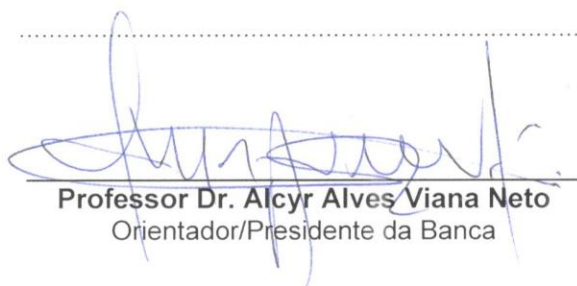
A Banca Examinadora foi composta pelos/as professores/as **Dr. Alcyr Alves Viana Neto** (Orientador/Presidente da Banca), **Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi** (Examinadora Externa) e **Dr. Wanderley Azevedo de Brito** (Examinador Interno) de autoria de **Januário Neto Pereira Sarmento**.

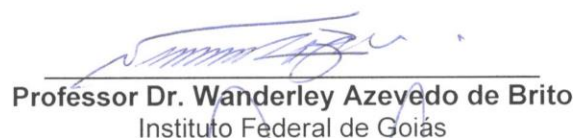
Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás, a Banca Examinadora avaliou o Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de autoria de **Januário Neto Pereira Sarmento**, como:

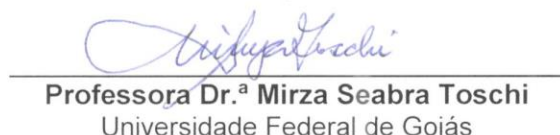
**APROVADO**

**REPROVADO**

Parecer da Banca: ATENDER AS SOLICITAÇÕES DA BANCA

  
**Professor Dr. Alcyr Alves Viana Neto**  
Orientador/Presidente da Banca

  
**Professor Dr. Wanderley Azevedo de Brito**  
Instituto Federal de Goiás

  
**Professora Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi**  
Universidade Federal de Goiás

  
**Januário Neto Pereira Sarmento**  
Discente

Anápolis-GO, 28 de junho de 2019.



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CÂMPUS ANÁPOLIS  
GERÊNCIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

## TERMO DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 28 (vinte e oito) do mês de junho do ano de 2019, às 14:00 horas, no miniauditorio do Bloco 600 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis, situado na Av. Pedro Ludovico, S/N - Residencial Reny Cury, Anápolis - GO, o **Produto Educacional**, associado à Dissertação de Mestrado “**A formação continuada dos docentes da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como fazem?**”, de autoria do estudante **Januário Neto Pereira Sarmiento**, foi submetido aos membros da Banca Examinadora para a etapa de **VALIDAÇÃO**.

Categoria do Produto/Tecnologia Educacional: <b>Mídia Educacional</b>
Modalidade do Produto/Tecnologia Educacional: <b>Blog</b>
Título do Produto/Tecnologia Educacional: <b>Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta</b>

A Banca Examinadora avaliou o referido Produto Educacional e a sua conformidade com as Diretrizes da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o Regulamento do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).


PARECER:

VALIDADO

NÃO VALIDADO

  
Professor Dr. **Alcyr Alves Viana Neto**  
Orientador/Presidente da Banca

  
Professora Dr.ª **Mirza Seabra Toschi**  
Universidade Federal de Goiás

  
Professor Dr. **Wanderley Azevedo de Brito**  
Instituto Federal de Goiás

Anápolis-GO, 28 de junho de 2019.

*Ao Único Deus Todo Poderoso, a quem reconheço ser criador do céu, terra, mar e todo o universo.*

*A minha esposa, Daiane Aparecida Ribeiro Sarmiento Pereira, em cuja prática de edificadora do lar (Pv. 14.1) não conheço semelhante.*

*A minha filha, Verônica Pereira Sarmiento que, em sua simplicidade, me ensina por meio de cada um de seus atos. Me ensinou inclusive nos momentos em que ela me exigia que parasse de escrever com a finalidade sentar-se ou deitar-se no chão ao seu lado.*

*Aos meus pais, Elpídio Alves de Sousa e Deuzina Pereira Alves, pela excelência em sabedoria em me educar, independentemente de a vida não os ter concedido diploma formal.*

*A todo o restante de meus familiares, aos quais registro meu pedido de perdão por não poder elencar todos os nomes neste presente texto.*

*E, se algum de vós tem falta de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e não o lança em rosto; e ser-lhe-á dada. Peça-a, porém, com fé, não duvidando; porque o que duvida é semelhante à onda do mar, que é levada pelo vento de uma para outra parte.*

**[Tiago 1.5-6, Bíblia Sagrada, Versão Almeida Revista e Corrigida]**

## **AGRADECIMENTOS**

A **DEUS**, razão da minha existência.

Ao meu orientador, professor Dr. Alcyr Alves Viana Neto, o qual nunca mediu esforços para me fazer vencedor nas difíceis jornadas que precisei trilhar ao longo dessa pós-graduação.

A todos os demais professores do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado nesse difícil processo para a obtenção do grau de Mestre.

A todos os meus colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação, cujos nomes não farei registro aqui para evitar tomar muito tempo do amigo leitor.

Aos professores sujeitos da pesquisa, que disponibilizaram seu tempo para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Campus Porto Nacional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, primeiro por ter aberto as portas para receber-me como professor e, adicionalmente, me concedeu todo o apoio necessário à realização desta pesquisa.

Ao Campus Avançado Lagoa da Confusão do Instituto Federal do Tocantins, meu primeiro espaço de lotação, quando comecei a trabalhar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2016. Além disso, o campus me apoiou com o custeio financeiro da maioria das minhas passagens para deslocamento até a cidade de Anápolis-GO, no ano de 2017, e sempre usou de flexibilidade nos meus horários de trabalho, respeitando-se as limitações legais, é claro.

A banca examinadora, composta pelo meu Orientador (já mencionado), pelo professor Dr. Wandelely Azevedo Brito, professora Dr<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi, professora Dr<sup>a</sup> Cláudia Helena dos Santos Araújo (suplente) pelas importantes contribuições feitas a este trabalho, desde o instante da qualificação.

Muito obrigado a todos que, de alguma maneira, contribuíram comigo nessa jornada espinhosa!



## RESUMO

Este trabalho discute a formação continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de uma pesquisa empírica realizada junto aos professores do Campus Porto Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Justificou-se a realização da presente pesquisa pela necessidade de reflexão contínua a respeito da formação docente, não somente em sua concepção teórica, mas também, em termos práticos. O objetivo desta pesquisa foi analisar a compreensão que os docentes da EPT possuem a respeito do processo de formação continuada, incluindo-se as formas como eles vivenciam esse processo. A elaboração deste objetivo partiu do problema de pesquisa a seguir discriminado: o que os professores da EPT entendem por formação continuada e como a fazem? Assim sendo, realizou-se uma pesquisa de campo e uma análise documental, utilizando-se da abordagem qualitativa, com 31 professores lotados no Campus Porto Nacional entre os meses de novembro de 2018 e fevereiro de 2019, para a coleta de dados. A construção teórica deste trabalho dissertativo apoiou-se em autores diversos, tais como Freire (1983, 1987, 1996); Kuenzer (1995, 1999, 2007, 2008, 2010, 2014); Grabowski (2014); Machado (2008, 2011); Moura (2007, 2008, 2014); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2013, 2017); Gadotti (2003); Garcia (1999); Fonseca (1961); Peixoto (2007, 2012, 2015); Saviani (2003, 2009), entre outros. A partir dos dados da pesquisa decidiu-se construir um blog como produto educacional, requisito dos mestrados profissionais na área de ensino. O blog construído (acesso em: <https://eptempauta.wixsite.com/website>), além de ser um espaço para publicação e discussão de conteúdos voltados para a formação do professor da EPT, pretende ser também uma forma de incentivo aos docentes da EPT para construção de ambientes semelhantes a este, visando seu uso no processo ensino-aprendizagem. Como resultados, a pesquisa evidenciou que os docentes da EPT entendem a formação continuada enquanto um processo que envolve atualização, aperfeiçoamento, ou seja, é um processo de mudanças na teoria e na prática pedagógica. São diversas as formas pelas quais esses professores vivenciam a formação continuada: participação em cursos e eventos, sobretudo, cursos de pós-graduação, além do compartilhamento de saberes com seus pares. No entanto, algumas situações foram identificadas como barreiras à formação continuada docente na EPT, tais como os custos financeiros e os problemas de gestão da formação continuada pela instituição (campus/reitoria). Nesse sentido, elaborou-se o produto educacional (blog) com a intenção de auxiliar de algum modo na formação continuada dos professores da EPT.

**Palavras-chave:** Professor da EPT. Formação continuada do professor da EPT. Instituto Federal do Tocantins. Produto educacional.

## ABSTRACT

This paper discusses the continuing education of teachers of Technical and Technological Education (TTE), by means of an empirical research carried out with professors from Porto Nacional *Campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO). The present research was justified on the need for continuous reflection on teacher education, not only in its theoretical conception, but also, in practical terms. The objective of this research was to analyze the understanding that teachers of TTE have regarding the process of continuous formation, including the ways in which they experience this process. The elaboration of this objective started from the following research problem: what do TTE teachers understand by continuing education and how do they do it? Therefore, a field research and a documentary analysis were carried out, using the qualitative approach, with 31 teachers who were stationed at Porto Nacional *Campus* between November 2018 and February 2019, for the collection of data. The theoretical construction of this dissertation was supported by several authors, such as Freire (1983, 1987, 1996); Kuenzer (1995, 1999, 2007, 2008, 2010, 2014); Grabowski (2014); Machado (2008, 2011); Moura (2007, 2008, 2014); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2013, 2017); Gadotti (2003); Garcia (1999); Fonseca (1961); Peixoto (2007, 2012, 2015); Saviani (2003, 2009), among others. From the research data, it was decided to build a blog as an educational product, a requirement of professional master's courses in the teaching field. The blog (access in: <https://eptempauta.wixsite.com/website>), as well as being a space for publication and discussion of content aimed at the training of the EPT teacher, is also intended to be an incentive for TTE teachers to construct environments similar to this, aiming at their use in the teaching-learning process. As a result, the research showed that EPT teachers understand continuing education as a process that involves updating, improving, that is, a process of changes in pedagogical theory and practice. There are several ways in which these teachers experience continuing education: participation in courses and events, especially postgraduate courses, and by the sharing of knowledge with their peers. However, some situations have been identified as barriers to continuing teacher education in TTE, such as financial costs and management problems on the part of the institution (campus/rectory). In this sense, the educational product was developed (blog) with the intention of helping in some way the continuous formation of the teachers of the TTE.

**Keywords:** TTE teacher. Continuing education of TTE teacher. Federal Institute of Tocantins. Educational product.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Trabalhos encontrados na revisão de literatura.....	29
Quadro 2-	Categoria dos trabalhos localizados durante a revisão de literatura.....	33
Quadro 3-	Data de implantação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs).....	35
Quadro 4-	Origem dos Institutos Federais de Educação.....	48
Quadro 5-	Os saberes dos professores.....	56
Quadro 6-	Cursos ofertados pelo Campus Porto Nacional.....	73
Quadro 7-	Área de atuação dos docentes participantes da pesquisa.....	85
Quadro 8-	Visão dos docentes sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição (campus/reitoria) .....	95
Quadro 9-	Orçamento da RFEPCT no período de 2012 a 2017.....	99
Quadro 10-	Importância da formação continuada no dia a dia do professor da EPT	106
Quadro 11-	Teóricos que dão sustentação ao trabalho docente no IFTO/Campus Porto Nacional.....	116
Quadro 12-	Distribuição de carga horária do professor EBTT/IFTO.....	130
Quadro 13-	Levantamento da produção científica e participação em eventos pelos docentes da EPT.....	133
Quadro 14-	Aspectos gerais avaliados no produto educacional.....	147

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Estrutura dos Cursos de Formação Pedagógica (Resolução CNE 02/1997)	66
Figura 2-	Etapas da análise de conteúdo.....	80
Figura 3-	Termos mais utilizados pelos professores na conceituação da formação continuada.....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Quantidade de trabalhos encontrados na revisão de literatura, por ano de pesquisa.....	32
Gráfico 2-	Classificação dos trabalhos encontrados na Revisão de Literatura.....	33
Gráfico 3-	Tempo de docência dos participantes da pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica.....	87
Gráfico 4-	Nível de formação acadêmica dos docentes no momento de ingresso na EPT.....	89
Gráfico 5-	Nível de formação acadêmica dos docentes da EPT na atualidade.....	90
Gráfico 6-	Motivações para tornar-se professor da EPT.....	91
Gráfico 7-	Desafios enfrentados pelo professor da EPT.....	112
Gráfico 8-	Participação dos professores da EPT em algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.....	122
Gráfico 9-	Principais formas de vivência na formação continuada.....	124
Gráfico 10-	Relação entre a carga horária de trabalho do professor da EPT e a formação continuada.....	128
Gráfico 11-	Fatores que se tornam barreiras ao processo de formação continuada dos docentes da EPT.....	131
Gráfico 12-	Notas atribuídas ao produto educacional.....	148

## LISTA DE TABELA

Tabela 1-	Contribuição dos cursos já realizados para a formação docente na EPT....	125
-----------	--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

EAA: Escolas de Aprendizes Artífices

EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMI: Ensino Médio Integrado

FIC: Formação Inicial e Continuada

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEP: Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEC: Proposta de Emenda à Constituição

PLAFOR: Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

PNE: Plano Nacional de Educação

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROTEC: Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 O pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa.....	22
1.2 Problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	25
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA RELACIONADA À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EPT.....</b>	<b>27</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
3.1 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: história e políticas.....	33
3.2 Formação e profissão docente.....	53
3.2.1 A formação do professor: formação inicial e continuada.....	53
3.2.2 Políticas de formação do professor na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	62
3.2.3 Formação continuada docente na Educação Profissional e Tecnológica: dilemas do contexto atual.....	67
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
4.1 Aspectos gerais.....	73
4.2 Coleta de dados.....	77
4.3 Processo de sistematização e análise dos dados.....	79
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>85</b>
5.1 Perfil dos docentes da EPT: IFTO/Campus Porto Nacional.....	85
5.2 Formação continuada dos professores da EPT: IFTO/Campus Porto Nacional.....	92
5.2.1 Conceituando a formação continuada: perspectivas do professor da EPT.....	93
5.2.2 A avaliação dos docentes acerca das políticas institucionais de formação continuada.....	94
5.2.2.1 Os que aprovam as políticas institucionais de formação continuada.....	96
5.2.2.2 Os que expressam reprovação às políticas institucionais de formação continuada.....	98
5.2.2.2.1 Desaprovação das políticas de formação continuada por causa da insuficiência de recursos financeiros destinados a essas ações.....	98



5.2.2.2.2	Desaprovação das políticas de formação continuada porque estas são insuficientes/inexistentes.....	100
5.2.2.2.3	Desaprovação das políticas de formação continuada porque há um distanciamento entre estas e a área de atuação/formação/contexto dos docentes.....	102
5.2.2.2.4	Desaprovação das políticas de formação continuada porque os temas são repetitivos.....	103
5.2.2.2.5	Desaprovação às políticas de formação continuada em razão da forma como estas são geridas.....	104
5.2.3	Importância da formação continuada para o professor da EPT: perspectiva dos docentes do IFTO/Campus Porto Nacional.....	105
5.2.3.1	A formação continuada é importante porque proporciona atualização/ aprofundamento dos conhecimentos do docente.....	106
5.2.3.2	A formação continuada é importante por causa das constantes mudanças/ dinâmicas internas ou externas à instituição.....	108
5.2.3.3	A formação continuada é importante por causa das implicações que causa na aprendizagem dos discentes.....	109
5.2.3.4	A formação continuada é importante porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica.....	110
5.2.4	Problemas vivenciados pelos docentes da EPT.....	110
5.2.5	Relação dos docentes da EPT com os teóricos/autores e teorias da educação.....	115
5.2.6	O professor da EPT como gestor da sua própria formação continuada...	118
5.2.6.1	A construção coletiva do conhecimento dos docentes da EPT na relação com seus pares.....	119
5.2.6.2	A formação continuada por meio de grupos de pesquisa.....	122
5.2.6.3	Outras formas de se vivenciar a formação continuada.....	123
5.2.6.4	Refletindo sobre a própria formação acadêmica já concluída.....	124
5.2.7	Dificuldades enfrentadas pelos docentes da EPT na vivência da própria formação continuada.....	127
<b>5.3</b>	<b>Relação do professor da EPT com as práticas de pesquisa.....</b>	<b>132</b>
<b>6</b>	<b>O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>136</b>
<b>6.1</b>	<b>Educação e Tecnologias.....</b>	<b>137</b>
6.1.1	O blog no contexto educacional.....	139
<b>6.2</b>	<b>Descrição do produto educacional e processo de validação.....</b>	<b>142</b>
<b>6.3</b>	<b>Perspectivas dos docentes após a avaliação do produto educacional</b>	<b>145</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A: QUADRO COM LINKS DE ACESSO AOS TRABALHOS ENCONTRADOS NA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO 01 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EPT APLICAÇÃO AOS PROFESSORES DO IFTO/CAMPUS PORTO NACIONAL.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO 02 - VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: BLOG EPT EM PAUTA.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE D: IMAGENS DO PRODUTO EDUCACIONAL (BLOG).....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa constitui-se como elemento essencial na pós-graduação, seja em nível de mestrado ou doutorado, haja vista que este é um espaço privilegiado para construção do conhecimento científico.

Entre os diversos objetos de estudo que se pode abordar na pesquisa educacional, a formação do profissional da educação se coloca como campo, cujas possibilidades de pesquisa e reflexão são amplas e sempre atuais. É nesse campo aberto à exploração que se encontra a presente pesquisa, qual seja, a formação continuada do professor da Educação Profissional e Tecnológica. Ter a formação continuada como objeto de estudo é importante em razão da necessidade de “[...] uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação” (IMBERNÓN, 2010b, p. 112). Em sentido semelhante, ao discutir a formação continuada docente, Freire (1996, p. 43) salienta que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

No entendimento de Libâneo (2013) a formação continuada se refere a um prolongamento da formação inicial, com o propósito de busca do aperfeiçoamento teórico e prático do professor. Ainda segundo o autor esta formação continuada se dá no contexto do trabalho docente. Nesse sentido, importa dizer que, primeiramente, a formação do professor não se encerra com a conclusão de um curso de graduação e, nem ainda, com a realização de uma pós-graduação. Além disso, essa formação se constrói numa relação de reciprocidade entre teoria e prática em que ambas interagem “proativamente” na elaboração e/ou reelaboração dos conhecimentos docentes.

Machado (2011), a propósito da discussão a respeito da formação inicial e continuada dos docentes da EPT, elenca alguns pontos considerados emergentes, entre os quais: 1) regulamentação de cursos específicos de licenciatura em EPT com os formatos que compatibilizem as especificidades de trajetórias acadêmicas do professorado; 2) promoção de pesquisas e aprofundamento dos conhecimentos no campo da EPT, principalmente com a participação do professorado; 3) fortalecimento da identidade profissional dos professores com a implementação de políticas de formação, valorização e carreira docente.

A realização desta pesquisa ocorreu no espaço do Campus Porto Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO/Campus Porto

Nacional), tendo como sujeitos os professores nele lotados, sem distinção do nível de atuação docente (técnico ou superior) e sem restrição de área de formação. O Campus Porto Nacional localiza-se na cidade de mesmo nome, que fica distante da capital do Estado do Tocantins, Palmas, cerca de 60 km. Atualmente, o referido campus oferta oito cursos, entre técnicos e superiores, contando em seu quadro de pessoal com um total de 58 professores. Participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário semiestruturado (pesquisa de campo) um total de 31 professores. Na segunda etapa, análise do Currículo *Lattes* (pesquisa documental), foi feita a exploração do currículo de 17 professores, após a realização dos recortes definidos metodologicamente para a concretização da pesquisa.

Para a interpretação dos dados levantados ao longo da pesquisa utilizou-se da técnica de análise de conteúdo, a partir dos parâmetros orientadores trazidos por Bardin (1977) e Franco (2005).

Diversos trabalhos foram consultados para garantir a sustentação teórica desta pesquisa: Freire (1983, 1987, 1996); Kuenzer (1995, 1999, 2007, 2008, 2010, 2014); Grabowski (2014); Grabowski e Ribeiro (2010); Machado (2008, 2011); Moura (2007, 2008, 2014); Moura e Garcia (2007); Ramos (2014); Imbernón (2010a, 2010b); Nóvoa (2013, 2017); Gadotti (2003); Garcia (1999); Fonseca (1961); Peixoto (2007, 2012, 2015); Saviani (2003, 2009).

Para facilitar sua organização, este trabalho encontra-se subdividido em seis seções principais. No primeiro momento foram apresentados alguns aspectos gerais e introdutórios da pesquisa: memorial acadêmico e profissional do pesquisador; problema de pesquisa; questões norteadoras do trabalho de pesquisa; objetivos: geral e específicos para a realização da pesquisa. Logo na sequência encontra-se a revisão de literatura: como passo inicial para a elaboração de várias pesquisas, a revisão de literatura traz contribuições diversas, sobretudo para o pesquisador. Conhecendo a literatura já produzida a respeito de determinado objeto de estudo, mais facilmente o pesquisador consegue colocar-se no meio científico. Em seguida, tem-se o referencial teórico da pesquisa: esta seção ocupa-se, a priori, dos aspectos históricos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT). Posteriormente, pauta-se a formação docente (formação inicial e continuada, histórica da docência da EPT, formação continuada docente na EPT na atualidade). Após o referencial teórico, inicia-se a seção que descreve os aspectos metodológicos utilizados na realização da pesquisa: tipo de

pesquisa, abordagem, espaço de realização, universo e amostra da pesquisa, recortes utilizados para a separação da amostra, tempo de realização da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, formas de tratamento e análise dos dados. Posterior à metodologia faz-se a apresentação e discussão dos resultados encontrados na pesquisa de campo e análise documental: perfil dos sujeitos da pesquisa, a formação continuada dos professores da EPT (IFTO/Campus Porto Nacional), relação dos professores da EPT com as práticas de pesquisa. Na sequência, após os resultados e discussões, tem-se uma seção que trata do produto educacional, exigência dos mestrados profissionais na área de ensino: o produto enquanto tecnologia educacional, a utilização do blog no processo ensino-aprendizagem, avaliação do produto educacional pelos sujeitos da pesquisa.

Após as seis seções encontram-se as considerações finais elaboradas pelo pesquisador, espaço em que retoma ligeiramente os aspectos observados na pesquisa numa relação dialógica com os objetivos estabelecidos. Posteriormente às considerações finais encontra-se a lista de referências utilizadas e citadas ao longo do trabalho dissertativo, assim como os apêndices.

## **1 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA**

Esta seção, conforme o próprio título já sugere, ainda não apresenta os resultados da pesquisa. Todavia, a compreensão do que consta em cada subdivisão desta seção é imprescindível para o entendimento do que se abordará mais adiante neste trabalho dissertativo. São quatro as subdivisões principais desta seção: o pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa; problema de pesquisa; questões norteadoras da pesquisa; objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa.

### **1.1 O pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa**

Nascido em 1986, no município de Porto Nacional-TO; filho de Elpídio Alves de Sousa (aposentado como lavrador) e Deuzina Pereira Alves (aposentada como Auxiliar de Serviços Gerais, pela Prefeitura Municipal de Nova Rosalândia-TO); casou-se com Daiane Aparecida Ribeiro Sarmiento Pereira (a melhor esposa do mundo, Microempreendedora Individual e estudante); tem, na atualidade, somente uma filha, Verônica Pereira Sarmiento. Atualmente, mora no Município de Porto Nacional/TO.

A trajetória de vida profissional do pesquisador iniciou-se em setembro de 2005 quando assumiu um concurso público de gari, na Prefeitura de Paraíso do Tocantins/TO. Permaneceu no referido cargo por 4 meses, setembro a dezembro de 2005.

Em janeiro de 2006 assumiu um concurso público para o cargo de Agente Comunitário de Saúde, na Prefeitura Municipal de Nova Rosalândia/TO, e nesse cargo permaneceu por 5 meses (janeiro a maio de 2006).

A partir do mês de maio de 2006 foi convocado e assumiu o cargo de Carteiro, tornando-se Empregado Público Federal da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (Correios), e nesse cargo permaneceu entre maio de 2006 e agosto de 2008. Ainda no mês de agosto de 2008 assumiu o cargo de Atendente Comercial nos Correios e continuou vinculado à estatal até o mês de maio de 2010.

Após quatro anos nos Correios, em maio de 2010 assumiu o cargo de Professor da Educação Básica, também via concurso público, na Secretaria de Estado da Educação do Governo do Tocantins. Neste cargo, permaneceu na ativa até o mês de julho de 2014. A

partir de agosto de 2014 solicitou licença por interesse particular do referido cargo, mas permaneceu vinculado a ele até o mês de dezembro de 2017 (após dezembro de 2017 solicitou vacância do cargo, afastando os vínculos com o Governo do Estado do Tocantins).

No ano de 2014, no mês de março, assumiu o concurso público para o cargo de Extensionista Rural, com habilitação em Pedagogia, no Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins (RURALTINS). Ficou nesse cargo até o mês de julho de 2016. Nesse instante faz-se duas observações: a) durante os meses de março a julho de 2014 acumulou dois concursos (em exercício) ao mesmo tempo (Professor e Extensionista Rural, trabalhando 60 horas semanais); b) quando deixou o exercício do cargo de professor e ficou apenas no cargo de Extensionista Rural (ago/2014) sofreu uma redução salarial (de um cargo em relação ao outro) no valor de R\$ 900,00 (o que para a época representava um corte grande na renda mensal). Todavia, o maior objetivo naquele instante era tornar-se Servidor Público Federal e a permanência como professor da Rede Estadual consumia-lhe muito o tempo de estudo.

O ano de 2016, sobretudo o mês de julho deste ano, foi considerado um grande “divisor de águas” na trajetória profissional do pesquisador, quanto conseguiu entrar no Instituto Federal do Tocantins, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, em exercício no Campus Avançado Lagoa da Confusão, cargo esse em que permaneceu até o mês de dezembro de 2017.

Encerrando o relato da trajetória profissional do pesquisador, desde dezembro de 2017 este encontra-se em exercício do cargo que almejava a algum tempo, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFTO (Instituto Federal do Tocantins). É professor da área de Administração. Atualmente, não pensa mais em lutar pela aprovação em outros concursos. Ao contrário disso, pretende seguir carreira profissional na própria docência.

Mas este pesquisador que já atuou em diversas atividades profissionais também é um acadêmico. Aliás, o ser acadêmico para este é mais importante que o exercício profissional, dado que a academia permite-lhe aprimorar cada vez mais suas atividades laborais.

O pesquisador cursou a Educação Básica em duas instituições de ensino: Escola Municipal Rural Monteiro Lobato (Nova Rosalândia-TO); Colégio Estadual Vereador

Pedro Xavier Teixeira (Nova Rosalândia-TO). Começou a cursar a Educação Básica em 1992 e concluiu no final do ano de 2003.

No ano de 2004 iniciou o Curso de Pedagogia na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) concluindo-o no ano de 2007.

Após a conclusão da Licenciatura em Pedagogia cursou três pós-graduações em nível Lato *Sensu*: Psicopedagogia Educacional em Educação Especial Inclusiva (480 h) entre dezembro de 2008 e novembro de 2009; Gestão em Saúde (480 h) entre agosto de 2010 e março de 2012; Coordenação Pedagógica (405 h) entre março de 2015 e junho de 2016.

No ano de 2013 iniciou uma segunda graduação: Bacharelado em Administração Pública (também pela UNITINS). Iniciou o curso em janeiro de 2013 e concluiu em dezembro de 2016.

Findando a exposição da trajetória acadêmica do pesquisador é importante registrar que este teve a oportunidade de fazer parte da 1ª Turma do ProfEPT (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) no qual cursa o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, cujo início deu-se no segundo semestre de 2017.

Considerando que a realização de uma pesquisa é condição necessária para a concretização do Mestrado, convém discutir a aproximação do pesquisador com a temática de estudo de que trata este trabalho, construído nesta etapa da pós-graduação:

✓ **Tema:** *“Formação continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como a fazem?”*

✓ **Linha de pesquisa:** *Práticas Educativas em EPT*

A aproximação com a temática (Formação Continuada) assenta-se, principalmente, em relação a três eventos distintos e complementares:

✓ **Graduação em Pedagogia:** as discussões empreendidas ao longo do curso, principalmente quando estavam presentes professores já em exercício, tornava cada vez mais cristalina essa necessidade que a docência tem de estar em constante movimento, ou seja, o aprendizado precisa ser perene, num processo cíclico de ação-reflexão-ação.



- ✓ **Atuação como Técnico em Assuntos Educacionais no IFTO:** a convivência no Setor Técnico Pedagógico do IFTO - Campus Avançado Lagoa da Confusão, o fez deparar com várias indagações para as quais as respostas precisavam ser construídas cotidianamente. Muitos desses questionamentos tinham como sujeitos de origem os próprios professores do campus (não somente os bacharéis, mas também os licenciados).
- ✓ **Atuação como professor (no IFTO, atualmente; e na Rede Estadual de Educação do Tocantins, entre 2010 e 2014):** a vivência enquanto docente é carregada de complexidades, contradições, enfim, mais perguntas que respostas. Alguns exemplos dessas complexidades são: 1) aumento cotidiano de tecnologias que são apresentadas ao docente como possíveis aparatos que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; 2) maior empoderamento do corpo discente; 3) conflitos entre o que é prioridade ou não no contexto da educação escolar; 4) o professor que deixa de atuar em uma disciplina específica (no caso do professor EBTT) e passa a atuar numa área de conhecimento (às vezes, ministrando diversas disciplinas ou uma mesma disciplina, porém atuando desde a educação técnica de nível médio até a pós-graduação); etc.

Considerando o exposto e, considerando ainda que a pós-graduação é um espaço de pesquisa, foi que se desenhou a possibilidade de trazer para o campo da pesquisa a temática ora em discussão. E mais, para além da discussão epistemológica, percebeu-se que a ida a campo (neste caso o IFTO – Campus Porto Nacional) foi vista como uma oportunidade de conjugar teoria e prática.

## **1.2 Problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa**

A realização da pesquisa teve como questionamento principal (problema) o seguinte: O que os professores da Educação Profissional e Tecnológica entendem por formação continuada e como a fazem?

Problema de pesquisa é um questionamento para o qual ainda não se tem resposta ou que não a tem por completo, ou seja, é uma questão que não se encontra completamente resolvida (GIL, 2002). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 121) “a formulação do problema prende-se ao tema proposto: ela esclarece a dificuldade

específica com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver por intermédio da pesquisa”.

Para melhor compreender o problema de pesquisa, este foi desmembrado em proposições menores, às quais denominou-se “questões norteadoras”. Foram as seguintes as questões norteadoras que direcionaram a busca de dados e informações inerentes ao problema:

- a) Quais os conceitos de formação continuada, a partir da perspectiva dos docentes da EPT?
- b) Quais os novos cursos que os docentes têm participado a partir do ingresso na EPT?
- c) Quais as principais influências (positivas ou negativas) que contribuem para o processo de formação continuada dos docentes?
- d) Quais as principais teorias/teóricos/autores que orientam as práticas docentes na EPT?
- e) Qual o nível quantitativo de produção científica dos docentes da EPT?
- f) Qual o produto educacional a ser elaborado, visando contribuir com a formação continuada dos professores da EPT?

Quanto ao objetivo geral, foi definido o seguinte para a realização da pesquisa: analisar a compreensão que os docentes da Educação Profissional e Tecnológica possuem quanto ao processo de formação continuada, assim como as formas como a vivenciam. Conforme Prodanov e Freitas (2013) o objetivo geral apresenta uma visão global e abrangente do que se pretende alcançar no final dos trabalhos de pesquisa. Nesse sentido, necessário é que ele seja melhor definido por meio dos objetivos específicos que, por sua vez, “têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 124). Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivos específicos os seguintes: 1) mapear os conceitos de formação continuada que os docentes possuem; 2) conhecer a evolução acadêmica do professorado a partir do ingresso na EPT; 3) elencar as principais influências (positivas ou negativas) que contribuem para o processo de formação continuada dos docentes; 4) mapear as principais teorias/teóricos/autores que orientam as práticas docentes na EPT; 5) elencar o quantitativo de produção científica dos docentes da EPT nos últimos cinco anos; 6) elaborar um produto educacional que, alinhado aos resultados da pesquisa, contribua com a formação continuada dos professores da EPT.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA RELACIONADA À FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EPT**

A revisão de literatura constitui uma etapa imprescindível na realização de grande parte das pesquisas, senão em todas. As contribuições dessa etapa da pesquisa se estendem tanto ao leitor das pesquisas, após a publicação de seus resultados, como ao próprio pesquisador. Para quem escreve, a revisão de literatura auxilia no levantamento dos trabalhos pertinentes e que podem contribuir na fundamentação da pesquisa; para o leitor a revisão auxilia no sentido de situar a linha teórica em que o trabalho se insere (PROVANOV; FREITAS, 2013).

A revisão de literatura, segundo Noronha e Ferreira (2000), é um tipo de estudo que levanta/analisa a produção bibliográfica em determinada área, num certo recorte temporal. Ainda conforme as autoras, esse tipo de trabalho contribui com o leitor no sentido de oferecer um único material em que se apresenta um panorama de diversos trabalhos de pesquisa já publicados.

Vale ressaltar que, no caso específico deste trabalho, a revisão de literatura não se constitui como pesquisa principal, mas acessória, já que fornece as bases para o que, de fato e como, se pretende investigar. Todavia, isso não descaracteriza a relevância da revisão de literatura que, para outros fins, pode, perfeitamente, constituir-se como meio principal de investigação científica. Para este trabalho, especificamente, a revisão de literatura constitui-se como marco inicial, visando direcionar o pesquisador ao conhecimento já produzido sobre o campo da formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica.

Prodanov e Freitas (2013, p. 79) citam algumas, dentre tantas contribuições da revisão de literatura:

Reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores; indicar que o pesquisador se qualifica como membro de determinada cultura disciplinar através da familiaridade com a produção de conhecimento prévia na área; abrir um espaço para evidenciar que seu campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber novas pesquisas; emprestar ao texto uma voz de autoridade intelectual.

Dentre as vantagens acima elencadas por Prodanov e Freitas, no caso específico desta pesquisa, a maior contribuição da revisão de literatura foi no sentido de demonstrar as principais publicações já disponíveis em relação à formação continuada docente na

EPT, além de esclarecer que esse campo de pesquisa ainda apresenta possibilidades de outras explorações.

A realização da presente revisão de literatura foi feita no mês de outubro de 2018, com um recorte temporal de 05 anos, ou seja, 2014 a 2018, com aproveitamento apenas de trabalhos publicados em Língua Portuguesa, sem repetição. As fontes de pesquisa utilizadas foram três, a saber:

- ✓ **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>**: Trata-se de uma biblioteca virtual desenvolvida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia);
- ✓ **Portal de Periódicos da CAPES<sup>2</sup>**: Portal eletrônico administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
- ✓ **Portal Scielo<sup>3</sup>**: Scientific Electronic Library Online ou Biblioteca Eletrônica Científica Online, é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Para a realização da pesquisa nos portais anteriormente qualificados, foram utilizados os seguintes descritores de busca: 1) Formação continuada; 2) Educação Profissional e Tecnológica; 3) Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; 4) Formação Continuada do Professor da Educação Profissional.

Faz-se necessário ressaltar que a busca nos portais eletrônicos foi feita com o auxílio dos operadores *booleanos* que “são usados para relacionar termos ou palavras em uma expressão de pesquisa. Combina dois ou mais assuntos, nomes ou palavras, de um ou mais campos de busca” (BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE, 2009, p. 12). Os operadores utilizados foram: aspas duplas (“”), em todos os quatro descritores para que a busca ficasse restrita aos termos completos; o operador AND, que é utilizado quando o pesquisador quer restringir sua busca aos arquivos que contenham ambos os descritores em um mesmo documento. A decisão por utilizar os operadores *booleanos* foi para que houvesse um direcionamento mais específico ao tema principal da pesquisa.

Após a aplicação dos operadores *booleanos*, os descritores de busca ficaram efetivamente definidos da seguinte forma:

- ✓ "Formação continuada" AND "Educação Profissional e Tecnológica";

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: <<http://bdttd.ibict.br>>

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.scielo.br/>>

- ✓ “Formação continuada” AND “Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”;
- ✓ “Formação continuada do professor da educação profissional”.

Concluída a revisão de literatura, foi possível identificar um total de 23<sup>4</sup> trabalhos publicados, conforme o quadro 01, adiante apresentado.

Quadro 01 – Trabalhos encontrados na revisão de literatura<sup>5</sup>

<b>Nº</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano de publicação ou defesa</b>
01	A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - campus Telêmaco Borba	Karina Mello Bonilaure	2014
02	Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem	Rosilândia Ferreira de Aguiar	2016
03	O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores	Jair José Maldaner	2016
04	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios dos professores de cursos técnicos na Rede Federal	Geralda Aparecida de Carvalho Pena	2014
05	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Pernambuco	Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos	2015
06	As ações de formação dos gestores dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Estado do Piauí: elementos para uma política de formação	Silvana Ribeiro Dias Vieira	2014
07	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal.	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	2015

<sup>4</sup> O quantitativo de trabalhos identificados na presente revisão de literatura não significa, em absoluto, a totalidade da produção acadêmica já publicada no período entre 2014 a 2018. Todavia, pode-se afirmar que esse quantitativo é reflexo das fontes e parâmetros utilizados nesta pesquisa. Outros parâmetros e/ou fonte de dados podem revelar resultados diferentes.

<sup>5</sup> Os endereços eletrônicos, bem como a vinculação institucional dos pesquisadores, estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho dissertativo.

Nº	Título do trabalho	Autor(es)	Ano de publicação ou defesa
08	Perspectivas dos docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto.	Telma Amélia de Souza Pereira	2017
09	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul	Andressa Grazielle Brandt	2014
10	A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente	Shirleide Pereira da Silva Cruz; Tainara Rayane da Silveira Vital	2014
11	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso	Isabella Abreu Carvalho Guedes; Liliane Barreira Sanchez	2017
12	Formação pedagógica de professores da educação profissional e tecnológica numa instituição brasileira	Alfredo Bravo Marques Pinheiro; Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro; Carlos Manuel Folgado Barreira; Maria da Piedade Vaz Rabelo	2015
13	A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional	Isabel Magda Said Pierre Carneiro; Maria Marina Dias Cavalcante	2018
14	Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM – Campus Paracatu	Terezinha Rosa de Aguiar Souza, João Felipe Souza	2018
15	A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos	Fernanda Bartoly Gonçalves Lima; Kátia Augusta Silva	2014
16	Formação de professores/Educação Profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim	Lucas Pereira Gandra; Carlos Vinícius da Silva Figueiredo	2014
17	Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção	Filomena Lúcia Gossler Rodrigues Silva	2016

<b>Nº</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano de publicação ou defesa</b>
18	Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas	Maria Mascarello Vieira Marilandi	2018
19	A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais perspectivas?	Maria Rita Neto Sales Oliveira; Camila Gomes Nogueira	2016
20	Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na Educação Profissional	Janille de Amorim Oliveira; Yara Fonseca de Oliveira e Silva	2018
21	Avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação do Campus Natal – Central do IFRN: desafios e perspectivas	Érica Luana Galvão Torres; Gabrielle de Lima Paiva; Luciane Terra dos Santos Garcia	2016
22	O atual cenário do processo formativo do magistério da educação básica no Brasil	Rita Márcia Andrade Vaz de Mello; Carlos Roberto Jamil Cury	2014
23	Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior	Silvia Helena dos Santos Costa e Silva; Francisco das Chagas Silva Souza	2017

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2018).

Com a intenção de desvendar melhor o objeto de estudo em cada um dos trabalhos encontrados na revisão de literatura, realizou-se a leitura de todos os resumos, em sua integralidade. Ademais, sempre que a leitura dos resumos se apresentou de modo insatisfatória para a devida apreensão do conteúdo central dos trabalhos, realizou-se, também, a leitura parcial (introdução e conclusão) ou integral do texto geral da obra.

O gráfico 01 apresenta, de forma sintetizada o quantitativo de trabalhos localizados na revisão de literatura, conforme o ano de publicação.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na revisão de literatura, por ano de pesquisa



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2018).

Nota-se que o quantitativo de trabalhos encontrados é considerado relativamente baixo. Uma das possíveis explicações para tanto pode estar vinculada ao próprio quantitativo de programas de pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCCT). Fica claro, a partir do gráfico 01, que as produções acadêmicas apresentaram um quantitativo decrescente, se comparado o ano de 2014 com o ano de 2018 e, além disso, apresentou poucas alterações entre 2015 a 2017. Fatores políticos podem estar relacionados a isso, considerando-se que, nos últimos anos, o orçamento do Governo Federal destinado ao financiamento de pesquisas tem sido cada vez menos significativo.

A produção acadêmica levantada em função da revisão de literatura foi classificada conforme o tipo de trabalho (artigos, dissertação, tese). O gráfico 02 apresenta a devida classificação.



Gráfico 2 – Classificação dos trabalhos encontrados na Revisão de Literatura



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2018).

Um dado constante no gráfico 02 e que merece destaque (sobre os tipos de trabalhos publicados) é a presença de um número significativo de teses e dissertações (09 trabalhos de um total de 23). Além disso, ainda é importante considerar que há, dentre o total de artigos encontrados, vários que são resultados parciais de pesquisas de mestrado ou doutorado. Isso leva à percepção de que as pesquisas sobre formação continuada docente na EPT vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito da pós-graduação.

Quanto às temáticas, as pesquisas no campo da EPT carregam consigo uma ampla diversidade de direcionamentos que os estudos têm feito referência, ou seja, mesmo ainda sendo baixo o quantitativo de pesquisas já realizadas e publicadas, há uma grande diversificação nos temas abordados pelos pesquisadores (embora o objeto ainda esteja carregado de novos campos a serem explorados). Nesse sentido, o quadro a seguir (quadro 02) apresenta um total de dez direcionamentos específicos discutidos ao longo dos 23 trabalhos acadêmico-científicos localizados na revisão de literatura.

Quadro 2 – Categorias dos trabalhos localizados durante a revisão de literatura

<b>DIRECIONAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
Análise de alguma proposta concreta de formação continuada na EPT	05
Influência da formação pedagógica continuada para atuação na EPT	04
Especificidade da docência na EPT	02
Comparação entre a atuação dos docentes da área propedêutica em relação àqueles da área técnica	03
Formação continuada e prática pedagógica dos bacharéis que	03

atuam como docentes na EPT	
Formação dos docentes da EPT, considerando os requisitos para ingresso na carreira	01
Análise do esforço dos próprios docentes no sentido de tornarem-se protagonistas de sua própria formação continuada	01
Estado da arte da produção acadêmica sobre a EPT	02
Concepções de formação docente para a EPT	01
Razões porque bacharéis se tornam professores na EPT	01

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2018).

A diversidade dos enfoques dados às pesquisas sobre formação continuada docente é reveladora da própria complexidade do objeto de estudo.

Mais do que simplesmente trazer uma lista de trabalhos já publicados sobre a formação continuada docente na EPT, a presente revisão de literatura contribuiu, ainda, no próprio direcionamento a que esta pesquisa se propõe. Vão nesse direcionamento os trabalhos alusivos a dois assuntos, em especial: 1) concepções sobre formação docente para a EPT; 2) o professor como protagonista de sua própria formação continuada.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção é possível conhecer os avanços e recuos que a EPT passou ao longo dos pouco mais de cem anos de sua existência. Traça-se o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica desde seu início, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), no ano de 1909, e segue até aos dias atuais, com a presença marcante dos Institutos Federais de Educação em todas as unidades da Federação. Além do percurso histórico, esta seção ocupa-se, também, da formação do professor, com recorte especial para a formação do professor da EPT.

#### 3.1 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: história e políticas

A história da educação profissional no Brasil, enquanto política pública nacional, teve seu marco inicial na Primeira República. No ano de 1909, de acordo com Kuenzer (2007), o Estado brasileiro passou a assumir a responsabilidade com a formação profissional, ao criar 19 Escolas de Aprendizes Artífices (ver quadro 03), localizadas nas diferentes unidades da federação, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo estas as precursoras das variadas escolas técnicas federais e estaduais.

Quadro 03 – Data de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs)

<b>ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES<sup>6</sup></b>	<b>DATA DE IMPLANTAÇÃO</b>
Escola de Ap. Artífices do Piauí	1º de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Goiás	1º de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Rio Grande do Norte	03 de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Paraíba	06 de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Paraná	16 de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Alagoas	21 de janeiro de 1910

<sup>6</sup> O único estado na época em que não houve implantação de uma Escola de Aprendizes Artífices foi o Rio Grande do Sul. Isso se explica em razão de um decreto do governo federal determinar que, em qualquer unidade da federação onde houvesse uma escola semelhante às EAAs mantidas pelos governos estaduais, não seria instalada uma nova escola pelo governo federal.

Escola de Ap. Artífices do Campus (RJ)	23 de janeiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Sergipe	1º de maio de 1910
Escola de Ap. Artífices do Ceará	24 de maio de 1910
Escola de Ap. Artífices do Bahia	02 de junho de 1910
Escola de Ap. Artífices do Pará	1º de agosto de 1910
Escola de Ap. Artífices do Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Minas Gerais	08 de outubro de 1910
Escola de Ap. Artífices do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Baseado em Fonseca (1961)

As 19 Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas (em 1909) e implantadas (em 1910) durante o governo de Nilo Peçanha, que assumiu a Presidência da República à época, em decorrência do falecimento de Afonso Pena. Em que pese os esforços no sentido de se lançar as bases da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica à época, houve prevalência do viés assistencial em sobreposição a uma educação integral e progressista, conforme consta na própria motivação para se criar as EAAs:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito (BRASIL, 1909)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Texto transcrito em sua literalidade, conforme o documento original, o que justifica a diferença de escrita nos termos da Língua Portuguesa em relação à escrita contemporânea.

Conforme Kuenzer (2007), ainda que tenham sido criadas com a finalidade de atender ao desenvolvimento industrial do país que, a propósito, era praticamente inexistente à época, essas escolas vinculavam-se a uma pretensão moral, que seria a de educar os pobres e desvalidos da sorte. De modo semelhante, Fonseca (1961), apesar de reconhecer a importância das EAAs, aponta críticas ao governo de Nilo Peçanha:

Pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos viessem ainda imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos "desfavorecidos pela fortuna". Entretanto, apesar dessa pequena restrição, aquele documento pode ser tido como um decreto benemérito (FONSECA, 1961, p. 163).

Durante a Primeira República, além da criação e implantação das EAAs, nenhuma outra política pública significativa foi introduzida pelo Estado brasileiro, no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica. Já no Governo Vargas, algumas alterações foram colocadas em prática, principalmente, impulsionadas pelo fenômeno da industrialização do país. De início Vargas cria o Ministério da Educação, em 1930 (DALLABRIDA, 2009), e nomeia Francisco Campos para ocupar o referido posto. À frente do Ministério, Campos deu início a uma reforma do sistema educacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e reorganização do ensino secundário e superior (DALLABRIDA, 2009).

A chamada "Reforma Francisco Campos" (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Nota-se que as políticas públicas no cenário da educação brasileira foram carregadas de contradições, mais a serviço do capital que da sociedade. Todavia, as marcas da resistência se marcaram em face do governo de Getúlio Vargas, inclusive no palco educacional. Exemplo dessas lutas é o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, que tratava-se de "um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se em linhas gerais, pela defesa da escola pública

obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros” (GIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 42).

Além da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, é importante destacar outros dois fenômenos que marcaram a educação profissional no Governo Vargas: criação dos Liceus (em 1937) e as Leis Orgânicas do Ensino (entre 1942 e 1946).

A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, determinou que, a partir de então, as Escolas de Aprendizes Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (esta última havia sido criada pelo Governo do Distrito Federal com o objetivo de trabalhar na formação dos profissionais do magistério, mas no ano de 1919 passou ao gerenciamento da União, por meio de um convênio firmado entre o Governo Federal e a Prefeitura do Distrito Federal) fossem transformadas em Liceus, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937). Rezava, ainda, a Lei nº 378/1937 que novos Liceus seriam instituídos em todo o território do país.

A criação dos Liceus carregava consigo um propósito muito claro: capacitar os filhos dos operários para o trabalho nas indústrias da época. Por isso mesmo, o ensino não tinha uma finalidade mais emancipadora. Porém, esse viés essencialmente pragmático do ensino da época encontrava amparo não somente na legislação infraconstitucional, mas também na própria Constituição da República de 1937, mais precisamente em seu artigo 29:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de 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 (BRASIL, 1937).

Além disso, a Carta Magna de 1937 determinou que cabia às indústrias e sindicatos econômicos (patronais) criar, de acordo com sua atuação específica, escolas de formação profissional:

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 (BRASIL, 1937).

No que se refere ao Ensino Profissional, a Constituição Federal de 1937 diferenciou-se de todas as anteriores, pois foi a primeira a trazer esta ramificação da educação no texto constitucional (FONSECA, 1961). Todavia, o dever dos sindicatos e indústrias criarem essas escolas de aprendizes, conforme definido na Constituição de 1937, não chegou a alcançar a efetividade esperada. Somente a partir de 1942, com a instituição do Sistema “S<sup>8</sup>” é que essas escolas começaram a ser criadas, sendo, porém, mantidas com recursos públicos, em sua maioria. As leis que criaram essas instituições de formação profissional (Sistema S) foram denominadas Leis Orgânicas do Ensino ou, também, Reforma Capanema, em louvor ao nome do Ministro da Educação e Saúde à época, senhor Gustavo Capanema (GIRALDELLI JÚNIOR, 2001). É preciso ressaltar, todavia, que essas Leis Orgânicas tinham a finalidade de fazer uma reorganização no sistema de ensino brasileiro, ou seja, o Sistema S foi apenas uma das várias proposições dessas leis. Ainda de acordo com GiraldeLLi Júnior (2001, p. 83), “as leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após seu término”. Considera-se Estado Novo o período que vai de 1937 a 1945, durante o Governo Vargas.

A chamada Reforma Capanema “foi uma reforma elitista e conservadora” (GIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 83). Tais características guardam forte vinculação com o contexto histórico da época: governo ditatorial, Congresso Nacional sem funcionamento, partidos políticos postos na ilegalidade, etc. Assim sendo, a Reforma Capanema não foi capaz de dar um basta na diferenciação feita entre a educação ofertada ao proletariado, em relação àquela ofertada à burguesia:

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (GIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 84).

---

<sup>8</sup> O chamado Sistema S é composto, atualmente, por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional do Transporte (SENAT); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Ao problematizar essa fase da História do Brasil, Ramos (2014, p. 14) afirma que “esse é um período em que se figura um projeto de desenvolvimento nacional, conformando-se mais claramente as relações de classe. Por isto mesmo, identificamos motivações que levam à organização do ensino profissional no país”. Ou seja, para a manutenção do *status quo*, era necessário haver uma diferenciação entre educação para os ricos em relação ao ensino voltado às classes mais pobres.

Além das diversas leis, que vieram a ser denominadas Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, em virtude do então Ministro da pasta Gustavo Capanema, dá-se início à criação do Sistema S. A primeira instituição do Sistema S a ser criado foi o SENAI (Sistema Nacional de Aprendizagem dos Industriários), por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Assim rezava o artigo 2º do referido decreto: “Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” (BRASIL, 1942).

Posteriormente nasce o SENAC, SESC e SESI:

- ✓ SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial): criado por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946);
- ✓ Em 1.946 foi atribuído à Confederação Nacional da Indústria a incumbência de criar o SESI (Serviço Social da Indústria), atribuição esta definida pelo Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946 (BRASIL, 1946a);
- ✓ Ainda em 1946, nasce o SESC (Serviço Social do Comércio): por meio do Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946, o Estado brasileiro atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio (BRASIL, 1946b).

Na década de 1950 o ensino profissional ganha uma nova configuração, em função do processo de industrialização do país, conforme descreve Ramos (2014):

Esse quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei n. 3552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial. Ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais (RAMOS, 2014, p. 26).



A transformação dos Liceus em Escolas Técnicas Federais e a elevação destas ao posicionamento de autarquias são duas conquistas que muito contribuíram no sentido de se criar uma identidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, o viés capitalista ainda continuava internalizado na constituição dessas instituições educacionais, haja vista que a motivação para qualquer alteração na composição e estrutura das Escolas Técnicas estava vinculada à preparação de “mão de obra” para a indústria.

No ano de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e sancionada. Historicamente, as disputas em torno da aprovação desta lei começaram no ano de 1948 com o primeiro projeto submetido ao Congresso Nacional. Posteriormente, o projeto inicial foi substituído por um projeto do deputado Carlos Lacerda, em 1958, muito motivado em razão dos confrontos entre os defensores do ensino público e aqueles que faziam apologia ao ensino privado (RAMOS, 2014).

Giraldelli Junior (2001, p. 113) descreve esse Projeto de Lei do deputado Lacerda da seguinte forma:

O substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN) baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. O substitutivo Lacerda, portanto, trouxe para o interior do Congresso e para a letra da lei os interesses dos donos das escolas privadas.

Este último projeto veio a ser aprovado e sancionado, dando origem à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir da LDB de 1961, “para a educação profissional o fato mais relevante foi a equivalência entre esta e o ensino médio” (RAMOS, 2014, p. 28). Em sentido semelhante, Kuenzer (1995, p. 124) também coloca em debate a LDB então aprovada e afirma que “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a *plena equivalência* entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (grifo do original). Antes da aprovação desta lei, os estudantes que seguiam pela vereda da educação profissional técnica de nível médio não conseguiam, via de regra, avançar daí ao ensino superior (exceto se fosse na mesma área técnica do curso de segundo grau). A educação universitária ficava reservado àqueles que haviam cursado o ensino médio propedêutico.

Ainda na década de 1960 houve uma ruptura da ordem democrática no cenário político brasileiro com o advento do Golpe Militar instaurado em 31 de março de 1964. Contextualizando os rumos da educação nesse período, GiraldeLLi Junior (2001, p. 169) afirma que, de acordo com a visão educacional do Governo Militar, “o ensino secundário deveria perder suas características de educação ‘propriamente humanista’ e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advogava-se publicamente a profissionalização da escola média”. E isso, de fato, veio a ser posto em prática, pouco tempo após o Golpe Militar, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O propósito desta lei era, entre outros, “substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio; desta forma, todos teriam uma única trajetória” (KUENZER, 1995, p. 125).

A despeito da intencionalidade de se implementar a profissionalização obrigatória do Ensino de 2º Grau, em grande parte importada do modelo norte americano (Estados Unidos da América), e também impulsionada pelo chamado “milagre econômico” no Governo Militar, o fato é que a Lei nº 5.692/71 não chegou a ganhar terreno e consolidar-se. De acordo com Kuenzer (1995, p. 175) “as dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento, fez com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implantada”.

Conforme GiraldeLLi Junior, na década de 1980 realizou-se uma alteração na Lei 5.692, que pôs um termo à profissionalização generalizada no ensino de 2º grau:

Pela Lei 7.044/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no título a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado 2º grau (GIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 183).

Continua o autor:

O fracasso da política que instituía a profissionalização obrigatória, tanto em seus objetivos proclamados, quanto naqueles nem sempre confessados, como o desejo de conter a demanda pelo ensino superior, não se deu somente pelas impossibilidades técnicas, materiais e financeiras para sua implantação. Vale dizer que tal fracasso revelou, no plano educacional, o distanciamento progressivo entre os controladores dos mecanismos mais íntimos da sociedade política (a tecnoburocracia civil e militar) e a classe dominante (a burguesia) (GIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 183).

Mais do que alterar o modelo de educação profissional a ser concretizado à época, a Lei 7.044/82 denunciava à sociedade brasileira o fracasso das políticas públicas inerentes ao ensino profissional que o governo militar tentou colocar em prática por meio da profissionalização obrigatória durante o 2º grau. Esse fracasso se justificava porque nem da parte da burguesia nem da parte dos trabalhadores a Lei 5.692/71 tinha aprovação. Quanto aos empresários havia mais preferência por uma formação básica geral (o que não era objetivo da profissionalização obrigatória), ao invés de uma formação específica, já que isso facilitaria o treinamento e retreinamento do empregado, o que permitiria maior mobilidade deste dentro da empresa. Para os trabalhadores, a referida reforma do 2º grau também não foi positiva, pois foi tirado o direito ao estudo mais aprofundado dos conteúdos escolares necessários à vida urbana, ao trabalho e à cidadania (GIRALDELLI JUNIOR, 2001).

Segundo Kuenzer (1995, p. 125), com o fim da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, “retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se, contudo, a equivalência”. Neste caso, entende-se a equivalência no sentido de que tanto quem cursava o ensino profissionalizante como o propedêutico poderiam dar prosseguimento aos estudos no ensino superior, nos termos da lei. Todavia, além da já limitada equivalência, ainda pesava sobre o sistema de ensino brasileiro a velha dualidade estrutural, originada no sistema de classes, ou seja, um tipo de educação para as elites e outra para os trabalhadores (KUENZER, 1995). Essa dualidade marcava mais uma vez o distanciamento em relação ao ideal de educação politécnica. De acordo com Saviani (2003, p. 136) “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. E mais “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Dialogando com Saviani, Ramos (2014) afirma que:

O ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p. 38).

Após a Ditadura Militar, no ano de 1986, foi implementado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) pelo governo de José Sarney. Esse programa foi criado com a pretensão de implantar duzentas novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas, em razão da baixa escolaridade alcançado pelo país nesse nível de ensino (RAMOS, 2014). Os objetivos do PROTEC eram: “ajustar a oferta de pessoal qualificado às exigências de um mercado de trabalho em processo de expansão; garantir novas alternativas de formação profissional evitando estrangulamentos no acesso ao ensino superior; interiorizar as oportunidades de qualificação profissional, que estariam muito concentradas nas capitais” (CUNHA, 2005, p. 147). Em que pese a ambição do PROTEC, o alcance desse programa não foi tal qual dele se esperava. Prova disso é que até o ano de 1993 havia sido implantado um número de apenas 11 escolas e outras 36 se encontravam em construção (RAMOS, 2014).

Na década de 1990 a Rede Federal de Educação Profissional ganhou uma nova institucionalidade com o processo de cefetização (transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – os CEFETs), o que já vinha ocorrendo desde a década de 70, porém, de forma muito tímida. Os primeiros CEFETs surgiram ainda no Governo militar, por intermédio da Lei nº 6.545/78, conforme rezava o artigo primeiro da referida Lei:

As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978).

Além de criar os primeiros CEFETs, a Lei nº 6.545 aponta os níveis e modalidades de ensino em que essas instituições de educação profissional deveriam atuar: ensino de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais especialistas na área tecnológica; ensino de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; ministração de cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; ministrar cursos de educação continuada visando a atualização e aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; realização de pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando

atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

A cefetização de forma massiva das ETFs, em termos legais, aconteceu por meio da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994). Porém, na prática, isso não foi tão fácil, já que a própria Lei 8.948/94, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, trazia a seguinte limitação:

A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994).

Além da transformação ETF/CEFET se dar de forma gradativa e por meio de decreto específico para cada novo CEFET, nos termos da Lei 8.948/94, exigia-se que cada unidade, para alçar à nova condição institucional, apresentasse um projeto, de acordo com diretrizes especiais cobradas pelo Ministério da Educação. Constava ainda no texto da Lei 8.948/94 que era condição necessária à cefetização das unidades das ETFs que estas possuíssem as “instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro” (BRASIL, 1994). De acordo com Ramos (2014):

O apoio à reforma da educação profissional por parte dos Diretores-Gerais foi conseguido, total ou parcialmente, mediante a efetivação desta medida pelo Decreto n. 2.406/1997. Este decreto reconfigurou a identidade dos novos CEFETs com base no Decreto n. 2.208/97, mas não conferiu autonomia para ministrar cursos superiores, salvo os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica (RAMOS, 2014, p. 37).

Percebe-se que, somadas às diversas barreiras que a lei colocava em relação ao interesse das ETFs optarem pela mudança institucional, transformando-se em CEFETs, ainda havia outra complexidade que esses novos CEFETs enfrentava, ou seja, a pouca liberdade para atuação na oferta do nível superior. Somente depois de muita luta, mais de uma década depois, que essa autonomia foi estabelecida de forma generalizada, uma vez que a oferta de cursos superiores e de pós-graduação era reservado àquelas instituições que haviam recebido autorização específica para essa finalidade.

No mesmo ano de aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), o governo Fernando Henrique Cardoso encaminhou ao

Congresso Nacional um projeto de lei que reformava a Educação Profissional e dava uma nova configuração à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Projeto de Lei nº 1603/96. O alvo principal da reforma era desvincular o ensino médio do ensino profissional. Nesse sentido, Ramos (2014, p. 40) enfatiza que “[...] a espinha dorsal da reforma era a separação da educação profissional da educação regular”. Dadas as pressões internas e externas ao Congresso Nacional contrárias ao texto do Projeto de Lei 1.603/96, o governo deixou de lado os esforços para aprovação deste e aguardou a aprovação da nova LDB, que abriu margem para se reformar a Educação Profissional sem a dependência do Congresso, o que de fato aconteceu por meio de Decreto nº 2.208/97 (MOURA, 2007). Na prática, o Decreto 2.208/1997 incorporou os pontos principais do Projeto de Lei nº 1.603/96, especialmente no que tange à desvinculação entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Ficou estabelecido, dessa maneira, o “[...] desmonte da oferta pública de educação profissional pelo decreto 2.208/97” (KUENZER, 2008, p. 501). “[...] esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a educação profissional” (KUENZER, 2010, p. 256).

Ao analisar o conteúdo do decreto 2.208/97, Grabowski e Ribeiro (2010) apontam as seguintes características/perfis assumidos pela Educação Profissional, a partir de então:

- ✓ Separação entre educação básica e educação profissional, também discutida por Kuenzer (2010);
- ✓ Reestabelecimento da dualidade estrutural, ao tratar da educação profissional de forma desconexa à educação básica;
- ✓ Aumento da dualidade social internalizada na educação profissional por meio de cursos especiais e programas de formação inicial para qualquer trabalhador, independentes da escolaridade deste.

Em síntese, a principal crítica que pesava contra o Decreto 2.208/97, do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi a separação entre a formação profissional (ensino técnico) e a propedêutica (ensino médio). E isso perdurou até o ano de 2004, quando entrou em vigor, durante o primeiro mandato do governo Lula, o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e inaugurou uma nova institucionalidade nos rumos da Educação Profissional brasileira.

O Decreto nº 5.154/2004, que promoveu uma nova reforma da educação profissional, apesar de revogar seu antecessor (Decreto nº 2.208/1997), manteve parte de suas prerrogativas. Nesse sentido, conforme Moura (2007, p. 20) o Decreto 5.154/2004 “além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidos pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio”. Kuenzer (2008) também notou as fragilidades do decreto nº 5.145/2004:

[...] não obstante revogue formalmente o decreto 2.208/97, na prática não o faz, porque, embora ‘re-crie’ os cursos médios integrados, o que na prática não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo 2º do artigo 36 da lei 9.394/96, incorpora todas as modalidades de educação profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação (KUENZER, 2008, p. 500).

A partir da nova institucionalidade da EPT trazida pelo conteúdo do Decreto nº 5.154/2004, alguns princípios norteadores dessa modalidade de educação vêm à tona outra vez:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (RAMOS, 2014, p. 73-74).

Nesse processo de integração da educação básica com a educação profissional, outro fato de destaque nas políticas públicas voltadas para a EPT foi a criação do PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), programa este que fora instituído na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (RAMOS, 2014).

Conforme Ramos (2014, p. 78-79):

A integração da educação básica com a educação profissional na modalidade EJA é uma conquista advinda de lutas pelo direito a educação e de resistências à lógica fragmentaria, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente [...]. O Proeja hoje apresenta finalidades, fundamentos e diretrizes que expressam o sentido que deveria ser dado à política pública nacional de formação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Ela se constitui, essencialmente em uma política educacional, que visa assegurar direitos, mas, também considerar os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, como requisitos necessários a uma política educacional que vise a formação de sujeitos capazes de produzirem sua existência por meio de seu trabalho.

Faz todo sentido que a EPT tenha incluído entre suas atribuições a oferta de cursos voltados à Educação de Jovens e Adultos, já que o número de pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade apropriada é muito elevado no país.

A partir de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a vivenciar uma nova Reforma com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

O artigo 1º da Lei nº 11.892/2008 traz a composição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008):

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- V - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais de Educação criados pela Lei nº 11.892/2008 originaram-se das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação (CEFETs), conforme o quadro 04.

Quadro 4: Origem dos Institutos Federais de Educação

<b>INSTITUTO FEDERAL</b>	<b>ORIGEM</b>
Instituto Federal do Acre	Escola Técnica Federal do Acre
Instituto Federal de Alagoas	Interação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba
Instituto Federal do Amapá	Escola Técnica Federal do Amapá



<b>INSTITUTO FEDERAL</b>	<b>ORIGEM</b>
Instituto Federal do Amazonas	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira
Instituto Federal da Bahia	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
Instituto Federal Baiano	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antônio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim
Instituto Federal de Brasília	Escola Técnica Federal de Brasília
Instituto Federal do Ceará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais do Crato e de Iguatu
Instituto Federal do Espírito Santo	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa
Instituto Federal de Goiás	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Instituto Federal Goiano	Integração do Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres
Instituto Federal do Maranhão	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais do Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras
Instituto Federal de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Outro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
Instituto Federal de Mato Grosso	Integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres

<b>INSTITUTO FEDERAL</b>	<b>ORIGEM</b>
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina
Instituto Federal do Pará	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá
Instituto Federal da Paraíba	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
Instituto Federal do Paraná	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis
Instituto Federal Fluminense	Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão
Instituto Federal Farroupilha	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
Instituto Federal de Roraima	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
Instituto Federal de Santa Catarina	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
Instituto Federal Catarinense	Integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio
Instituto Federal de São Paulo	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo

INSTITUTO FEDERAL	ORIGEM
Instituto Federal de Sergipe	Integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
Instituto Federal do Tocantins	Integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins

Fonte: Baseado em Brasil (2008)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são “definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (RAMOS, 2014, p. 79). Vê-se, portanto, que o leque de atuação dos Institutos Federais é bastante amplo, indo dos cursos técnicos à pós-graduação *Stricto Sensu*. O destaque, a partir da criação dos Institutos Federais, foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, aliado a isso, a criação de uma identidade própria.

A educação profissional, sob a perspectiva de emancipação do sujeito educando, precisa ser considerada para além da simples capacitação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação profissional que aqui se discute vai numa “perspectiva de educação plena, integral e básica complementada pela profissionalização efetiva” (GRABOWSKI, 2014, p.14).

Ainda na concepção de Grabowski (2014), para os que vivem do trabalho, os princípios dessa educação profissional plena e integral são os que adiante estão descritos:

- ✓ Articulação da Educação Profissional com uma sólida formação científica, tecnológica e humanista: propicia ao educando condições de participação nos processos decisórios e de avaliação dos impactos sociais e ecológicos das técnicas produtivas;
- ✓ Organização do processo de ensino de tal modo que o educando tenha propriedade na produção de conhecimento, além de possibilitar a sistematização do saber acumulado pela humanidade e pelos trabalhadores;
- ✓ Incorporação, durante os processos formativos, de meios que propiciem formação para o exercício da cidadania, considerando que o trabalho não deve ser alienado, ou seja, ao trabalhador é garantido o direito de planejar e gerir o seu fazer;

- ✓ Deve-se considerar que, ao longo do processo de ensino, é necessário garantir ao educando uma visão ampla do processo produtivo e das formas de gestão, estando explícito uma perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

A partir da LDB, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), considerando-se o que está expresso em seu artigo 39, entende-se que a educação profissional e tecnológica é parte integrante dos diferentes níveis e modalidades de educação, não se separando das dimensões do trabalho, ciência e tecnologia (BRASIL, 1996). Percebe-se, a partir disso, um franco diálogo com Grabowski (2014) quanto este traz, em meio aos princípios estruturantes da educação profissional o preparo para a cidadania, a formação para o trabalho e a apropriação do conhecimento científico e da tecnologia.

Apesar de sua visível expansão, um dos “gargalos” ainda enfrentados pela EPT é quanto às formas de financiamento dessa modalidade de ensino, por meio de recursos públicos:

Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento permanentes para essa esfera educacional. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse é um critério que tende a cristalizar as diferenças existentes. Nos últimos anos, tem sido utilizada uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados, o que não altera a lógica linear e meramente quantitativa para a definição orçamentária (MOURA, 2014, p. 73).

Em 2005, o Senador Paulo Paim (PT/RS) apresentou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), sob o número 24/2005. A referida PEC tinha como objetivo alterar os artigos 159, 239 e 240 da Constituição Federal e acrescentar o artigo 214-A a seu texto, para dispor sobre o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Todavia, longe de ter garantida sua aprovação e promulgação, a PEC 24/2005 foi arquivada no ano de 2014 (SENADO FEDERAL, 2014). As incertezas quanto às questões orçamentárias é um desafio político e administrativo, afetando não somente a expansão da EPT, mas também o aperfeiçoamento do professorado.

## 3.2 Formação e profissão docente

Nesta seção serão discutidas as políticas de formação de professores no Brasil, com destaque para a formação do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Além de questões conceituais serão pautadas algumas das implicações que a formação inicial e continuada do professor da EPT pode imprimir na prática pedagógica.

### 3.2.1 A formação do professor: formação inicial e continuada

Inicialmente, parece razoável definir o que é formação docente, visto que o tipo de formação do profissional a que este trabalho se refere é entendida de maneira específica, quando comparada à formação daqueles que se dedicam a outros exercícios profissionais (Advocacia, Engenharia, Administração, Medicina, etc.). A especificidade da formação docente é exigida em razão da própria especificidade do exercício profissional do magistério. Garcia (1999) entende a formação de professores da seguinte forma:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Assim entendido, percebe-se que a formação de professores está em constante movimento, ou seja, não está em posição de inércia, nem no tempo nem no espaço. Nesse sentido, enquanto área de conhecimento e investigação, a formação de professores possui um grande leque de teorias e práticas, que se influenciam reciprocamente. Nesse sentido, a formação de professores é entendida pela composição sistemática da formação inicial (na graduação) e formação continuada (na pós-graduação, em outros cursos de natureza diversificadas, em eventos científicos, em propostas e programas internos organizados

pela própria instituição, em reuniões pedagógicas, na pesquisa, na extensão, na leitura, etc.). Em outras palavras, pode-se afirmar que a formação continuada é ampla e plural.

Ainda que consideradas as pluralidades de conceitos e teorias inerentes à formação de professores, isso não significa que essa formação se materializa de forma aleatória ou sem parâmetros. Em face disso, García (1999) apresenta sete princípios relacionados à formação docente, quais sejam:

- ✓ O primeiro princípio afirma que a formação de professores deve ser concebida como um contínuo: ainda que constituída por fases, a formação dos professores tem uma interdependência entre estas, ou seja, existe uma intrínseca ligação entre a formação inicial e continuada. Em razão desse princípio, não se espera que a formação inicial faça a entrega de um “produto acabado”, mas que haja um permanente desenvolvimento profissional ao longo da carreira.
- ✓ O segundo princípio enfatiza a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: na prática, existe uma dissociação presente entre a formação de professores e os processos de mudança, muito embora ambos devam andar juntos. Deve-se formar professores para a mudança, a inovação e desenvolvimento. Educar é um processo de mudança.
- ✓ O terceiro princípio defendido por García estampa a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola: em síntese, de acordo com esse princípio, a formação de professores precisa, necessariamente, estar vinculada aos contextos institucionais das escolas. A escola é considerada um espaço imprescindível à formação docente.
- ✓ O quarto princípio aponta para a necessária articulação entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores: os conhecimentos da área específica de atuação do professor (História, Geografia, Matemática, etc.) precisam conversar com os conhecimentos pedagógicos (Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Metodologias, etc.).
- ✓ O quinto princípio sustenta a necessidade da integração teoria e prática na formação de professores: necessidade de construção da teoria a partir da prática e construção da prática sedimentada na teoria.

- ✓ O sexto princípio apresentado é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva: ocupa-se do método de produção de conhecimentos, tanto na formação inicial como continuada. É preciso que haja congruência entre a forma como um conteúdo é ensinado (ao professor em formação) e o próprio conteúdo que o professor ministrará (quando no exercício da docência).
- ✓ O sétimo e último princípio aborda a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores: esse princípio sustenta que o processo de “aprender a ensinar” não é um processo homogêneo para todos os sujeitos. Diante disso, a formação docente deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes. Porém, segundo García (1999), o princípio da individualização não se refere apenas ao professor enquanto indivíduo, mas é preciso considerá-lo de forma ampliada, ou seja, a individualização como um grupo de professores ou como uma unidade escolar.

Saviani (2009) traz um recorte histórico dessa política no contexto brasileiro, conforme a seguir:

- ✓ 1827 a 1890: esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- ✓ 1890 a 1932: estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal;
- ✓ 1932 a 1939: organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- ✓ 1939 a 1971: organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais;
- ✓ 1971 a 1996: substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério;
- ✓ A partir de 1996: advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

As frequentes alterações vivenciadas pelos cursos de formação de professores, a partir do início do Século XIX podem estar relacionadas ao conjunto de conhecimentos/saberes necessários ao profissional do magistério, em seu exercício profissional. Imbernón (2010a, p. 31) elenca pelo menos quatro tipos diferentes de conhecimentos inerentes à profissão docente, quais sejam, “[...] o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação. [...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”. Esse conjunto de saberes aos quais o professor necessita dominar não está circunscrito apenas ao arcabouço teórico o qual experimentou durante a realização de um curso superior, ou seja, abrange uma série de questões, objetos e problemas relacionados ao seu trabalho (TARDIF, 2012). O quadro 05 aponta a pluralidade de saberes relacionados à profissão docente, de acordo com Tardif (2012):

Quadro 5 – Os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2012, p. 63)

O quadro 5, além de evidenciar a diversidade de saberes aos quais o professor recorre para o exercício da prática educativa, ainda elucida as variedades, tanto da origem quanto das formas, como os saberes profissionais se manifestam na atuação docente.



Pode-se afirmar que o saber docente se constitui enquanto um “[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2012, p. 54).

Pimenta (2005), assim como Tardif (2012), concordam que os saberes relacionados à atividade docente são plurais. Ao tratar da formação inicial dos professores, Pimenta (2005) traz três tipos de saberes docentes, os quais são diferentes entre si, mas não excludentes: a experiência, o conhecimento, saberes pedagógicos:

- ✓ A experiência: quando adentram à formação inicial os alunos já possuem alguma noção do que é ser professor. Nesse rol de experiências inclui-se os diferentes tipos de professores com os quais ele teve contato anteriormente. Além disso, alguns desses estudantes da formação inicial já tiveram contato com a prática docente no exercício da profissão, mesmo que sem a formação legal requerida;
- ✓ O conhecimento: domínio de conhecimentos específicos da respectiva área de futura atuação docente (Ex: no caso do licenciando em Letras, os conhecimentos específicos referem-se ao domínio da linguagem, da gramática, da literatura, etc.);
- ✓ Os saberes pedagógicos: os conhecimentos relacionados à Pedagogia, ou seja, sobre a própria prática docente.

Em face da listagem desses três tipos de saberes docentes, Pimenta (2005) alerta para que os cursos de formação inicial docente não continuem caindo no equívoco de considerar esses saberes de forma isolada, como se estivessem, via de regra, desvinculados um do outro. Essa diversidade de saberes também está presente no texto da LDB 9.9394/96, em seu artigo 61, Parágrafo Único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A partir do que consta no artigo 61 da LDB, é possível verificar ao menos três fundamentos basilares na formação dos profissionais da educação: os conhecimentos científicos; a associação entre teoria e prática; a formação e experiências anteriores.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu artigo 9º, define os cursos de formação inicial, no caso específico de atuação no magistério da educação básica:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015).

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), quanto à formação inicial docente, fica estabelecido que:

- ✓ A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação;
- ✓ A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural;
- ✓ A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino;
- ✓ Os cursos de formação inicial devem compreender três núcleos formativos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No que se refere à formação continuada do professor, Imbernón (2010a) apresenta uma classificação cronológica das eras em que esta se divide. No entanto, o autor alerta para o fato de que esta divisão temporal é mais para fins didáticos. Isso implica dizer que o recorte entre uma era e outra não marca, necessariamente, uma ruptura total entre as principais práticas e teorias de um espaço temporal em relação a outro. Essa divisão

proposta pelo autor (IMBERNÓN, 2010a) apresenta quatro etapas diferentes: até os anos de 1970 (início); anos de 1980 (paradoxo da formação, quando a técnica passa a ser o auge da formação); anos de 1990 (introdução da mudança, apesar de tímida); dos anos 2000 aos dias atuais (busca de novas alternativas).

Nessa leitura de Imbernón (2010a, p. 16-17), a etapa de início da formação continuada se dá nos anos 1970, uma vez que os esforços empreendidos anteriormente foram pontuais e esporádicos. Nessa década, há um predomínio do modelo individual de formação, ou seja, aplicava-se à formação continuada a “ideia ‘forme-se onde puder e como puder”. Na segunda etapa “são introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem redatados, avaliação, etc.”. Não se valoriza, nesta segunda etapa da formação continuada de professores, a reflexão e a análise. Noutra vertente, preza-se pelo paradigma da racionalidade técnica. A terceira etapa cronológica da formação continuada de professores é marcada por questionamentos que antes eram silenciados (dependência dos professores em relação às universidades, especialistas e consultoria). É nessa terceira etapa que se introduz novas ideias e conceitos inerentes à formação do professor, criando assim um novo pensamento formativo. Outrossim, começa-se a pensar no abandono de políticas educacionais mais técnicas, em favor de outras mais progressistas. Conforme Imbernón (2010a), a terceira etapa foi bastante frutífera, embora carregada de confusões, em razão da transição que passava, comparando-se à etapa anterior. A quarta e última etapa da formação continuada de professores, que surge a partir dos anos 2000 e segue até a atualidade, trata-se do espaço temporal em que “os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, que aparece a nova economia, que a tecnologia desembarca com grande força na cultura, que a mundialização se faz visível, que muitos daqueles professores combativos já tem certa idade, etc. (IMBERNÓN, 2010a, p. 22)”. Nessa quarta etapa a profissão docente entra em crise, predomina-se a ideia de que o sistema educacional está ultrapassado para essa sociedade do novo século. Ao discorrer sobre essa quarta etapa, Imbernón (2010a, p. 23) afirma que:

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender.

Nota-se que, a partir dos anos 2000 a formação continuada do professor assume um maior grau de complexidade. Assim sendo, a reflexão torna-se imprescindível, visto que o mero treinamento em cursos técnicos já não responde ao que é exigido pelo contexto histórico e social da profissão.

No tocante à formação continuada docente, o Novo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014 até o ano 2024, em sua meta 16, fica estabelecida a pretensão de:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Mesmo que a formação continuada docente esteja prevista como direito do professor no ordenamento jurídico brasileiro, algumas exigências ou condições devem ser observadas para a concretização plena desse direito:

1º) direito a pelo menos 4 horas semanais de estudo com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos; 2º) possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor; 3º) acesso à bibliografia atualizada; 4º) possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela; 5º) possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais; 6º) possibilidade de publicar a experiência sistematizada; 7º) enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola (GADOTTI, 2003, p. 34).

A partir de Gadotti (2003, p. 31), entende-se que a “a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Ainda discutindo esse leque de possibilidades (e também necessidades) que a formação continuada docente pode alcançar, Gadotti (2003) afirma que:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico (GADOTTI, 2003, p. 32).

Além disso, os processos de formação continuada docente devem incluir o aprendizado de forma cooperativa (GADOTTI, 2003) ou colaborativa (IMBERNÓN, 2010b):

A colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2010b, p. 72).

Continua o autor:

Essa formação permanente se caracteriza por estar fundamentada no futuro em diversos pilares ou princípios:

- ✓ Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc., juntamente com outros colegas ou membros da comunidade;
- ✓ Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto;
- ✓ Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica;
- ✓ Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas;
- ✓ Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2010b, p. 73).

Alguns termos podem ser considerados centrais nos pilares apresentados por Imbernón: colaboração, contexto, reflexão, interação, entre outros. Isso não acontece de forma aleatória e sem razão. Pelo contrário, o destaque desses termos se dá porque a formação continuada deve estabelecer-se de forma conjunta, vinculada ao contexto das práticas educativas, num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Nóvoa (2013) também

concorda que os professores devem exercer um papel primordial na formação continuada de seus pares.

Para Imbernón (2010b), a formação continuada ou permanente do professorado deve perpassar por cinco eixos ou linhas de atuação:

- ✓ Reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. Isso torna o docente apto a gerar conhecimentos pedagógicos através da prática educativa;
- ✓ A troca de experiências entre os pares a fim de tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa, além de aumentar a comunicação entre os docentes;
- ✓ Unir a formação a algum projeto de trabalho;
- ✓ A formação como estímulo crítico em contraposição a práticas profissionais, tais como a proletarização, o individualismo, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
- ✓ O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho coletivo para transformar essa prática.

Nota-se que os eixos propostos à formação continuada docente não se limitam ao campo teórico. Todavia, efetiva-se num movimento de *práxis*, ou seja, mantém um diálogo constante entre teoria e prática. No entendimento de Pimenta (2005) as práticas pedagógicas devem ser consideradas como *lócus* de partida e de chegada da formação docente. Isso quer dizer que não se pode conceber a formação do professor, tanto inicial como continuada, em distanciamento do contexto das práticas pedagógicas.

### 3.2.2 Políticas de formação do professor na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Os cursos pertencentes à Educação Profissional e Tecnológica podem ser de diferentes tipos: 1) Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; 2) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 3) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 1996). Essa diversidade de atuação da EPT, conforme Moura (2014), apresenta-se como um desafio a ser enfrentado cotidianamente

não só pelas instituições, mas também pelos profissionais que aí atuam. Soma-se a isso, ainda segundo Moura (2014), outro desafio, ou seja, a demanda, pela sociedade, de profissionais que deem conta de soluções e estratégias com respeito aos diversos problemas vividos na atualidade. Tudo isso implica, direta ou indiretamente, na formação do docente para a EPT.

De acordo com Fonseca (1961), quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (em 1909), não se podia esperar muita eficiência dessas instituições, tendo como principal motivador a falta completa de professores e mestres especializados. Relata o autor que os professores foram recrutados dos quadros do ensino primário ou vinham das fábricas ou oficinas, sem a bagagem teórica necessária à prática da docência.

O marco inicial das políticas públicas relacionadas à formação de professores para atuar na educação profissional (MACHADO, 2008) foi a criação da Escola Nacional de Artes e Ofícios Venceslau Brás, no Distrito Federal (Rio de Janeiro-RJ, na época), pouco tempo após a criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

A Prefeitura Municipal do Distrito Federal fundara a 11 de agosto de 1917, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com o fim de preparar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para escolas primárias, desde, porém, que se destinassem à Municipalidade. Entretanto, desde a criação das escolas de aprendizes artífices vinha o Governo Federal lutando com o problema da falta de professores e mestres. Talvez fôsse este o ponto mais fraco da organização escolar naquela época. Na capital do País, como em todos os Estados, havia uma absoluta carência de profissionais competentes que pudessem ser aproveitados como mestres das oficinas escolares. Não encontrando elementos capazes de desempenhar aquela função, resolveu o Governo Federal prepará-los. Para essa finalidade entrou em entendimento com a Prefeitura do Rio de Janeiro no sentido de transferir a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para âmbito federal, de modo que formasse pessoal para todas as escolas de aprendizes artífices do País, ao invés de fazê-lo somente para as do Distrito Federal. O acordo, firmado em 27 de junho de 1919, tornou-se efetivo pelos decretos 13.721, de 13 de agosto de 1919, do Presidente Epitácio Pessoa e 2133, de 6 de setembro de 1919, do Prefeito Milcíades Mário de Sá Freire. Assim, aquela Escola passou a ser uma dependência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (FONSECA, 1961, p. 179-180).

É importante registrar, todavia, que o sucesso dessa escola de formação de pessoal docente para a educação profissional não foi muito significativo, resultando em seu fechamento no ano de 1937, com um número muito baixo de profissionais por ela formados.

Com o advento da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), em meio à preocupação governamental pela criação de cursos de

capacitação para a industrialização do país veio, também, a preocupação com a preparação de um quadro de professores para atuarem nesses cursos. O Decreto 4.073/1942 trouxe, mesmo que de modo muito superficial, a necessidade de capacitação docente para atuação nessa modalidade de educação profissional (BRASIL, 1942a). No bojo da necessidade de formação profissional do corpo docente foi realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1947, o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com a duração de um ano e três meses, pela Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI (MACHADO, 2008). Ainda conforme a autora, esse acordo entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) possibilitou o envio de diversos diretores de Escolas Técnicas Industriais para realizar um curso de formação no State College, na Pensilvânia-EUA. Tudo isso tinha como finalidade a expansão do ensino técnico no país.

A LDB nº 4.024/1961 criou a possibilidade de dois caminhos para a formação de professores: os que se interessavam pela docência no ensino médio deveriam procurar as faculdades de filosofia, ciências e letras; já os que procuravam uma habilitação para o magistério em disciplinas do ensino técnico, deveriam procurar os cursos especiais de educação técnica. Assim rezava o artigo 59 da Lei nº 4.024/1961: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961). Além disso, na mesma década de 1960, “[...] houve, ainda, em 1965, a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), que nos seus objetivos, incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial” (MACHADO, 2008, p. 11).

Por força da Lei nº 5.540/1968 (também denominada lei da Reforma Universitária), em seu artigo 30, ficou estabelecido o seguinte: a “formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, [...] far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968). Em face do novo regramento legal, esperava-se maiores esforços estatais no sentido de oferta de cursos superiores objetivando atendimento à demanda criada pela Reforma Universitária. Nesse sentido é que foram criados cursos diferenciados para dar resposta ao que determinava a lei:

Foram, então, desenhados cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para



técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. [...] Em 1977, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura (MACHADO, 2008, p. 12).

Apesar de terem sido criados para atendimento de uma demanda emergencial (necessidade de professores com formação superior para atendimento à educação básica), “o prazo de vigência dos Esquemas I e II estendeu-se até a década de 1980 em geral e, em casos específicos (Esquema I), até a década de 1990, pois nesta época ainda havia cursos nestes moldes oferecidos por instituições de ensino superior” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 169). Muito embora tenham ocorrido diversos esforços por parte do Estado brasileiro, o fato é que não se conseguiu tornar possível a formação de todo o quadro docente do segundo grau em nível superior, conforme preceituado pela Lei 5.540/1968. Com isso, pouco tempo depois a legislação terminou sendo flexibilizada para aceitar professores não graduados, principalmente em disciplinas específicas dos cursos técnicos (MACHADO, 2008).

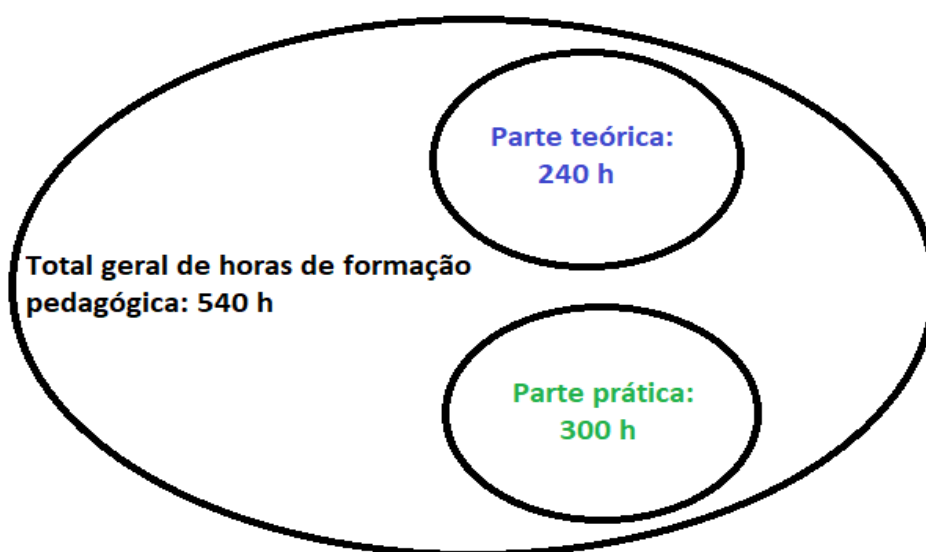
O início da década de 1990 foi marcado pela discussão em torno da Nova Lei de Diretrizes e Bases, que veio a ser aprovada e sancionada em 1996:

A LDB nº 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. O Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Prevê que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas (MACHADO, 2008, p. 13 e 14).

Mais uma vez, assim como na década de 1970, o poder público brasileiro fez a opção por flexibilizar a necessidade de formação docente em nível superior. E mais, pelo texto do Decreto nº 2.208/1997 até mesmo monitores (sem formação pedagógica) poderiam lecionar nas disciplinas do ensino técnico. Fica manifesto, dessa maneira, a

supervalorização do conhecimento prático em detrimento do domínio teórico dos conteúdos. Ainda no ano de 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 02/1997 regulamentou a formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997). Esses cursos de formação pedagógica eram compostos por uma parte de teoria e outra de prática, conforme a figura 01.

Figura 1 – Estrutura dos Cursos de Formação Pedagógica (Resolução CNE 02/1997)



Fonte: Elaboração pelo próprio autor (2018), baseado na Resolução CNE 02/1997.

Conforme a Resolução CNE 02/1997 (BRASIL, 1997), essa formação pedagógica era destinada apenas àqueles que já possuíam graduação em nível superior na respectiva disciplina ou área afim que pretendia ministrar, mas que não eram licenciados (Exemplo: um bacharel em geografia que tinha a pretensão de ministrar a respectiva disciplina no ensino médio ou um bacharel em Administração que pretendia ministrar a disciplina de Fundamentos da Administração no Curso Técnico em Administração). Era da competência das instituições de ensino que se dispunham a ofertar essas formações pedagógicas a verificação se a graduação em que os candidatos haviam se formado estavam ou não de acordo com as disciplinas que estes pretendiam ministrar na educação básica.

No ano de 2007 a SETEC criou o Grupo de Trabalho denominado “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, ao qual cabia a responsabilidade pela realização de estudos e elaboração de uma proposta de formação docente para a EPT. De acordo com Moura (2014) essa proposta foi elaborada e encaminhada ao CNE no ano de 2008 como uma tentativa de superar a fragilidade da formação pedagógica prevista na Resolução CNE 02/1997. No entanto, mesmo diante do esforço envidado por esse Grupo de Trabalho, as propostas por ele apresentadas não foram postas em prática.

### 3.2.3 Formação continuada docente na Educação Profissional e Tecnológica: dilemas do contexto atual

Em qualquer nível ou modalidade de ensino, exige-se que o professor esteja em constante aprendizado, ou seja, a formação é um processo cíclico que precisa perdurar durante toda a carreira profissional do magistério. No caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual o professor atua desde a educação básica até a pós-graduação, essa exigência parece estar mais latente, ainda.

Machado (2008), ao discutir a formação do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, aponta os níveis de complexidade que esta formação exige:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 18).

O mais elevado nível de complexidade da formação docente se dá quando o professor deixa de ser mero reprodutor/transmissor de conhecimentos acumulados (MACHADO, 2008) e passa a criar/produzir conhecimentos e soluções tecnológicas em sua respectiva área de conhecimentos. É nesse instante que se percebe mais coerência com as exigências presentes na EPT. Corroborando nesse mesmo sentido, Kuenzer

(1999) elenca os eixos formativos pelos quais o professor do ensino médio e profissional precisa passar:

- ✓ contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- ✓ institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- ✓ teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- ✓ ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- ✓ investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação (KUENZER, 1999, p. 175).

Moura (2008, p. 36) afirma que a formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica deve passar por três eixos: “a) formação didático-político-pedagógica; b) uma área de conhecimentos específicos; c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho”. Mesmo não desprezando os conhecimentos técnicos que o professor precisa possuir, Moura vai mais além quando chama à responsabilidade do docente as questões políticas e o diálogo com a sociedade. Ora, não se pode conceber a formação completa dos sujeitos na EPT (e em qualquer outra modalidade de educação) sem dialogar com a sociedade, beneficiária direta dessas políticas públicas. E mais, no próprio diálogo e no posicionamento cotidiano que precisa fazer, o professor torna-se, também, um sujeito político. E isso é forjado não somente em sua prática diária, mas também em sua formação, seja inicial ou continuada.

Em todos os níveis e modalidades da educação, para que suas práticas pedagógicas, aconteçam de forma crítico-reflexiva, é necessário que o docente esteja em constante processo de formação.

Pacheco (2012) define quatro eixos fundamentais na formação do professor da EPT: formação científica, formação tecnológica, formação didático-pedagógica, conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios e sobre a diversidade. Para o autor, a formação científica se materializa no atendimento às necessidades dos eixos tecnológicos ofertados na instituição de ensino, além da integração do tripé ensino-pesquisa-extensão, etc. A formação tecnológica é importante porque cuida da relação teoria e prática, que não podem andar em descompasso, além da

abordagem das complexidades do mundo do trabalho, justiça social, ética, sustentabilidade, etc. A formação didático-pedagógica precisa se ocupar dos conteúdos, métodos, processos de avaliação, gestão educacional, sempre em conexão com os fatores históricos, sociológicos, filosóficos, políticos e econômicos.

A formação continuada do docente em EPT guarda uma série de especificidades, dada a heterogeneidade (MACHADO, 2008) do trabalho do professor nessa modalidade de ensino: desde a Educação Técnica de Nível Médio, passando pelos cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e cursos tecnólogos), chegando à pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*); além disso, inclui-se o trabalho com o PROEJA<sup>9</sup> e cursos FIC<sup>10</sup>.

[...] ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional (ARANHA, 2008, p. 141).

A diversidade de atuação profissional é, por si só, um fator determinante de políticas de formação continuada com direcionamento específico ao professor da EPT. Além disso, Machado (2008, p. 17) afirma 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 [...]” (MACHADO, 2008, p. 17). A formação continuada do docente em EPT necessita passar pela concepção de *práxis*, ou seja, é necessário que haja um diálogo contínuo e estruturante entre teoria e prática (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Outro fator demandante da formação continuada docente é a existência, no quadro do professorado, de um número elevado de servidores que não tiveram acesso a nenhum tipo de formação especificamente voltado para a docência antes de ingressarem no quadro funcional da EPT. Exemplo disso é o que relata uma pesquisa feita recentemente com 28 professores do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, a qual revelou que

---

<sup>9</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>10</sup> Formação Inicial e Continuada.

nenhum dos docentes que responderam ao questionário de pesquisa tiveram acesso a conhecimentos didático-pedagógicos em suas formações acadêmicas (FIGUEIREDO; GANDRA, 2014). Já em outra pesquisa, abrangendo professores da EPT em todas as regiões brasileiras, tendo alcançado um total de 525 professores, Carvalho e Souza (2014, p. 900) perceberam que “68% afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação continuada voltada para a EPT. Somente 32% responderam afirmativamente”. Nesse sentido, considerando as duas pesquisas citadas, há uma forte carência de se conhecer mais sobre Educação Profissional e Tecnológica, seja na formação inicial (graduação), seja na formação continuada (pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, e outros cursos do gênero).

A atuação docente na EPT é carregada de dilemas que vão tornando-se cristalinos à medida que, imerso em sua prática pedagógica, e na busca da formação permanente, o professor consegue refletir continuamente, de modo a refazer-se constantemente em seu modo de ser e agir.

Em que pese a inconcretude de muitas políticas públicas voltadas para a formação continuada docente na EPT, não falta amparo legal para que isso ocorra. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 62, § 1º “A União, os Estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996). E mais, a mesma LDB, em seu artigo 67, inciso II, complementa:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Observa-se também que, na LDB, especificamente nos artigos 62 e 67 fica estabelecido que cabe ao Estado Brasileiro a responsabilidade pela formação continuada dos docentes como um todo, estando aí incluídos aqueles vinculados diretamente à EPT (BRASIL, 1996).

Construído sob a égide da LDB, o Novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 16, traz como finalidade a garantia de que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada na respectiva área de atuação (BRASIL, 2014). Esse desafio de garantir a

formação continuada a todos os profissionais do magistério, mesmo completados quatro anos de vigência do PNE, continua carente de tornar-se uma política permanente de Estado. As ações percebidas até então vinculam-se a alguns governos, não ganhando a estabilidade necessária e não sendo extensiva a todos os professores em nível nacional. Primeiramente, o PNE, que deveria ter sido aprovado e sancionado para vigorar a partir do ano de 2010, sofreu um atraso de quatro anos para tornar-se efetivo. E mesmo depois de aprovado e sancionado não tem garantido efeito prático sobre a formação continuada docente, ainda que já estando em quase metade da sua vigência (2014-2024). Entre os motivos que justificam a inércia do Novo PNE no sentido de implicar concreta e positivamente sobre o cenário educacional é a ínfima quantidade de recursos públicos destinados à educação, sobretudo a partir da Emenda Constitucional nº 95, promulgada no ano de 2016, durante o governo Temer. O Novo Regime Fiscal implementado pela referida Emenda trouxe como consequências o congelamento de gastos públicos, inclusive na seara da educação, por um longo período de vinte anos, dificultou o cumprimento das metas do PNE, entre outros males (GOUVEIA; AZEVEDO; MENDES, 2017).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em parecer aprovado em 09 de junho de 2015, define os contornos da formação continuada, conforme a seguir:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 34).

Do exposto, entende-se que a formação continuada deve abranger uma diversidade de atividades: cursos de atualização e extensão; cursos de aperfeiçoamento; cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado. Nesse mesmo direcionamento, a Portaria nº 15, de 11 de maio de 2016, da lavra do Ministro de Estado da Educação, institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR). O referido plano estabelece os cursos e programas que compreendem a formação continuada dos profissionais da EPT:

Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas): Iniciação ao serviço público, Formação geral e Capacitação técnica (específico para cada área de atuação); Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos:

Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional), Formação de Gestores; Programa de Qualificação: Técnico de Nível Médio, Graduação, Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) (BRASIL, 2016).

Nota-se que o PLAFOR compreende um conjunto amplo e diversificado de cursos destinados a atender às necessidades de formação dos servidores da EPT. Sua amplitude pode ser notada, sobretudo, porque a formação dos servidores alcançaria desde cursos de especialização com duração de 360h até a realização de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Além de definir o desenho dos cursos possíveis de serem ofertados, o Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) traz as seguintes finalidades:

1. potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
2. fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho;
3. contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
4. promover ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança;
5. fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional;
6. articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior;
7. contribuir com a capacitação do servidor no âmbito dos Direitos Humanos;
8. possibilitar a racionalização dos gastos com capacitação e qualificação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

Apesar de bem delineados, os cursos e programas integrantes do PLAFOR, bem como suas finalidades gerais, o plano ainda carece de um fundo específico de financiamento público. Nos termos da Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/MEC: o PLAFOR “[...] terá disponibilidade orçamentária, conforme previsto em Programação de Ação Orçamentária específica para capacitação [...]” (MEC/SETEC, 2016), ou seja, seu orçamento fica sempre na insegurança das decisões anuais quando da aprovação da Matriz Orçamentária da União. A falta de um fundo específico, a exemplo do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), torna as políticas de formação continuada dos professores da EPT vulneráveis, com ofertas irregulares e temporárias de cursos, sem a devida consolidação.



## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A seção “Aspectos Metodológicos da Pesquisa” ocupa-se da descrição dos caminhos utilizados pelo pesquisador na apreensão, sistematização e análise dos dados do estudo. Esta seção foi subdividida em tópicos menores com a finalidade de melhorar a organização e compreensão das informações: aspectos gerais da pesquisa; processo de coleta dos dados; processo de sistematização e análise dos dados.

### 4.1 Aspectos gerais

O objeto de estudo da presente pesquisa foi a Formação Continuada dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica. Já o *lôcus* de realização desta foi o Campus Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), localizado em Porto Nacional, município do interior do Estado do Tocantins, distante 60 km da Capital, Palmas.

O Campus Porto Nacional foi criado legalmente através da Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) e foi autorizado a funcionar por meio da Portaria nº 102, de 29 de janeiro de 2010, ambas as portarias da lavra do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2010). Sua implantação aconteceu no bojo do processo de expansão da EPT, inspirado nas políticas recentes de valorização da educação e das instituições federais de ensino no Brasil, assumindo como ação fundamental a construção de uma nação soberana e democrática, o combate às desigualdades sociais e estruturais de ordem diversas (IFTO, 2015). Apesar de ter sido implantado no mês de fevereiro de 2010, as atividades pedagógicas do campus tiveram início, de fato, somente no segundo semestre do mesmo ano.

Atualmente, o Campus Porto Nacional conta com um total de 08 cursos com oferta regular, conforme constante no quadro 06.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo Campus Porto Nacional

NÍVEL DE ENSINO	CURSO	HORÁRIO DE OFERTA
Educação Básica (Nível Médio)	PROEJA em Assistente Administrativo – Integrado ao Ensino Médio	Noturno
	Técnico em Administração – Integrado ao Ensino Médio	Integral
	Técnico em Informática para a	Integral

	Internet – Integrado ao Ensino Médio	
	Técnico em Meio Ambiente – Integrado ao Ensino Médio	Integral
	Técnico em Informática – Subsequente ao Ensino Médio	Matutino
	Técnico em Vendas – Subsequente ao Ensino Médio	Noturno
Nível Superior	Licenciatura em Computação	Noturno
	Tecnologia em Logística	Noturno

Fonte: IFTO (2018)

Como se nota, a partir do quadro 06, atualmente os cursos oferecidos pelo Campus Porto Nacional se divide em: FIC – Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (PROEJA em Assistente Administrativo); Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Informática para a Internet, Curso Técnico em Meio Ambiente); Cursos Subsequentes ao Ensino Médio (Técnico em Informática e Técnico em Vendas); Cursos Superiores de Graduação (Licenciatura em Computação, Tecnologia em Logística). Em que pese a possibilidade de atuação na modalidade de concomitância ao Ensino Médio e Cursos Superiores de Pós-graduação nos termos da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o campus ainda não possui nenhuma oferta nesse sentido.

Com relação ao quadro de pessoal com lotação no Campus Porto Nacional, atualmente, tem-se os seguintes números (informações repassadas pela Coordenação de Gestão de Pessoas do Campus – CGP):

- ✓ 58 Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
- ✓ 44 Técnicos Administrativos em Educação;
- ✓ 25 Servidores Terceirizados.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico lotados no Campus Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Como a intenção da pesquisa era retratar a realidade com a máxima proximidade das visões coletivas e individuais dos docentes, optou-se por incluir o maior número possível de docentes do campus. Nesse sentido, o instrumento de coleta de dados foi endereçado a todos os docentes lotados na Unidade de Ensino, por meio de formulário eletrônico encaminhado via e-mail (*Google Forms*). No entanto, por razões que esta pesquisa não consegue elucidar, nem todos os docentes quiseram (ou puderam) responder à pesquisa. Porém, ainda que a intenção inicial de alcançar 100% dos

sujeitos da pesquisa não tenha sido alcançada, o grau de representatividade dos participantes foi considerado favorável. Pode-se afirmar isto, uma vez que o estudo conseguiu captar respostas de 31 docentes, o que representa um percentual de 53,44% do total de professores do Campus Porto Nacional.

Em termos de abordagem, realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Nessa mesma linha, Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa é realizada em situação de ambiente natural, apresenta uma especial riqueza no que se refere aos dados descritivos, não descontextualiza a realidade quando da coleta das informações e seu plano de execução tende a ser aberto e flexível. Algumas características da abordagem (qualitativa) são apontadas por Triviños (1987):

- ✓ ter o ambiente natural como fonte direta dos dados;
- ✓ ser descritiva;
- ✓ preocupar-se com o processo e não só com os resultados e o produto;
- ✓ enfatizar o significado.

Na concepção de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Os autores ainda complementam afirmando que neste tipo de pesquisa “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”.

A opção pela abordagem qualitativa é justificada em razão da necessidade de se entender o objeto de pesquisa de modo mais amplo, considerando seus diversos aspectos, tanto no que se refere a implicações históricas como sociais. É fato que os dados coletados foram o foco principal da análise, porém, sem descontextualizá-los da realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa, suas subjetividades, etc. (aspectos estes que poderiam ter sua importância desconsiderada ou diminuída, caso se tratasse de um estudo essencialmente quantitativo).

Gil (2002) salienta que, quanto aos objetivos, as pesquisas científicas podem ser classificadas em três grandes grupos, ou seja, exploratórias, descritivas e explicativas. A presente pesquisa insere-se no grupo daquelas denominadas por Gil (2002) como descritivas. No entendimento desse autor “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Ainda segundo Gil, o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados que costuma ser empregado nesse tipo de pesquisa.

Na visão de Prodanov e Freitas (2013) as pesquisas descritivas observam, registram, analisam e ordenam dados. E mais, elas podem avançar no sentido de conhecer as relações desses dados com outras pesquisas, averiguar a causa dos fenômenos, sua natureza, etc. Ainda que o foco dado pelos pesquisadores na realização de pesquisas descritivas seja, de fato, a descrição do objeto de estudo, Gil (2002) alerta para situações em que esse tipo de estudo termina por trazer consigo certas características de outras pesquisas: quando as pesquisas descritivas tendem a retratar as relações entre as variáveis de um dado fenômeno, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa; noutro sentido, caso a pesquisa descritiva se coloque numa posição de proporcionar uma nova visão a respeito de um problema, esta tende a aproximar-se mais das pesquisas exploratórias.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos utilizados na realização das pesquisas, Prodanov e Freitas (2013) as classificam como: Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Pesquisa Experimental; Levantamento (*Survey*); Pesquisa de Campo; Estudo de Caso; Pesquisa *Ex-post-facto*; Pesquisa-Ação; Pesquisa Participante. Considerando-se os aspectos procedimentais, este trabalho é resultante de uma pesquisa de campo.

Para Moresi (2003, p. 9), a pesquisa de campo “[...] é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Corroborando nesse mesmo sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) salientam que a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

## 4.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de duas formas distintas, porém complementares:

- ✓ Aplicação de um questionário semiestruturado;
- ✓ Análise do Currículo *Lattes* (Pesquisa Documental).

Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 184), o questionário é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Vale ressaltar que a ausência do pesquisador constitui um diferencial do questionário em relação à entrevista (PRODANOV; FREITAS, 2013). Optou-se pela utilização de questionários semiestruturados, ou seja, aqueles em cuja composição estão presentes perguntas fechadas e abertas.

No processo de aplicação do questionário semiestruturado optou-se pela distribuição deste a todos os sujeitos componentes do universo da pesquisa (Professores EBTT do Campus Porto Nacional). Em face dessa opção, foram distribuídos um total de cinquenta e oito questionários, por meio da plataforma *Google Forms*. Do total de questionários enviados, houve retorno de 31, com suas devidas respostas. A aplicação desses questionários aconteceu entre o dia 1º de novembro de 2018 e 31 de dezembro do mesmo ano. Com a intenção de obter um número máximo de respostas, foram enviados cinco lembretes aos participantes da pesquisa. Lembrete é uma opção de mensagem que o pesquisador pode lançar mão para lembrar os sujeitos da pesquisa que ainda não responderam ao questionário para que o façam. Essa opção de envio de mensagem é dada pelo próprio *Google Forms*, em caso de interesse do pesquisador.

Após o encerramento do recebimento das respostas aos questionários no *Google Forms*, por razões de organização, cada um dos documentos recebeu um código específico, o qual é exibido ao longo desse trabalho dissertativo sempre que se faz menção à resposta de qualquer das perguntas constante no questionário. Esses códigos foram compostos pela letra P seguido de um numeral cardinal (P1, P2, P3, P4, P5,..., P31, ou seja, vai da sequência P1 até P31). Todavia, por questões de ética na pesquisa, em parte alguma desse trabalho dissertativo será possível identificar a quem dos docentes cada um dos códigos se refere.

Quanto à pesquisa documental, a partir de Gil (2002), percebe-se que esta guarda forte semelhança com a pesquisa bibliográfica, embora com suas respectivas

características, que as diferem entre si. Na consideração do autor, enquanto que a pesquisa bibliográfica se atém às contribuições de diversos autores sobre um assunto determinado, na pesquisa documental o pesquisador vale-se de um conjunto de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou seja, a pesquisa debruça-se sobre o material bruto, o que neste caso específico refere-se ao Currículo *Lattes* dos professores do Campus Porto Nacional.

Entre as vantagens da pesquisa documental, é possível elencar as seguintes: os documentos constituem fonte rica de dados; é um tipo de pesquisa com custo financeiro relativamente baixo e, em muitos casos, exige-se apenas tempo por parte do pesquisador; não se exige contato com os sujeitos da pesquisa, o que permite um andamento melhor do estudo, pois nem sempre o contato entre pesquisador e sujeito acontece de forma muito fácil (GIL, 2002).

A pesquisa documental (realizada no Currículo *Lattes*) foi aplicada com os seguintes recortes:

- ✓ Foi realizada a análise do Currículo apenas dos professores que responderam ao questionário enviado via *Google Forms* (justifica-se essa decisão em razão do interesse desses docentes em participar da pesquisa);
- ✓ Desconsiderou-se os Currículos cujas últimas atualizações ocorreram anteriormente a 1º de julho de 2018 (esse recorte justifica-se em razão de que um currículo desatualizado poderia falsear a realidade, ou seja, o professor poderia ter empreendido esforços diversos em publicações e participação em eventos, mas que, por razões desconhecidas, não teriam sido registradas no Currículo);

Após realizados os recortes acima discriminados, restou um total de 17 Currículos *Lattes* que foram analisados. O referido levantamento e análise aconteceram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019.

A pesquisa documental no Currículo *Lattes* procurou responder aos seguintes questionamentos: Qual o número de trabalhos (artigos, resumos expandidos, resumos simples) publicados pelo docente em revistas nos últimos cinco anos (2014 a 2018)? Quantos trabalhos o docente publicou em anais de eventos nos últimos cinco anos (2014 a 2018)? Quantos trabalhos o docente apresentou em eventos nos últimos cinco anos (2014 a 2018)? De quantos eventos científicos o docente participou nos últimos cinco anos (2014 a 2018), independentemente de estar apresentando trabalho ou não? Do total

de eventos em que houve participação do docente nos últimos cinco anos, quantos destes eram relacionados à “Educação Profissional e Tecnológica”?

### 4.3 Processo de sistematização e análise dos dados

Após a coleta, os dados foram, prioritariamente, definidos como qualitativos ou quantitativos (vale ressaltar que a classificação desses dados não direcionou esta pesquisa para uma abordagem quantitativa, já que a complexidade da abordagem dos fenômenos foi mais significativa que a própria quantificação destes).

Para facilitar o processo de interpretação e análise, no caso dos dados quantitativos, foram produzidos gráficos ou quadros, conforme melhor adequação ao caso. Para essa construção, utilizou-se de programas computacionais, especialmente Word e Excel. Em ato seguinte e/ou concomitante, fez-se a devida discussão desses gráficos e quadros, à luz dos pressupostos teóricos que tratam da temática, sempre em conexão com o contexto e o movimento histórico que os produziram.

Quanto aos dados de caráter qualitativos, que emergiram das questões abertas (nos questionários) deu-se preferência à análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), para melhor interpretação.

A técnica de análise de conteúdo já vem sendo utilizada por norte americanos desde o início do século XX. Considera-se análise de conteúdo:

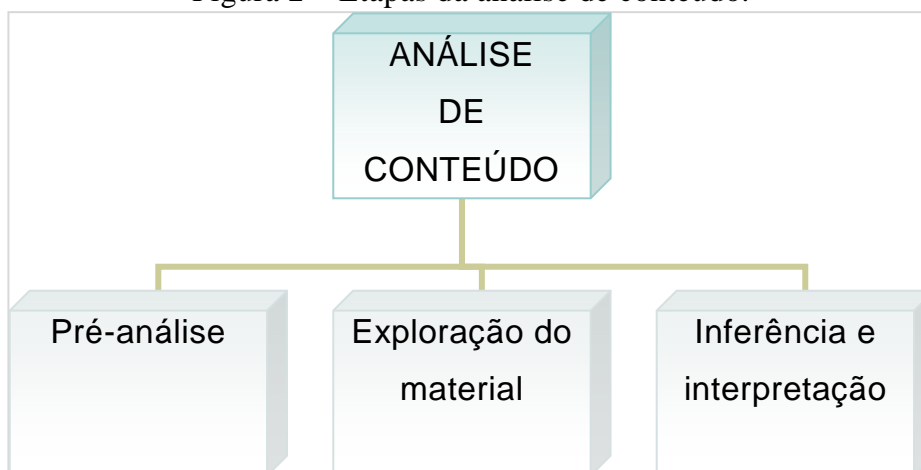
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A referida técnica (análise de conteúdo) tem um amplo espaço de alcance, podendo ser utilizada, em geral, para qualquer tipo de comunicação (BARDIN, 1977). Conforme a autora, “não existe o ponto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base” (BARDIN, 1977, p. 31), ou seja, não se fala em um tipo único de análise de conteúdo, mas em diversas técnicas que, à medida da necessidade do pesquisador, vai-se adequando com a finalidade de cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa. Nas palavras

da própria Bardin (1977, p. 31), a técnica de análise de conteúdo, para se adequar ao domínio e objetivos pretendidos “tem que ser reinventada a cada momento”

Em regra, a análise de conteúdo possui três etapas distintas e complementares, conforme a figura 01.

Figura 2 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (1977)

Conforme Bardin (1977, p. 95), a pré-análise, primeira fase da análise de conteúdo:

É a fase de organização propriamente dita. [...] 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. [...] Geralmente, esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A fase da pré-análise é composta por algumas fases menores (BARDIN, 1977): leitura flutuante (primeiros contatos com o material); escolha dos documentos que farão parte da análise; formulação de hipóteses e objetivos; escolha dos indicadores que auxiliarão no processo de interpretação; preparação do material (estar pronto para a análise).

A partir de Bardin (1977) e Franco (2005), entende-se da seguinte forma as fases da pré-análise do material:

- ✓ Leitura Flutuante: é o momento em que se estabelece contatos com o material e que o pesquisador deixa-se invadir por impressões, emoções. Porém, aos poucos



essa leitura deve ir tornando-se mais precisa a partir das relações estabelecidas entre os dados brutos e as teorias que tratam do assunto.

- ✓ Escolha dos documentos: no processo de escolha dos documentos (que acontece ainda na pré-análise) deve-se atentar para alguns requisitos básicos: regra da exaustividade (não se pode deixar de fora nenhum documento/material relevante); regra da representatividade (a amostra definida deve ser, realmente, representativa do universo); regra da homogeneidade (os documentos pertencentes à análise devem guardar pertinência com aquilo que se quer analisar, ou seja, documentos isolados, com demasiada singularidade, devem ser dispensados); regra da pertinência (os documentos retidos para a análise devem estar vinculados ao objetivo da investigação).
- ✓ Formulação das hipóteses: hipótese é uma afirmação provisória, podendo confirmar-se ou não. Para se proceder a análise de conteúdo não há obrigatoriedade de constituição de um conjunto de hipóteses, ou seja, são dispensáveis.
- ✓ Índice/indicadores: “O índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem” (FRANCO, 2005, p. 54). Considerando-se a quantidade de vezes que um índice aparece em um dado documento, logo, seu indicador será a frequência, ou seja, o número de vezes que um índice é encontrado no documento. É possível que um tema (índice) seja latente e não explícito em dado documento (Exemplo: Numa entrevista já transcrita, quando as falas do entrevistado são marcadas por gagueiras, frases interrompidas ou incoerentes, etc., podem ser consideradas, possivelmente, como índices do estado emocional de quem fala).
- ✓ Preparação do material: organização do material para análise (Exemplo: no caso da entrevista, o ato de transcrição das falas é, de fato, um instante de preparação do material para a análise).

Terminada a pré-análise dos documentos, passa-se à segunda etapa da análise de conteúdo, que se trata da exploração do material. Para Bardin (1977, p. 101), essa etapa “[...] não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. [...] Essa fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Na fase de exploração do

material é necessário que o pesquisador apresente as unidades de análise e categorias de análise.

As unidades de análise (FRANCO, 2005) estão subdivididas em dois grupos: unidades de registro (menor parte do conteúdo com significação a ser considerada no processo de análise, podendo ser de vários tipos, tais como, a palavra, o tema, o personagem, o item, etc.) e unidades de contexto (denominada unidade de contexto por se tratar do contexto que engloba a unidade de registro, ou seja, é aquela parte do conteúdo que fornecerá a compreensão da unidade de registro). Salienta Bardin (1977), que a unidade de contexto pode ser a frase quando a unidade de registro for a palavra ou parágrafo quando a unidade de registro for o tema, isso leva à percepção de que a unidade de contexto será, em extensão, sempre maior que a unidade de registro. Para Franco (2005, p. 43), “as unidades de contexto podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise”, isto porque uma palavra ou frase solta (unidades de registro) podem não trazer significação alguma, ou até mesmo levar a interpretações equivocadas. Exemplo: numa suposta análise em que a unidade de registro fosse a palavra e a unidade de contexto fosse a frase, a palavra **quadro** poderia ter diferentes interpretações, a depender da frase em que estivesse inserida, conforme discriminado a seguir:

- ✓ Frase A: O ‘quadro’ de funcionários do Instituto Federal do Tocantins aumentou 12,65% nos últimos três anos.
- ✓ Frase B: O professor apagou o ‘quadro’ logo após o encerramento de sua explanação oral.

Na frase A (unidade de contexto) a palavra quadro (unidade de registro) significa número ou quantidade. Diferente disso é o caso da frase B (unidade de contexto) em que a palavra quadro (unidade de registro) tem o sentido de objeto, ou seja, o objeto em que o professor estava escrevendo. Daí a importância das unidades de contexto, pois “a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa” (BARDIN, 1977, p. 107). As unidades de contexto “podem ser relatadas sob a forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de sentenças” (FRANCO, 2005, p. 45).

Após definidas as Unidades de Análise, passa-se à definição das categorias de análise que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto,

por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias” (FRANCO, 2005, 57). Bardin (1977, p. 117) afirma que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, grupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Não desprezando sua validade e contribuição para a análise dos dados, Bardin (1977) ressalta que a categorização não costuma ser uma etapa obrigatória em na análise de conteúdo. Em razão da não obrigatoriedade, nesta pesquisa preferiu-se não trabalhar com categorias de análise.

Em seguida, após a devida exploração do material, com suas diferentes categorizações e codificações, passa-se à última fase da análise de conteúdo, que é a inferência e interpretação dos resultados. É nesta fase que os dados obtidos se tornam significativos, “falantes” (BARDIN, 1977, p. 101). Ainda conforme a autora, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”.

Em síntese, a análise e interpretação dos dados qualitativos desta pesquisa foi feita por meio de análise de conteúdo com o emprego dos seguintes passos:

- ✓ Pré-análise (realizada nos meses de dezembro/2018, ainda com os dados parciais da pesquisa a janeiro/2019, com a totalidade dos dados em mãos): realizou-se, inicialmente a leitura flutuante para conhecimento do conteúdo. Não houve formulações de hipóteses, considerando que estas poderiam restringir o campo e análise, não sendo esse o interesse do pesquisador. Como foi trabalhado com o *Google Forms*, não houve um passo específico de preparação do material (digitação), uma vez que a plataforma já fornece todo o conteúdo digitado, seja em forma de planilha ou PDF.
- ✓ Exploração do conteúdo (janeiro/2019): definiu-se como unidade de registro a palavra, uma vez que esta pode carregar consigo bastante significação numa concepção dialética das respostas dadas pelos sujeitos. Como sugerido por Bardin (1977), tendo a palavra como unidade de registro, a frase ou sentença é o adequado para a constituição das unidades de contexto. Nesse sentido, tomou-se as frases constantes nas respostas aos questionários como unidades de contexto. Realizou-se a categorização do material coletado, conforme a similaridade de conteúdo que uma resposta apresentava em relação a outra.

- ✓ Inferência e interpretação: Foi realizada tendo por base as unidades de registro e unidades de contexto, em constante recorrência às teorias relacionadas à formação continuada docente e a outras pesquisas com foco na temática. Esta fase foi realizada predominantemente nos meses de janeiro e fevereiro de 2019.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente seção é composta pela descrição dos resultados que a pesquisa apontou, assim como pela análise qualitativa dos dados coletados. Para melhor organização, foram feitas três subdivisões principais nesta seção. Na primeira subseção realiza-se a descrição do perfil dos docentes do IFTO/Campus Porto Nacional que participaram da pesquisa: área de atuação profissional, tempo de docência, cursos de Pós-Graduação realizados, etc. A segunda subseção apresenta e discute a formação continuada dos professores do IFTO/Campus Porto Nacional: conceitos destes em relação à formação continuada; avaliação que os professores fazem da formação continuada ofertada pela instituição; importância da formação continuada na profissionalização do docente da EPT; pertinência entre políticas de formação continuada oferecidas ao professor da EPT e os problemas cotidianos por eles vivenciados; como o professor da EPT gerencia sua própria formação continuada; dificuldades enfrentadas pelo professor da EPT na vivência da própria formação continuada. A terceira subseção apresenta e discute a relação do professor da EPT com as práticas de pesquisa. Para isso, recorreu-se ao Currículo *Lattes* dos professores com a finalidade de mapear a participação destes em eventos científicos, assim como para conhecer o quantitativo de publicações dos professores em periódicos ou anais de eventos.

### 5.1 Perfil dos docentes da EPT: IFTO/Campus Porto Nacional

Participaram da pesquisa um total de 31 professores distribuídos em 18 áreas diferentes de formação/atuação (quadro 7).

Quadro 7 – Área de atuação dos docentes participantes da pesquisa

	<b>Disciplina/área de atuação</b>	<b>Quantidade de docentes</b>
<b>Núcleo Comum</b>	Arte	01
	Biologia	02
	Filosofia	01
	Física	01
	Geografia	02
	História	01
	Língua Inglesa	01
	Língua Espanhola	01

	Letras – Língua Portuguesa	02
	Pedagogia	02
	Química	02
	Matemática	01
	Sociologia	01
<b>Área Técnica</b>	Administração	04
	Economia	01
	Informática	05
	Tecnologia em Logística	02
	Ciências Contábeis	01
<b>Total</b>		<b>31</b>

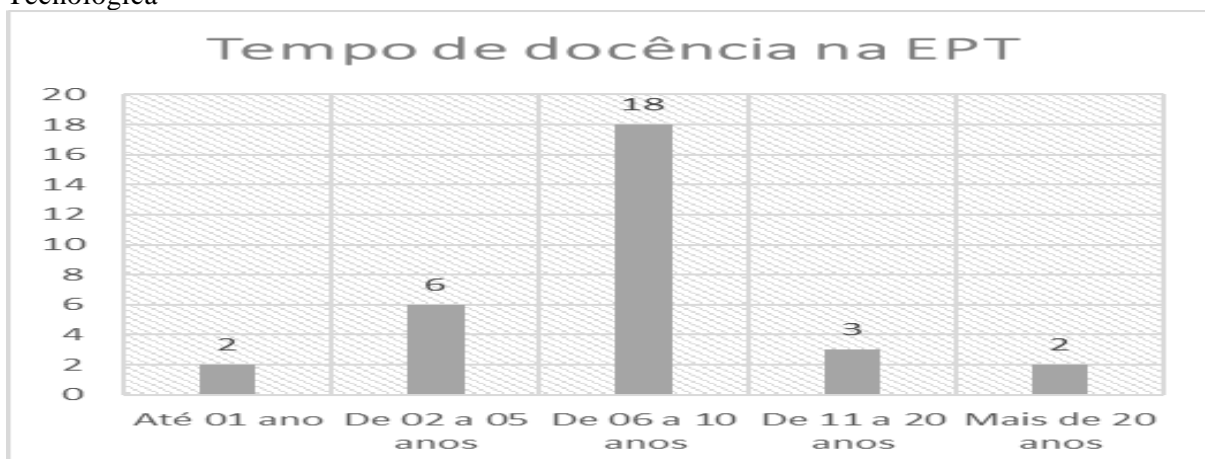
Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019).

Do total de docentes participantes da pesquisa, nota-se a partir do quadro 07 que 18 são da área propedêutica (núcleo comum) enquanto 13 são da área técnica. O quantitativo de docentes em número mais elevado nas áreas de Informática e Administração é bastante compreensível em razão de ser as áreas profissionais em que mais o Campus Porto Nacional atua. No caso da área de Administração, o Campus oferta os seguintes cursos: Assistente Administrativo (PROEJA – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); Administração (Técnico Integrado ao Ensino Médio); Vendas (Técnico Subsequente ao Ensino Médio); Tecnologia em Logística (Superior). Em relação à área de Informática (área com um maior número de respondentes da pesquisa) o Campus Porto Nacional atua na oferta dos seguintes cursos: Informática para a Internet (Técnico Integrado ao Ensino Médio); Informática (Técnico Subsequente ao Ensino Médio); Licenciatura em Computação (Superior). Não houve nenhum professor da área técnica interessado em responder ao questionário de pesquisa, entre os que atuam no Curso Técnico em Meio Ambiente (também ofertado pelo Campus na modalidade de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio). Nenhum dos docentes que deixaram de responder ao questionário manifestou-se apresentado as razões para tanto.

A diversificação das áreas de atuação dos sujeitos da pesquisa é proeminente do contexto de trabalho em que os docentes da EPT atuam (ARANHA, 2008; MACHADO, 2008). No caso do professor de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, por exemplo, é possível que em um mesmo dia ele tenha que atuar na educação técnica de nível médio, na graduação e na pós-graduação. Daí resulta a importância da pluralidade dos saberes docentes, o que costuma ser construída, em grande parte, na formação continuada.

Com relação ao tempo de docência dos professores na Educação Profissional e Tecnológica, observa-se grande variedade, conforme o gráfico 03.

Gráfico 3 – Tempo de docência dos participantes da pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Dos 31 professores participantes do estudo, somente cinco deles (o que representa um total de apenas 16,12%) possuem mais de 10 anos de atuação na EPT. A imensa maioria possui um tempo igual ou inferior a 10 anos de atuação na Educação Profissional e Tecnológica (neste caso, um total de 83,88% dos participantes da pesquisa).

Recorrendo-se aos marcos históricos da RFEPCT no Brasil, é possível compreender as razões que contribuem para que grande parte dos professores da EPT tenham um curto tempo de atuação na docência. Entre outros fatores, os seguintes podem explicar ou, pelo menos tentar explicar, esse fato:

- ✓ Primeiro fator: Rupturas políticas na oferta da EPT. Entre as políticas educacionais brasileiras, a EPT é uma das que mais sofreu rupturas, desde seu marco inicial, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 (BRASIL, 1909).
- ✓ Segundo fator: É recente a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. O aumento do número de professores para atendimento à EPT está vinculado às próprias políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Isso começou a acontecer a partir do ano de 2008 (a 10 anos atrás), com a criação dos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 2008).

- ✓ Terceiro fator: O tempo de criação do IFTO/Campus Porto Nacional. Esse, pode ser o fator que mais explica o tempo de atuação dos docentes na EPT, com relação a esta pesquisa. Como a implantação do campus é recente (ano 2010), logo a quantidade de professores que possuem mais tempo de atuação na EPT e que participaram da pesquisa são, obviamente, provenientes de outros campus do IFTO ou de outras unidades da Federação.

No que se refere à relação contratual, menos de 10% dos docentes participantes da pesquisa não possuem vínculo institucional efetivo: dos 31 sujeitos respondentes do questionário de pesquisa, 28 (o que equivale a 90,3%) são servidores efetivos, enquanto que três (o que equivale a 9,7%) são servidores não efetivos. Em pesquisa semelhante, dados trazidos por Carvalho e Souza (2014) se aproximam bastante da realidade do Campus Porto Nacional. De acordo com os estudos desses pesquisadores, a EPT conta com um total de 91% dos professores que possuem vínculo efetivo, enquanto que 9% possuem vínculos precários.

No que se refere às relações de trabalho dos professores com o ente contratante, se efetivos ou temporários, Shiroma e Lima Filho (2011) chamam a atenção para as dificuldades na implementação das políticas educacionais quando da existência de um número alto de professores temporários, o que não é o caso do Campus Porto Nacional. Enfatizam os autores:

Cientes da condição de temporários na instituição, os substitutos precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convivem com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que tolhe o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo. Reside aí outra dificuldade em se construir a profissionalidade de docentes de EPT sem vínculo efetivo (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 737).

Ainda conforme os autores, há uma tendência de que os professores temporários, não raramente, atuam em diversas escolas ou exercem outra ocupação, além da docência. Neste último caso a implicação para as instituições de ensino se converte na possibilidade da docência desses professores temporários acontecer como uma atividade complementar (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Observa-se que o número próximo a 10% de contratos temporários (no caso do Campus Porto Nacional), possivelmente, está relacionado às substituições de professores para capacitação em nível *Stricto Sensu*, já que a legislação que regula essa contratação

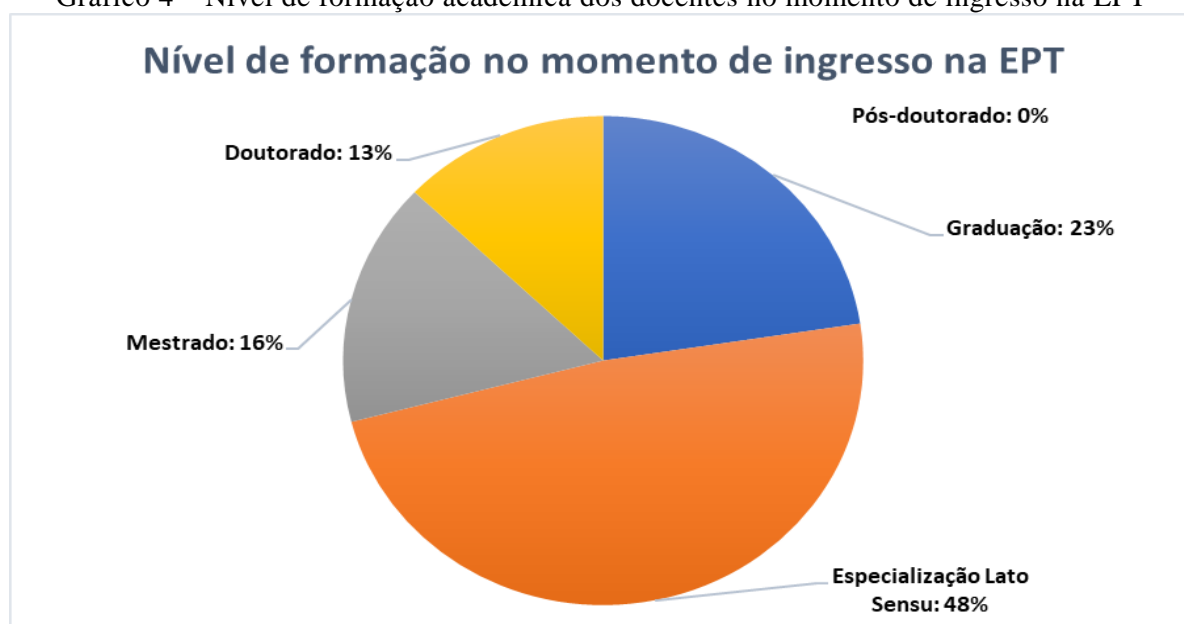


autoriza que o número máximo de contrato chegue a 10% dos professores efetivos (IFTO, 2013).

Os dados da pesquisa apontaram, ainda, que mais da metade dos professores participantes do estudo já teriam exercido a docência mesmo antes do ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dos 31 respondentes, 24 deles (totalizando 77,4%) já haviam trabalhado como professores em outras redes, o que lhes garantiu uma certa “bagagem” de conhecimentos práticos com respeito à docência. Corroborando essa ideia, Tancredi (2009) afirma que “não se pode negar que os conhecimentos prévios, as experiências, os valores, a cultura, entre outros aspectos, influencia fortemente na maneira como os conhecimentos profissionais são construídos e, mais do que isso, em como são colocados em prática nas salas de aula e alterados ao longo do tempo”. Enquanto ser histórico e político, o docente não se desvincula totalmente do seu passado. Ainda que, na EPT, o professor perceba muitas especificidades que não estão presentes em outras modalidades de ensino, esses conhecimentos prévios tornam-se o ponto de partida para a construção de novas aprendizagens, ora remodelando os conhecimentos do passado, ora reforçando-os, ora desconsiderando-os.

Quanto ao aspecto formação acadêmica, a pesquisa demonstrou que há um certo esforço dos docentes da EPT na busca pela pós-graduação, tanto *lato sensu* como *stricto sensu*. A partir dos gráficos 04 e 05 é possível estabelecer esse comparativo.

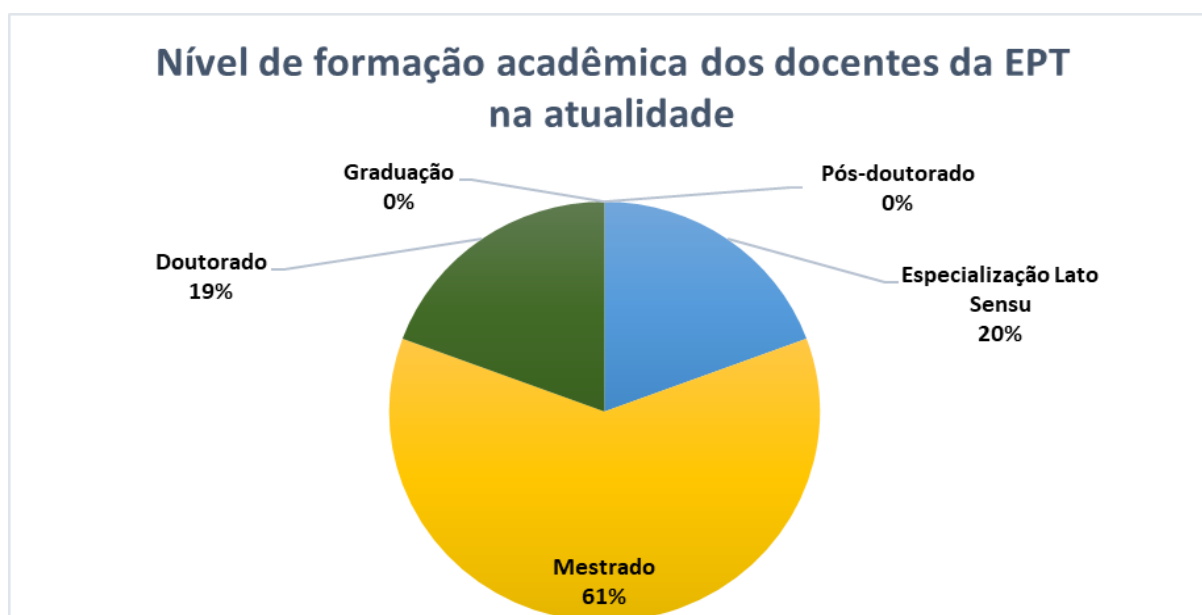
Gráfico 4 – Nível de formação acadêmica dos docentes no momento de ingresso na EPT



Fonte: O próprio pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2019)

O gráfico 5, constante a seguir, permite avaliar a evolução da formação acadêmica dos professores, desde que passaram a fazer parte dos quadros de servidores da EPT até o momento de realização da pesquisa.

Gráfico 5 – Nível de formação acadêmica dos docentes da EPT na atualidade



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Comparando-se os dados do estudo é possível perceber que um grande número dos participantes da pesquisa (23%) no instante de ingresso nos quadros de docentes da EPT possuía apenas a graduação. No entanto, os dados revelam que na atualidade (dezembro/2018) todos esses graduados já conseguiram avançar na própria formação acadêmica, seja numa pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Com relação aos que possuíam apenas Especialização *Lato Sensu*, também se nota uma evolução bastante positiva visto que 48% dos docentes adentraram os quadros da EPT apenas com esse nível de escolaridade. Hoje esse número caiu de 48% para 20%, ficando claro que conseguiram cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu*. À época do ingresso, somente 16% havia concluído um curso de mestrado, porém, atualmente, esse número subiu para 61%. Quanto ao doutorado, os números subiram de 13% para 19%. Entre os participantes da pesquisa, tanto à época do ingresso na EPT quanto na atualidade, nenhum docente concluiu curso de pós-doutoramento.

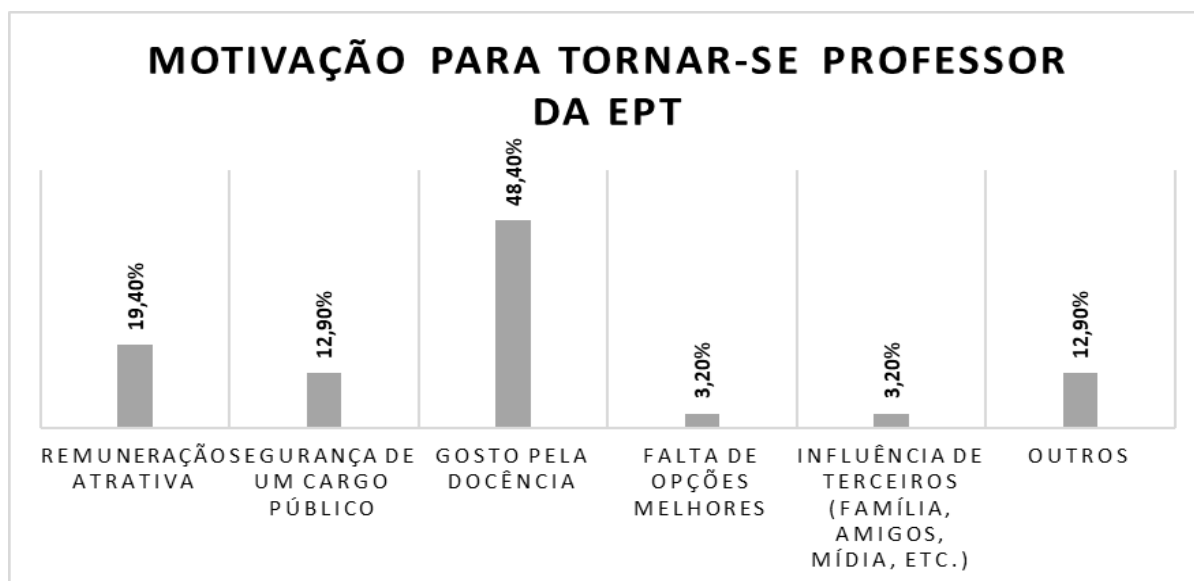
O percentual de 61% de professores com titulação de mestrado converge com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014/2024, ou seja, promover a formação, em

nível de pós-graduação, a cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014). Importa ressaltar, contudo, que esse percentual de 61% de professores mestres encontrados na EPT não representa a totalidade dos professores da Educação Básica no país. Esses dados podem diferir entre si, com relação às redes estaduais e municipais de ensino. Pelo menos dois fatores são essenciais na compreensão da busca pela formação continuada em nível de pós-graduação: o primeiro deles pode estar relacionado às exigências a que esses docentes são submetidos, trabalhando com modalidades e níveis bastante diferenciados, o que requer uma formação também diferenciada (MACHADO, 2008); já o segundo fator pode estar relacionado à remuneração, visto que o rendimento salarial no magistério federal é vinculado, principalmente, ao nível de escolaridade do docente.

No que se refere à capacitação dos servidores o IFTO tem regulamento próprio que trata da situação, o que certamente tem contribuído para o acesso dos docentes aos cursos de pós-graduação, fato comprovado por meio dos gráficos 05 e 06. O referido regulamento existe desde o ano 2011, tendo passado por reformulações no ano de 2012 e 2013, e estabelece metas, diretrizes e objetivos a serem atingidos pelo IFTO, no sentido de garantir capacitação aos servidores docentes e técnicos (IFTO, 2013).

No que se refere à motivação para tornarem-se professores na EPT, os docentes apresentaram várias razões. Os resultados encontram-se discriminados no gráfico 6, constante a seguir.

Gráfico 6 – Motivações para tornar-se professor da EPT



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Em que pese os diversos desafios que o professor da EPT costuma enfrentar na prática docente, a pesquisa demonstra que há um número considerável de docentes que se tornaram professores motivados pelo gosto em relação à profissão (neste caso, quase 50% do total, conforme o gráfico 06). Essa informação precisa ser considerada, pois, de acordo com Freire (1996), é necessário que o educador tenha gosto tanto pelos educandos como pela prática educativa. Enquanto sujeito social, o ser humano, de modo mais genérico, e o professor, de modo mais específico, não se desvincula da afetividade no exercício da docência.

Depois do gosto pela profissão, os fatores que mais motivam os docentes na EPT são a remuneração auferida pelo cargo (19,4%), seguida da segurança/estabilidade do cargo público (12,9%). Com relação à remuneração auferida, é importante ressaltar a diferença existente entre os professores da Rede Federal e aqueles que estão vinculados às redes estaduais e municipais, visto que não há uma equiparação de forma generalizada. Prova disso é que o PNE 2014/2024 traz em sua meta de número 17 o anseio de equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério da educação básica pública ao que é recebido pelos demais profissionais de mesma escolaridade (BRASIL, 2014). Com relação à estabilidade no serviço público, é sabido que existem diversas propostas tramitando no Congresso Nacional com a finalidade de flexibilizar cada vez mais esta segurança do servidor público, o que faz aumentar, por conseguinte, os pontos de pauta na luta dos trabalhadores da educação em defesa de seus direitos.

## **5.2 Formação continuada dos professores da EPT: IFTO/Campus Porto Nacional**

A formação continuada é um dos pilares essenciais no sentido de se construir um ensino comprometido com a emancipação do sujeito, o que para tanto requer-se que a formação do professor seja um processo contextualizado e, inevitavelmente, também emancipador. Essa formação é, ora de responsabilidade da instituição de ensino e, ora de responsabilidade do próprio professor. Assim sendo, o estudo realizado no Campus Porto Nacional caracteriza a formação continuada, sobretudo, a partir da perspectiva dos docentes que ali atuam.



Nota-se, a partir da figura 3, que os termos “aprimoramento, aperfeiçoamento, formação, atualização, processo, capacitação, conhecimentos, qualificação” tornam-se mais significativos no contexto da presente discussão e são os mais citados pelos professores, ao expressarem os próprios conceitos a respeito da formação continuada.

No bojo da conceituação do que é formação continuada, percebe-se que o entendimento dos docentes converge no sentido de vê-la como processos de mudanças, o que exige um movimento perene de construção e/ou reconstrução dos saberes teóricos e práticos. Enquanto processo, a formação traz consigo o caráter de continuidade, o que faz todo sentido, uma vez que o sujeito humano não afasta de si o caráter de inacabamento (FREIRE, 1983). De modo semelhante, Garcia (1999) salienta que a formação docente compreende processos de mudança, inovação e desenvolvimento. Aprimoramento, aperfeiçoamento, qualificação indicam, nesse contexto, um sentimento dialético em que os próprios conceitos são postos em discussão, motivados por fatores históricos, culturais e tecnológicos.

### **5.2.2 A avaliação dos docentes acerca das políticas institucionais de formação continuada**

As políticas institucionais de formação continuada precisam passar, constantemente, por avaliações dos diversos sujeitos que a elas estão vinculadas. Entre esses sujeitos, necessário é que o próprio professor também participe desses momentos de apreciação de tais políticas, uma vez que a *práxis* supõe um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a pesquisa buscou conhecer a visão que os professores têm com relação às diversas políticas de formação continuada que o campus e/ou reitoria ofertam aos docentes da EPT. Para tanto, no questionário semiestruturado respondido pelos docentes constou a seguinte indagação: *Como você considera as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição (campus ou reitoria): contribuem para o crescimento pessoal/profissional docente? Contribuem para o crescimento da instituição? Precisam melhorar? Quais erros? Quais acertos?*

No processo de categorização das respostas dadas à questão supramencionada foi possível classificar os relatos dos docentes em cinco categorias diferentes: aprovação das políticas de formação continuada; críticas por causa da insuficiência de recursos financeiros; críticas em razão da inexistência/insuficiência de políticas de formação

continuada; críticas por causa do distanciamento entre as políticas de formação continuada e a área de atuação/formação/contexto dos docentes; críticas por causa da repetição constante dos temas; crítica por causa da gestão dessas políticas. O quadro 08 traz a quantidade de ocorrências em que cada situação foi mencionada, considerando a categorização realizada.

Quadro 8 – Visão dos docentes sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição (campus/reitoria)

<i>Visão dos docentes sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição</i>	
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Quantidade de ocorrências<sup>11</sup></b>
Aprovação das políticas de formação continuada.	10
Críticas por causa da insuficiência de recursos financeiros	03
Críticas em razão da inexistência/insuficiência de políticas de formação continuada	13
Críticas por causa do distanciamento entre as políticas de formação continuada e a área de atuação/formação/contexto dos docentes	04
Críticas por causa da repetição constante dos temas	02
Crítica por causa da gestão dessas políticas	01

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2018).

As políticas de formação continuada no IFTO correspondem a ações diversas: afastamento para capacitação, bolsas de estudos, auxílios para publicação e apresentação de trabalhos científicos, etc. O delineamento dessas políticas consta no PDI 2015-2019 (IFTO, 2015), Regulamento para o Programa de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO, 2013) e no recentemente criado Plano Anual de Capacitação dos Servidores Técnicos Administrativos e Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO, 2019).

A avaliação que os professores fazem a respeito das políticas institucionais de formação continuada pode ser classificada, de forma mais sintética, em dois grupos, condensando-se as cinco categorias elencadas no quadro 08: a) os que expressam aprovação às políticas institucionais de formação continuada; b) os que expressam algum nível de reprovação a essas políticas. Restou claro que existe um nível acentuado de

<sup>11</sup> O somatório do número total de ocorrências não condiz, necessariamente, com o número de sujeitos participantes da pesquisa, pois um mesmo sujeito pode ter abordado duas ou mais situações diferentes.

desaprovação das políticas institucionais de formação continuada. Se comparado, de forma numérica, o quantitativo de respostas dos docentes que caminham no sentido de reprovação dessas políticas somam duas vezes o número dos que as aprovam.

#### 5.2.2.1 Os que aprovam as políticas institucionais de formação continuada

O grupo dos docentes que aprovam as políticas de formação continuada ofertadas pela instituição verbalizam isso manifestando que tais ações contribuem de alguma forma, seja para o crescimento pessoal ou profissional. Algumas dessas verbalizações constam a seguir:

Apoio completamente. Pois contribuem bastante no crescimento pessoal e profissional docente. E a instituição também ganha com isto (P6, 2018).

A princípio, são fundamentais para a carreira docente e para o fortalecimento da instituição. No entanto, são mais que isso, tornam-se decisivas para a constante melhoria do sistema educacional e do próprio desenvolvimento do país (P18, 2018).

Considero como positiva a proposta política de formação continuada de professores. Lembrando ainda que no presente ano foi feito um estudo sobre esse tema junto aos professores do IFTO e acredito que o resultado da referida pesquisa deve estar sendo estudado pela equipe gestora responsável pela implementação e execução dos programas de formação continuada no IFTO (P20, 2018).

Considero que contribui para o crescimento pessoal/ profissional assim como para o crescimento da instituição, pois possibilita maior capacidade de oferta e melhor qualidade no ensino, pesquisa e extensão. Acredito que os programas de capacitação atendem a demanda atual (P27, 2018).

Com a interação e discussão de temas, surgem novas ideias e pontos de visão o que proporciona um compartilhar de saberes. Contribuem para o crescimento da instituição ao reconhecer que o saber é o motivo da atividade docente (P8, 2018).

Nota-se, a partir das manifestações dos respondentes, que, apesar da aprovação das políticas de formação continuada, não houve (na maioria das respostas) clareza dos pontos positivos dessas atividades (ainda que o questionário tenha buscado instigar a manifestação de ‘acertos e/ou equívocos’ por parte da instituição). No entanto, alguns trechos trazem, mesmo que indiretamente, os motivos que tornam essas políticas satisfatórias. Exemplo disso é quando P20 (2018) comenta que no ano de 2018 “foi feito um estudo sobre esse tema junto aos professores do IFTO”, o que demonstra, em outras



palavras, que a satisfação dessas políticas se deve, também, à participação/presença dos docentes em sua elaboração. De modo semelhante, P27 (2018) afirma que as políticas de formação continuada têm proporcionado “melhor qualidade no ensino, pesquisa e extensão”. Outro ponto de destaque elencado por P8 (2018) é que a formação continuada é um espaço de interação entre os docentes. Para Nóvoa (2017), “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, como o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”.

O ato de ouvir os docentes a respeito das políticas de formação continuada (P20, 2018) tem sua importância por diversos motivos, sobretudo, porque, de acordo com Imbernón (2010a, p. 26), na prática de formação é preciso “ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários”. Isto posto, vale enfatizar, não se forma o professor excluindo-o de alguma parte desse processo formativo. Aqui, entende-se por processo todas as fases da formação, desde o momento em que se começa a conjecturar as possíveis atividades formativas até sua devida concretização. Disto ressalta o protagonismo docente na academia, visto que é este o agente da mudança (TANCREDI, 1998).

Esses processos formativos precisam conjugar esforços no sentido de imprimir mudanças nas teorias e práticas pedagógicas, o que, para tanto, convém lembrar o professor P27 (2018), quando sustenta que a formação continuada influencia o tripé ensino, pesquisa e extensão. Corroborando com a discussão a respeito da importância desse tripé, Carvalho e Souza (2014) e Brasil (2008) concordam que é a partir da integração dessas três atividades (ensino, pesquisa e extensão) que o trabalho docente vem a concretizar-se. O bom professor é, também, um pesquisador, pois está em constante aprendizado. A formação continuada não está circunscrita a produzir resultados apenas na função ensino, pois o ato de educar é sempre mais abrangente que isso. Deve provocar mudanças sociais, novas formas de pensar, deve efetivar-se no sentido de empoderar as pessoas e melhorar sociedade.

### 5.2.2.2 Os que expressam reprovação às políticas institucionais de formação continuada

Por razões de melhor organização, o grupo de respostas que expressam, em algum nível, críticas em sentido contrário às políticas institucionais de formação continuada, foi subdividido em cinco partes, conforme a seguir:

#### 5.2.2.2.1 Desaprovação das políticas de formação continuada por causa da insuficiência de recursos financeiros destinados a essas ações

O grupo dos docentes que apontaram críticas (problemas) na formação continuada ofertada pela instituição foi mais enfático com relação aos motivos os quais exigem que essa formação necessita de melhorias. Dentro desse grupo, algumas verbalizações denotam que a dificuldade em se ofertar uma formação à altura do que os docentes esperam está vinculada à insuficiência de recursos financeiros:

Percebo que há uma preocupação quanto às parcerias para formação continuada, mas nos últimos anos as contribuições financeiras para apoio aos docentes/servidores se mostrou bastante insuficiente devido à redução dos repasses e dos investimentos (P15, 2018).

Dentro do que é possível, a instituição apoia. Muito se espera da instituição, mas nem tudo é possível, em função das limitações orçamentárias (P29, 2018).

Neste caso, tanto P15 (2018) como P29 (2018) concordam que um dos problemas da insatisfação das políticas de formação continuada é a questão financeira, mais especificamente as limitações de ordem orçamentária. Cumpre ressaltar que a elaboração da proposta orçamentária das instituições federais de educação é da competência da União, com ínfima participação das instituições.

Em sua tese de doutoramento, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Pereira (2018) discute o financiamento da EPT e explana o que acontece num espaço temporal que vai de 2009 a 2016: assim sendo, aponta o pesquisador que, há uma visível evolução do financiamento do custo aluno entre 2009 e 2014; no entanto a partir de 2015 começa o declínio, ou seja, aumento do número de matrículas e paralelo decréscimo nos montantes financeiros destinados ao custeio da EPT.

Pacheco (2012, p. 88) afirma que “fora o previsto no FUNDEB, não existe atualmente a definição de fontes de financiamentos perenes para a EPT”. Pelo fato da inexistência de um fundo específico (a exemplo do fundo partidário, cujos recursos

públicos costumam ser aplicados com uma elevada margem de discricionariedade pelos dirigentes dos partidos), no caso da EPT, sempre existe o temor a cada ano quando o Orçamento da União é elaborado, se haverá recursos suficientes para a manutenção da rede. Um quadro elaborado pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) apresenta a expansão da Rede Federal e, em contrapartida, a desproporcionalidade disso em relação aos valores financeiros que as instituições têm recebido, no que tange à rubrica de custeio (ver quadro 09).

Quadro 9 – Orçamento da RFEPCT no período de 2012 a 2017

<b>Período</b>	<b>Nº de campi</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Total LOA/ Custeio (R\$)</b>
2012	408	487.930	1.709.997.678,00
2013	415	619.784	1.999.268.784,00
2014	415	673.602	2.363.732.614,00
2015	582	756.101	2.809.060.892,00
2016	564	846.710	2.545.528.760,00
2017	606	878.682	2.188.537.801,00

Fonte: IFMA (2016)

Nota-se que do ano 2012 para 2017, o número de matrículas na RFEPCT quase dobrou, saltando de 487.930 para 878.682 (o que representa uma elevação em 80,08%). Todavia, uma contradição em relação a isso é que o aumento dos repasses da União para a rede foi de apenas 27,98% ao longo do mesmo período de 2012 para 2017. Agora, situação ainda pior é quando se compara os resultados entre os anos 2015 e 2016: nesse intervalo as matrículas aumentaram 11,98%; porém, os recursos foram reduzidos em um percentual de 9,38%. Essa redução do orçamento de custeio implica diretamente nas políticas de formação continuada, quando é negado ao professor o direito de participação em congressos, seminários, simpósios, salvo se custeado por si próprios.

#### 5.2.2.2.2 Desaprovação das políticas de formação continuada porque estas são insuficientes/inexistentes

Outro grupo de docentes que relataram insatisfação com as políticas de formação continuada apontam que elas são insuficientes e/ou mesmo inexistentes, conforme retratado a seguir:

Muito a melhorar...não vejo políticas efetivas neste sentido (P1, 2018).

Acredito que nos institutos federais, a formação continuada não é oferecida de forma eficiente (P10, 2018).

No Campus vejo uma política de formação incipiente. Precisamos que a instituição estimule (apoie: financeiramente, Minter, Dinter, etc.) o professor a fazer cursos que estejam alinhados com o PDI do Campus. Mas para aonde o Campus quer ir? Como queremos ser vistos pela comunidade, empresas...? Queremos ser referência em que? (P13, 2018).

Não existe política formal contínua de formação continuada no campus onde atuo. Apenas casos eventuais (P16, 2018).

Acho que falta uma política de formação continuada. Não vejo valorização, inclusão... Nunca fiz nenhuma (P17, 2018).

Poucos. Na minha opinião não contribuem para a instituição. Falta uma maior qualificação no quesito tecnologia e inovação. Não me lembro de projetos de qualificação que tratem de capacitação tecnologia e de inovação a âmbito institucional (P24,2018).

Não considero a formação continuada do campus em que trabalho boa. Falta um plano a ser seguido a médio e longo prazo, ajudando e nortando o professor nas suas práticas e alinhando-as ao PDI e PPC na instituição (P28, 2018).

Alguns termos são utilizados pelos docentes para descrever a atual política de formação continuada: não efetividade (P1, 2018); ineficiência (P10, 2018); desalinhamento com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) (P13, 2018; P28, 2018); inexistência de política formal contínua, existindo apenas ações eventuais (P16, 2018; P28, 2018); distanciamento entre as formações continuadas e as tecnologias e inovações (P17, 2018).

Quando se infere que uma certa política é ineficiente ou não efetiva (neste caso específico, a política institucional de formação continuada), possivelmente, esta análise tem por base os objetivos previstos, ou seja, o cumprimento destes não teria sido em sua plenitude. Luft (2001, p. 259) sustenta que eficiente é aquilo “que tem a capacidade de desempenhar, realizar, produzir” e efetivo é aquilo “que produz um efeito real”.

Tomando por base a conceituação apresentada por Luft, entende-se que, para o grupo de professores que citam a ineficiência/não efetividade das políticas de formação continuada na EPT o que está em discussão é a incapacidade dessas políticas em tornar os seus resultados “palpáveis”, concretos. Se essas políticas são incapazes de produzir os efeitos esperados, logo, são contraditórias, ao menos a partir da perspectiva dos sujeitos que dela participam. A formação de professores deve constituir um processo de transformação, pois educar é um processo de mudança (GARCIA, 1999). Se não houver alteração do *status quo* não há mudança e, portanto, também não há educação. Essas mudanças precisam ser pautadas a partir dos sujeitos sociais que vivenciam o processo, ou seja, os professores.

Outro fator que não se pode deixar de fora da análise das políticas de formação continuada na EPT é o caso do desalinhamento entre estas e o PDI, assim como a falta de uma política sistematizada de formação continuada. Ambos os casos citados têm relação direta com a atividade de planejamento. O PDI constitui-se como parâmetro macro a ser observado no processo de planejamento de todas políticas institucionais, inclusive as políticas de formação continuada dos professores.

O PDI 2015-2019 do Instituto Federal do Tocantins conta com um total de vinte objetivos estratégicos, sendo que o objetivo de número 11 está assim registrado: “promover a formação continuada e a valorização dos servidores, visando garantir e melhorar o padrão de qualidade dos serviços prestados” (IFTO, 2015, p. 44). Consta ainda que a perseguição desse objetivo estratégico deve ser gerida pela Diretoria de Gestão de Pessoas. Além da formação continuada figurar como objetivo estratégico institucional no PDI 2015-2019 (IFTO 2015), recentemente o IFTO elaborou seu Plano Anual de Capacitação dos Servidores Técnicos Administrativos e Docentes (IFTO, 2019), ou seja, mais um instrumento que contribuirá na profissionalização dos docentes da EPT.

Nas ações de formação continuada necessita-se considerar, também, o fator distanciamento entre essas políticas e os aparatos tecnológicos. Nos cursos/reuniões de formação continuada é importante a problematização do que é tecnologia, a influência desta no contexto educacional, as formas de utilização, etc. A escola não pode fugir desse debate, mas fomentá-lo cada vez mais. De acordo com Sancho e Hernández (2006, p. 18) “as tecnologias da informação e comunicação estão aí e ficarão por muito tempo, estão

transformando o mundo e deve-se considerá-las no terreno da educação”. Continuam os autores e propõem a seguinte indagação: “o que precisaria mudar na política educacional e nas escolas para que professores e alunos pudessem beneficiar-se das contribuições destas tecnologias?” (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p. 18). No conjunto das políticas e momentos dedicados à formação continuada docente é necessário constar a pauta da inserção das tecnologias no contexto educacional. Isso é justificável em razão de os professores sentirem essa necessidade, o que ficou claro em várias respostas ao questionário de pesquisa.

#### 5.2.2.2.3 Desaprovação das políticas de formação continuada porque há um distanciamento entre estas e a área de atuação/formação/contexto dos docentes

Outra crítica elencada ao discutir as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição é que, conforme relata a pesquisa, nem sempre essas políticas conversam com as áreas que os docentes atuam. A seguir constam alguns dos relatos dos docentes nesse sentido:

[...] precisa estar mais atualizada com as novas mudanças da educação, com o contexto dos nossos discentes e docentes (P11, 2018).

Acredito que a formação continuada é uma oportunidade para o professor aperfeiçoar os saberes docentes e com isso tanto o professor quanto a instituição são beneficiados. O que precisa ser melhorado é que o docente deve procurar fazer a formação continuada na sua área de atuação (P12, 2018).

A instituição organiza duas semanas de planejamento por ano, em que são abordados alguns pontos sobre a prática do ensino. Acredito que as formações poderiam ser mais específicas e por área de formação (P23, 2018).

As práticas educativas acontecem em um contexto social, político e histórico, visto que tanto o docente como os discentes e demais atores do processo educativo também são sujeitos sociais, políticos e históricos. Em face disso, espera-se que as ações de formação continuada não sejam ofertadas de maneira “descolada” da realidade, ou seja, sem vinculação ao contexto, que seria o caso do espaço de pesquisa (P11, 2018).

De acordo com os respondentes da pesquisa P12 (2018) e P23 (2018), as formações continuadas ofertadas pela instituição pecam no sentido de não serem proporcionadas com direcionamentos específicos para a área de atuação/formação dos docentes.

Sob a perspectiva de Garcia (1999) formação continuada precisa estar vinculada aos processos de desenvolvimento organizacional da escola e, além disso, necessita articular-se com os conteúdos específicos de atuação do professor. Assim sendo, o ato de planejamento da formação continuada tem que partir dos pares de professores que dela se servirão, ou seja, precisa partir da própria realidade vivenciada pelo professor. Além disso, não são suficientes formações que tratam de temas gerais, sem discutir as dificuldades no ensino de cada componente curricular de forma mais específica (História, Geografia, Física, etc.).

#### 5.2.2.2.4 Desaprovação das políticas de formação continuada porque os temas são repetitivos

A reclamação dos docentes quanto à repetitividade dos temas nas formações continuadas leva a crer que está tratando-se das ações de formação que acontecem no próprio espaço do campus, via de regra, a cada início de semestre, organizadas pela equipe técnico-pedagógica. Nesse sentido, constam a seguir dois relatos de docentes abordando a referida reclamação:

O grande problema das formações continuada é as repetições dos mesmos temas, das mesmas problemáticas sem solução (P11, 2018).

Precisam melhorar, pois são temas repetitivos com pessoas que não possuem conhecimento adequado sobre o assunto e por vezes falam de forma superficial. Os acertos são em reunir as pessoas os erros são os temas, as metodologias por vezes apelativas e mais voltadas para a prática da recreação do que ao conhecimento (P8, 2018).

A resolução desse impasse poderia ser feita com o estreitamento do diálogo entre os docentes e os organizadores dessas ações de formação continuada. No entanto, o relato do professor P20 (2018) demonstra uma possibilidade de que esse diálogo já esteja presente no contexto institucional: “[...] no presente ano foi feito um estudo sobre esse tema junto aos professores do IFTO e acredito que o resultado da referida pesquisa deve estar sendo estudado pela equipe gestora [...]”. No entanto, esse descontentamento pode ser revelador de que ainda há um descolamento entre o que é idealizado pelo professor e o que é idealizado pela instituição em termos das práticas de formação continuada. Novamente fica cristalina a necessidade das decisões quanto a essa formação começarem

a ser tomadas a partir da vivência dos docentes. Nesse sentido Imbernón (2010a, p. 9) sustenta que “não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação”.

#### 5.2.2.2.5 Desaprovação às políticas de formação continuada em razão da forma como estas são geridas

No bojo das críticas que pesam contra as políticas de formação continuada ofertadas pela instituição encontra-se, também, a manifestação em sentido contrário à maneira como tem acontecido a gestão destas. A manifestação do professor P18 confirma essa problemática identificada ao longo da pesquisa:

Quanto aos erros, um dos principais (a meu ver) é a grave omissão (inanição) da própria Instituição diante de casos extremos, e legalmente comprovados, onde a prorrogação do período de afastamento do docente se faz necessário (P18, 2018).

O trecho “prorrogação do período de afastamento” é preponderante para o entendimento da perspectiva do relato do professor P18 (2018), uma vez que a resposta é pouco esclarecedora. Muito embora faltem elementos mais objetivos para contribuir na interpretação da resposta, é possível que a “prorrogação” aqui mencionada faça referência aos editais de afastamento docente para capacitação em nível de pós-graduação. Ocorre que esses editais são da responsabilidade da direção do campus ou reitoria, não costumando ter datas pré-fixadas em razão da necessidade de vaga disponível. Nesse sentido, o amparo legal para a realização desse tipo de afastamento, sem prejuízo da remuneração, encontra arrimo na Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que estabelece o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, Autarquias e Fundações Públicas Federais (BRASIL, 1990), assim como na Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que define o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (BRASIL, 2012). Além disso, o IFTO observa, também, a um regramento interno que define as normas para capacitação dos servidores. Conforme este regramento:

Os afastamentos para cursos de pós-graduação [...] serão concedidos ao corpo docente do IFTO, desde que haja remanejamento que possibilite a continuidade dos trabalhos pedagógicos, ou quando houver a existência de recursos



orçamentários disponíveis para a contratação de substituto, fixando em no máximo 10% do quadro de cada unidade o limite para contratação de substituto para esta modalidade de afastamento (IFTO, 2013, p. 13).

Nota-se que, embora o momento de publicação de editais para afastamento com finalidade de realização de pós-graduação esteja vinculado a decisões da equipe gestora de cada unidade do IFTO, conforme aponta P18 (2018), é pertinente compreender que existem limitações, principalmente quanto ao número máximo de docentes que podem afastar-se simultaneamente. Invariavelmente, também pesa sobre as decisões quanto às publicações de editais para afastamento as dificuldades enfrentadas pela EPT em razão da inexistência de recursos específicos e permanentes, o que a obriga a ficar refém das oscilações na repartição do orçamento anual da União (MOURA, 2014).

### 5.2.3 Importância da formação continuada para o professor da EPT: perspectiva dos docentes do IFTO/Campus Porto Nacional

A importância que determinada ação de formação continuada adquire para um professor, não necessariamente, tem o mesmo valor quando se trata de outro profissional. Isso acontece por diversos motivos (pessoal, profissional, etc.). Neste item será apresentado a perspectiva que os docentes do IFTO/Campus Porto Nacional têm a respeito da importância das ações de formação continuada para o professor da Educação Profissional e Tecnológica. Entende-se aqui como formação continuada as ações de quaisquer modalidades ou níveis educacionais (cursos, programas, ações, eventos, etc.), sem restrição de instituição ofertante (seja o próprio IFTO ou não).

Para compreender a importância que as políticas de formação continuada adquirem junto aos professores da EPT foi-lhes apresentada a seguinte indagação, constante no instrumento de coleta de dados: *Por que a formação continuada é importante (ou não) no dia a dia do professor da EPT?* Após a leitura flutuante do material construiu-se as categorias de respostas, conforme constante no quadro 10. Duas das 31 respostas que constavam nos questionários foram desconsideradas no instante da análise, visto que o teor do conteúdo era incoerente com o enunciado da questão e os objetivos desta pesquisa.

Quadro 10 – Importância da formação continuada no dia a dia do professor da EPT

<b><i>Importância (ou não) da formação continuada no dia a dia do professor da EPT</i></b>	
<b>Categorias de respostas</b>	<b>Quantidade de ocorrências<sup>12</sup></b>
É importante porque proporciona atualização/aprofundamento dos conhecimentos do docente	21
Por causa das constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição	05
Por causa das implicações que causa na aprendizagem dos discentes	02
É importante porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica	02

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

O estudo a respeito da importância da formação continuada no dia a dia dos docentes da EPT demonstrou que os professores concordam que esta é necessária, não havendo nenhuma manifestação em sentido contrário. A ampla maioria dos docentes percebem que as políticas de formação continuada se traduzem em espaços para “atualização” ou aprofundamento dos conhecimentos. Outros justificam a importância da formação continuada na EPT em razão das constantes mudanças/dinâmicas dentro e fora da instituição. Outros ainda elencam as seguintes razões motivadoras da importância dessa formação: implicações na aprendizagem discente; reflexão sobre a prática pedagógica.

#### 5.2.3.1 A formação continuada é importante porque proporciona atualização/aprofundamento dos conhecimentos do docente

A frequência com que os termos “atualizar e atualização” aparecem quando se problematiza a importância da formação continuada na EPT é bastante grande. Essa recorrência dos termos atualizar/atualização pode ser um sinalizador dos fins que se espera das políticas de formação docente. A seguir constam algumas das transcrições literais das respostas dos professores que comprovam a recorrência desses termos (Respostas à questão da importância da formação continuada na EPT):

<sup>12</sup> O somatório do número total de ocorrências não condiz, necessariamente com o número de sujeitos participantes da pesquisa, pois um mesmo sujeito pode ter abordado duas ou mais situações diferentes.

Por nunca estarmos prontos e acabados (P1, 2018).

Porque promove a atualização de competências e habilidades necessárias à atuação docente (P4, 2018).

Porque o professor tem que estar em constante atualização em uma sociedade que está em constante atualização (P7, 2018).

Para lembrar, atualizar, tornar o quadro de professores preparados em conteúdo e didaticamente (P11, 2018).

Porque é ela que me atualiza, me coloca no eixo enquanto docente (P17, 2018).

Melhoramento da capacidade e atualização do professor (P19, 2018).

Para atualização do conhecimento (P23, 2018).

Faz-se importante na atualização e construção dos saberes (P27, 2018).

Principalmente para se atualizar, tecnologias sempre se atualizando e precisamos tentar acompanhá-la (P31, 2018).

Para estimular o professor a aprofundar conhecimentos e melhorar seu nível de criticidade principalmente em sua área de formação (P13, 2018).

O professor P1 (2018), ao relatar a importância da formação continuada sustentando que o docente nunca está pronto e acabado, dialoga com Freire (1996) quando este afirma que o ato de ensinar exige consciência do inacabamento e o reconhecimento de ser condicionado. Conforme o autor, enquanto ser humano o sujeito é inacabado. De acordo com o autor, “o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1983, p. 27). Essa consciência do inacabamento, em se tratando dos sujeitos participantes da pesquisa, fica estampada a partir do que eles mesmos expuseram no decorrer do estudo, registrando a importância da formação continuada: “estimular o professor a aprofundar conhecimentos (P13, 2018”; “estar em constante atualização” (P7, 2018). Conforme Candau (2003, p. 69), “a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo”. A formação inicial (graduação) por si só não dá conta de todos o conjunto de saberes que o professor necessita no dia a dia. Além disso, a construção do “ser professor” é uma realidade histórica e social, isto é, além de não desvencilhar-se do seu passado o docente ainda é influenciado pelo contexto real que implica direta ou indiretamente sobre sua prática pedagógica.

### 5.2.3.2 A formação continuada é importante por causa das constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição

A sociedade vive em constantes processos de mudanças. E, de semelhante modo, a escola também está imersa nesses processos de mudanças, inclusive agindo ativamente nesses processos. Assim sendo, é bastante compreensível que o valor que se dá à formação continuada na EPT transpareça a ligação com as mudanças pelas quais passam as instituições educacionais. No tocante a esse fato, vários professores afirmam que a formação continuada é importante por causa das mudanças frequentes em seus espaços de trabalho:

Trabalhamos com teorias e práticas específicas e/ou interdisciplinares, elas são passíveis de mudanças (P3, 2018).

É importante ler, ouvir, pensar e escrever. Para o docente permite entender o sistema, quais as perspectivas, novidades e o que pode ser realizado (P8, 2018).

Em razão das mudanças tecnológicas que impactam diretamente as diversas áreas do conhecimento (P24, 2018).

Para que possamos acompanhar as necessidades e transformações que a profissão nos exige (P29, 2018).

Devido a dinâmica do processo de construção do conhecimento (P25, 2018).

Conforme Freire (1983, p. 31), “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”. Concordando com o autor, conclui-se que as políticas de formação continuada não são e nem devem ser instrumentos de “domesticação” do docente às mudanças sociais. Isto não significa, todavia, que as mudanças sociais possam ser desconsideradas. Pelo contrário, noutro sentido, importa que a escola e seus profissionais trabalhem em face das constantes mudanças por meio da chamada “adaptação ativa” (FREIRE, 1983, p. 32). Adaptação ativa é quando o sujeito, já emancipado ou em processo de emancipação, integra-se à sociedade, ao invés de simplesmente acomodar-se a ela. Quem integra passa a fazer parte, mas não perde sua identidade e continua ativo.

O conhecimento das mudanças pelas quais a EPT passa é importante, mesmo porque essas mudanças, quase sempre, influenciam até mesmo na maneira como a

formação continuada é ofertada (exemplo disso é o caso das reduções dos repasses financeiros da União para as instituições federais nos últimos anos). Porém, frente às constantes mudanças, é válido lembrar que nem sempre o que é novo deve ser aceito por ser novo ou o velho deva ser repellido por ser velho (FREIRE, 1983). Exige-se consciência crítica para a tomada de decisões diante dessas situações.

5.2.3.3 A formação continuada é importante por causa das implicações que causa na aprendizagem dos discentes

O processo educacional traz inerente a si mesmo a concepção de aprendizagem, de mudança do sujeito que aprende. Daí que a formação continuada do professor não cumpre todos os seus objetivos se não influenciar na aprendizagem do sujeito. No leque de razões que fazem a formação continuada ser percebida como um processo importante entre os docentes da EPT são citadas, também, as influências que essa formação proporciona na aprendizagem dos estudantes:

Porque contribui para a evolução do trabalho docente, aprimora cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso favorece a construção do conhecimento pelos alunos (P12, 2018).

Melhora a qualidade das aulas (P22, 2018).

As maneiras como essas formações implicam na aprendizagem dos estudantes podem ser de diversas ordens. Dois exemplos disso são quando as formações continuadas se voltam à didática (um curso de metodologias de ensino) ou para os conteúdos específicos da área de atuação do professor (uma pós-graduação). Esse arcabouço de conhecimentos que o professor vai construindo tende a alterar sua forma de trabalho e, portanto, alcançando os estudantes de alguma maneira. Em relação a isso, Romanowski (2007, p. 130-131) sustenta que “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão”. Assim sendo, uma formação continuada que não consegue provocar alterações positivas no modo de ensinar (professor) e aprender (estudante) não cumpriu, conseqüentemente, suas finalidades.

#### 5.2.3.4 A formação continuada é importante porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica

Os momentos dedicados à formação continuada constituem-se, a depender da forma como são organizados, espaço-tempos muito ricos para a implementação de reflexões sobre a própria prática pedagógica. Ao expressar os motivos que tornam a formação continuada importante na vida do docente da EPT, tanto o professor P15 como o professor P21 que esses momentos podem ser instantes de reflexão:

A formação continuada é importante na medida em que nos coloca para repensar a prática pedagógica com intuito de traçarmos caminhos que busquem alcançar os desafios frente à realidade vivenciada (P15, 2018).

Acredito que é importante por trazer uma reflexão, motivação e melhorias de novos ares para a minha prática em sala de aula (P21, 2018).

De acordo com Freire (1983), deve-se estimular a consciência reflexiva. Os espaços de formação continuada docente são, em vários momentos, preenchidos por debates, reflexões, o que contribui para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos do professor. Nota-se, a partir da expressão de P15 (2018) que as reflexões presentes nos momentos de formação docente devem privilegiar a *práxis* pedagógica, pois propõe não somente repensar as práticas, mas também afetar a realidade. O exercício da docência compreende a transformação da realidade para ser *práxis*. À semelhança de P15 (2018), também P21 (2018) traz a reflexão como um meio de se afetar a prática.

#### 5.2.4 Problemas vivenciados pelos docentes da EPT

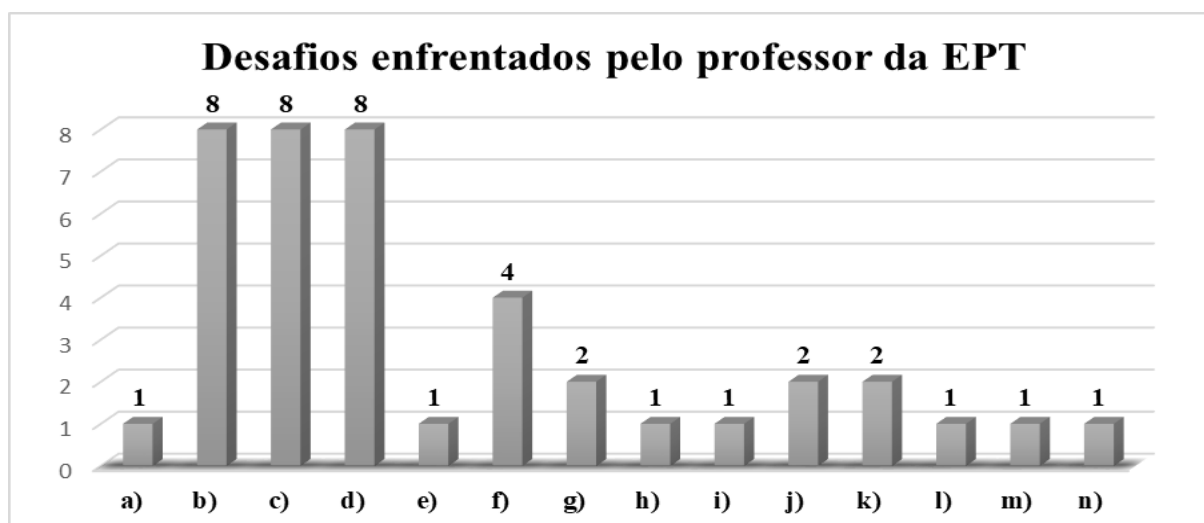
A docência na EPT é, muitas vezes, carregada de dilemas, os quais originam-se de diversas fontes, podendo ser citadas: a relação professor/aluno ou professor/professor; os fatores políticos e legais; o contexto geral da educação pública no Brasil; fatores históricos; etc. Os resultados da pesquisa realizada junto ao IFTO/Campus Porto Nacional trazem uma série de situações que os professores apontam como desafios à docência na EPT:

- a) Superar a simplicidade do cumprimento da ementa dos cursos;

- b) Desvalorização profissional/falta de incentivos ao desenvolvimento profissional docente;
- c) Indisciplina/desinteresse/desmotivação discente;
- d) Baixo nível de conhecimento dos estudantes ao adentrar na educação profissional;
- e) Carga/horária de trabalho docente;
- f) Uso das tecnologias em sala de aula;
- g) Dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico;
- h) Carga horária e quantidade de disciplinas em demasia no caso dos estudantes o Ensino Médio Integrado;
- i) Tempo do estudante para dedicação aos estudos, no caso dos estudantes do ensino superior que, quase sempre, trabalham durante todo o dia e sobra apenas o período noturno para a vida acadêmica;
- j) Superlotação das salas de aulas;
- k) Falta de consciência de classe entre os docentes;
- l) Situação política e econômica do país;
- m) Necessidade de diversos recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas;
- n) Diversidade de atribuições da RFEPCT.

Muito embora haja uma grande quantidade e diversidade de desafios que necessitam ser superados (de acordo com a perspectiva dos docentes da EPT), é importante fazer um destaque em relação àqueles que a pesquisa apontou um maior número de ocorrências, ou seja, os que mais foram citados pelos docentes (ver gráfico 07).

Gráfico 7 – Desafios enfrentados pelo professor da EPT



\*Cada letra representa um desafio, conforme anteriormente elencados.

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

A partir do gráfico 07, percebe-se que os quatro desafios mais recorrentes que a pesquisa aponta são os seguintes: desvalorização profissional/falta de incentivos ao desenvolvimento profissional docente; indisciplina/desinteresse/desmotivação discente; baixo nível de conhecimento dos estudantes ao adentrar na educação profissional; uso das tecnologias em sala de aula. No entanto, é preciso enfatizar que alguns dos desafios elencados pelos sujeitos da pesquisa podem ser considerados problemas enfrentados pela educação como um todo, e não especificamente relacionados à Educação Profissional e Tecnológica: desvalorização do professor; indisciplina, desinteresse e desmotivação discente; baixo nível de conhecimento dos estudantes.

A seguir constam algumas das verbalizações dos docentes quando foram provocados a mencionar os principais desafios que costumam enfrentar nas práticas pedagógicas, enquanto professores da EPT. Dentre os vários desafios mencionados, destacou-se os quatro principais (mais citados pelos docentes):

- ✓ Desvalorização profissional/falta de incentivos ao desenvolvimento profissional docente:

Desvalorização profissional (P2, 2018).

Falta de especialização *Latu Sensu* ou *stricto sensu* na área que estou lecionando (P19, 2018).

Ofertas de cursos mais atualizados e verbas p poder participar desses cursos (P31, 2018).



✓ Indisciplina/desinteresse/desmotivação discente:

Lidar com indisciplina e alunos permanentemente desinteressados. Atividades práticas e dinamizadas não são suficientes (P3, 2018).

Falta de interesse em aprender idiomas, entender a importância de aprender uma língua estrangeira, Falta de incentivo dos pais em aprender idiomas. O aluno deve saber que hoje em dia é uma necessidade em aprender idiomas. Aprender idiomas aprende a cultura e história daquele povo, daqueles países. Exemplifico que sem idiomas hoje em dia, o aluno ficará desatualizado e mostrá-los que para um mestrado, doutorado necessita aprender idiomas (P5, 2018).

O único desafio que enfrento, é: a falta de interesse por parte da grande maioria dos alunos; O uso de celular em sala de aula; Assistencialismo demais para com os alunos (P6, 2018).

Motivar os alunos: normalmente utilizo de recursos práticos e experimentais com aplicações do cotidiano para suprir o aspecto motivacional (P27, 2018).

✓ Baixo nível de conhecimento dos estudantes ao adentrar na educação profissional:

Nível de conhecimento prévio do aluno do curso superior muito elementar (P4, 2018).

O maior desafio que tenho na profissão é ensinar para alunos com sérias deficiências na formação básica (P16, 2018).

Nível distinto entre o conhecimento dos alunos - Preparação de uma aula que atenda a todos; regulação do uso do celular; estudantes desmotivados a leitura e ao estudo (P23, 2018).

Baixo nível de formação dos alunos ingressos (P18, 2018).

Déficit de aprendizagem dos estudantes de séries anteriores; a possibilidade de superação está na retomada de conteúdos prévios e nivelamento/monitoria (P28, 2018).

✓ Uso das tecnologias em sala de aula:

Lidar com alunos e os meios tecnológicos em sala de aula (P14, 2018).

Uso de celular em sala de aula; a possibilidade de superação está na sua utilização como parte da aula, mas isso não se concretiza na maioria das vezes por conta da desculpa da falta da internet veloz (P28, 2018).

Sempre estar atualizado com relação as tecnologias (P29, 2018)

Quanto à desvalorização, mesmo sem fazer menção específica ao professor da EPT, Libâneo (2013) aponta para alguns entraves que contribuem para uma visão pessimista em relação aos profissionais do magistério: *status* social da profissão, baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes

condições de trabalho, etc. Para o autor, essas situações se desencadeiam em outras, inevitavelmente: abandono da sala de aula e procura por outra forma de trabalho; diminuição da procura por cursos de licenciatura sendo que, quanto essa procura acontece, normalmente, é a última opção do estudante; falta de motivação dos estudantes matriculados no sentido de concluir o curso.

Em que pese a Educação Profissional e Tecnológica ter completado seu centenário de existência a alguns anos, alguns fatores ainda contribuem para a falta de identidade dos docentes da EPT, o que resvala na própria (des)valorização desses trabalhadores. Oliveira (2006) elenca alguns constrangimentos relativos ao professor que atua na Educação Profissional: falta de uma política regular que trate da licenciatura específica na área; necessidade de reconhecimento social do trabalho desses professores; falta de um entendimento claro das especificidades e complexidades da docência nessa modalidade de ensino, inclusive pelos próprios docentes; entre outros fatores.

Quanto aos incentivos necessários no processo de desenvolvimento profissional do docente da EPT, ainda é perceptível a existência de muitas carências. No bojo dessa discussão, é preciso considerar que o desenvolvimento profissional do docente se concretiza como um processo sistêmico, no qual estão presentes os fatores pedagógicos, bem como outros fatores que contribuem para que o professor seja um agente de transformação social (IMBERNÓN, 2010b). É importante considerar, ainda, as oportunidades que são (ou deveriam ser) disponibilizadas ao docente na realização da formação continuada: cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ambientes adequados à realização de estudos e pesquisas, bolsas de estudos e tempo disponível para isso, incentivos financeiros por meio de programas de promoção e progressão salarial, etc.

Com relação à indisciplina, desinteresse e desmotivação dos estudantes, estes podem tratar-se de uma clara sinalização da necessidade investigação/reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem presentes no contexto educacional. Nesse sentido, Arroyo (2000) provoca o professor com algumas indagações que podem ser cruciais no processo reflexivo a respeito do ato de ensinar:

O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na matéria. Nossa frustração é constatar, logo no início do curso, que a nossa turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que desinteresse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições? (ARROYO, 2000, p. 56).

A própria alegação de existência de indisciplina pode estar vinculada ao “modelo”, “padrão” de aluno que se espera ao adentrar a sala de aula. Como a singularidade faz parte da própria essência do ser humano e soma-se a isso a bagagem histórico-social que influencia diretamente nas práticas dos estudantes, logo o modelo, padrão de estudante perde seu sentido de ser. Em outros termos, tem-se a escola padrão (igual para todos) para o aluno não padrão. Herdeira dessa escola padrão é a proibição de uso de algumas tecnologias em sala de aula, como é o caso do celular e da internet. Essa proibição justifica-se pelo uso inadequado, uma vez que nem a instituição de ensino e nem a família conseguiram educar para o uso na conformidade dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Entre outros fatores, a utilização de tecnologias em sala de aula é comprometida pela pouca autonomia que os estudantes têm enquanto sujeitos da aprendizagem (SANCHO; HERNANDEZ, 2006).

#### 5.2.5 Relação dos docentes da EPT com os teóricos/autores e teorias da educação

A atividade da docência materializa-se consubstanciando teoria e prática, ou seja, há uma relação dialética na qual os saberes teóricos e aqueles originados na experiência docente interagem entre si e dão a devida sustentação ao processo ensino-aprendizagem. Embora a diferença entre teoria e prática seja notória, há uma permanente unidade entre uma e outra. De acordo com Pimenta (2010, p. 99), “essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra”. Ainda conforme a autora, “a prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação”. Assim sendo, a totalidade de ser da prática somente se materializa em sua relação com a teoria e, de modo semelhante, a totalidade da teoria é dependente da prática que a acompanha. Noutras palavras, a construção da docência remete diretamente à unidade teoria e prática que vai se estabelecendo ao longo de toda a carreira profissional do professor.

A pesquisa buscou mapear as principais teorias e teóricos/autores em que os docentes da EPT se apoiam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O quadro

11 apresenta a lista desses teóricos/autores, bem como o número de vezes que cada um desses teórico/autores foram mencionados.

Quadro 11 – Teóricos que dão sustentação ao trabalho docente no IFTO/Campus Porto Nacional

<b>Teórico/Autor<sup>13</sup></b>	<b>Quantidade de vezes que foi citado</b>
Paulo Freire	06
Jean Piaget	02
Rousseau	1
Stephen Krashen	1
Carlos Rodrigues Brandão	1
Emília Ferreiro	1
Gilles Deleuze	1
Pierre Levy	1
Vygotsky	1
Celso Vasconcellos	1
Jussara Hoffmann	1
Seymour Papert	1

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Do total de 31 questionários respondidos, duas respostas foram excluídas, considerando-se que houve fuga do enunciado da questão. Do restante (29), apenas 11 professores explicitaram algum teórico/autor. Por outro lado, 18 dos respondentes ou não citaram nenhum autor/teórico de sua preferência ou explicitaram que não são adeptos de nenhum teórico/autor da área da educação. O quadro 11 aponta um total de 12 teóricos/autores mencionados pelos professores, com destaque especial para Paulo Freire que foi mencionado por 06 professores diferentes. Considerando-se que apenas 11 docentes fizeram menção de algum teórico/autor, logo, Paulo Freire foi citado por mais de 50% dos respondentes (excluindo-se os que responderam ao questionário, mas que não fizeram menção de nenhum teórico/autor).

Um fato curioso com relação aos teóricos mencionados é que pesquisadores/autores considerados referência em estudos relacionados à temática da Educação Profissional e Tecnológica na atualidade não foram citados pelos professores. Deixaram de ser citados, por exemplo: Marise Nogueira Ramos, Domingos Leite Lima Filho, Gaudêncio Frigotto, Akácia Zeneida Kuenzer, Dante Henrique Moura, Lucília Regina de Souza Machado, Maria Ciavatta, etc. Embora não se possa afirmar com

<sup>13</sup> Não houve limitação quanto ao número de teóricos que cada professor pudesse fazer menção.

exatidão, possivelmente, as razões para esse fato podem estar vinculadas a duas situações distintas e, às vezes, complementares: desconhecimento em relação aos autores que pesquisam a EPT de uma forma mais direta ou questões de gosto pessoal. Para além disso, essa situação por si só, é um fator demandante de mais políticas públicas de formação continuada dos docentes que atuam na EPT, sobretudo porque grande parte deles passam a atuar na docência somente com um curso de bacharelado ou tecnológico (sem licenciatura ou formação pedagógica complementar).

Assim como no caso dos teóricos, houve uma diversidade de teorias que os professores mencionaram, quando questionados a respeito do embasamento teórico em que suas práticas se sustentam. A seguir consta a lista de teorias/tendências elencadas:

- ✓ Dialética;
- ✓ Construtivismo;
- ✓ Pedagogia Tradicional;
- ✓ Pedagogia Libertadora;
- ✓ Sócio-interacionismo;
- ✓ Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos;
- ✓ Construcionismo, baseada em Papert.

Além daqueles que mencionaram explicitamente o nome de alguma teoria/tendência pedagógica, houve o caso de dois professores que afirmaram não utilizarem nenhuma base teórica especificamente. Dizem eles:

Não, já tentei e na minha experiência não há teoria que consiga dar pleno suporte ao cotidiano escolar (P10, 2018).

Não me considero preso às teorias pedagógicas, uma vez que, constante, mesclo e modifico minha prática docente. (P25, 2018).

Mesmo nos casos em que o docente nega a teoria não se pode falar em ensino fora de qualquer embasamento teórico. Isso significa dizer que, às vezes, não está claro para o docente a perspectiva teórica que embasa sua prática, no entanto, teoria e prática caminham juntas. Essa falta de clareza quanto à perspectiva teórica não é em si mesma a tradução de neutralidade do processo ensino-aprendizagem, pois a educação é, inevitavelmente, um ato político.

Conforme Kuenzer *et al* (2014, p. 75):

[...] não existe neutralidade nas ações sociais intencionais, como é o caso de qualquer política governamental ou de estado. Assim, toda proposta educacional, mesmo que formulada por um investigador ou por um educador que não esteja a serviço do governo de turno, é expressão de um posicionamento ideológico.

Enquanto ato político, há no processo educacional, tanto nas práticas como nas ideologias que permeiam o espaço escolar, a presença explícita de projetos e propostas educacionais que, mesmo antagônicas, convivem entre si. Exemplo disso é quando os professores trazem tanto a Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Libertadora para o campo de disputa da Educação Profissional e Tecnológica:

Eu gosto de algumas: Competências e Saberes, Construtivismo, e um pouco do tradicional (P8, 2018).

A teoria pedagógica de Paulo Freire, por desenvolver um trabalho pedagógico que vislumbra a Educação como um ato libertador, através do qual, na visão dele, a educação deve ser ofertada com intuito de que o aluno seja agente de transformação (P15, 2018).

Percebe-se que há uma inclinação bastante eclética dos docentes da EPT em relação a diversas teorias. No caso do professor P8 (2018), por exemplo, o construtivismo e a educação tradicional parecem estar manifestas nas práticas pedagógicas. Por outro lado, o professor P15 (2018) coloca em evidência a “pedagogia” freireana, enaltecendo a educação como um agente de transformação social. A partir do exposto, comparando-se ambas verbalizações (professor P8 em relação ao professor P15), nota-se que estão presentes, na Educação Profissional e Tecnológica, tanto os projetos educacionais de cunho emancipatório, como aqueles de caráter mais mercadológico, funcionais ao sistema de acumulação de capital.

#### 5.2.6 O professor da EPT como gestor da sua própria formação continuada

O professor é o gestor dos próprios processos de formação continuada, se não o é em todos os momentos, ao menos na maioria deles. A título de exemplo é possível elencar: a decisão entre cursar uma especialização ou um curso de aperfeiçoamento de

180h; a decisão entre realizar o planejamento coletivo ou individual; entre assistir um filme de caráter pedagógico ou ler um livro; etc. Ao discutir a atuação do professor enquanto protagonista de sua própria formação continuada, a pesquisa buscou colocar em pauta as temáticas a seguir, considerando que esta (a formação continuada) compreende não somente os cursos específicos para formação docente, mas também as interações entre os próprios professores, que é também mais uma forma de construção/reconstrução de saberes.

#### *5.2.6.1 A construção coletiva do conhecimento dos docentes da EPT na relação com seus pares*

Uma das maneiras de se vivenciar a formação continuada é por meio da construção coletiva dos saberes pedagógicos, momento este em que os professores se sentam com seus pares para discutir os problemas vivenciados dentro ou fora da sala de aula, para a realização do planejamento pedagógico, para discutir metodologias (novas ou não), entre outras maneiras possíveis. Conforme Gadotti (2003, p. 31), “deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho”.

Quando questionados se costumam vivenciar a própria formação continuada por meio da interação com seus pares, a ampla maioria dos docentes afirmaram que sim. De um total de 31 participantes da pesquisa, apenas dois docentes afirmaram que não têm o costume de vivenciar a construção de conhecimento em conjunto com seus pares, conforme constante a seguir:

Não (P24, 2018).

Não discuto, por não existir. e quando há não proximidade com a área que leciono (P19, 2018).

Dos dois docentes que afirmaram não ter costume de vivenciar a construção coletiva do conhecimento com seus pares, apenas um (P19, 2018) explanou a razão. Contudo, não é possível compreender de forma plena a justificativa apresentada. Possivelmente, trata-se de um fato isolado em que professor é o único com formação para ministrar alguma disciplina no campus. Porém, é importante que se perceba que o trabalho com os pares, não necessariamente, precisa ser entre professores que ministram

a mesma disciplina, visto que muito do que acontece no cotidiano do trabalho pedagógico costuma ser comum a todos os docentes.

Noutra perspectiva, quase que a totalidade dos professores entenderam que é pertinente e costumam estabelecer práticas formativas com seus próprios pares. A seguir constam algumas das respostas desses professores:

Sim. Discutimos as novas tecnologias e os comportamentos dos alunos em sala de aula (P14, 2018).

Sempre. Vejo como uma necessidade de expandir o que compreendo de forma que possamos utilizar de forma complementar, multidisciplinar (P15, 2018).

Sim, não existe melhor maneira de conhecer problemas e buscar soluções. É na socialização que o processo de ensino aprendizagem de fato se inicia e termina (P16, 2018).

Sim. Penso e acredito que esse momento é fundamental para a melhoria do ensino e aprendizagem, tais como desenvolver projetos e/ou trabalhar assuntos afins em determinadas turmas (P21, 2018).

Procuro sim, não dá para ser feito com todos, até por conta de serem de áreas distintas, mas busco discutir com os da mesma área que a minha (P25, 2018).

Sim, a principal vantagem que observo é a possibilidade de trabalharmos em equipe melhorando o aspecto global (P27, 2018).

Os argumentos que os docentes trazem para justificar a importância do trabalho conjunto vão em sentidos diversos: oportunidade de exploração dos problemas vivenciados no espaço educativo; problematização das metodologias de ensino e aprendizagem; oportunidade para colocar em prática projetos educativos; possibilidade de ampliar a visão da totalidade sobre as individualidades.

Um dos eixos da formação continuada docente é a troca de experiências entre seus pares (IMBERNÓN, 2010b; MIZUKAMI, 2013), ou seja, a criação de espaço-tempos destinados à reflexão entre os próprios professores constitui momentos sublimes na construção/reconstrução dos saberes necessários à prática educativa. Nos dizeres de Imbernón (2010b, p. 52), “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Por meio da comunicação com seus pares os docentes criam e recriam espaço-tempos de formação continuada. Nesses espaços os sucessos e fracassos podem ser discutidos e reavaliados não apenas como obrigação institucional (IMBERNÓN, 2010b), o que seria cair em um certo nível de artificialidade, ou seja,



quando essas interações passariam a ter um caráter simplesmente de cumprimento de formalidades regimentais, sem imprimir verdadeiras mudanças no processo de construção dos saberes docentes.

Tancredi (2009) também coloca em relevo as relações entre os pares de professores:

[...] necessariamente, é preciso compartilhar. A docência, hoje, não pode mais ser uma atividade isolada, pois dificilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar. A troca entre os pares – não apenas de atividades que podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar (TANCREDI, 2009. p. 18).

O isolamento pode resultar na “miopia” da visão que se tem do contexto educacional, quando não se nota a influência política, tecnológica, social, religiosa, moral, entre outras, que implicam, direta ou indiretamente, o modo como se educa na atualidade. Na relação com o outro, o professor tem a oportunidade de construir/desconstruir valores, concepções, crenças, etc. É mister compreender que “a solidão do trabalho docente – ‘fecho a porta e faço como bem entendo’ – é vista hoje como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão” (TANCREDI, 2009, p. 19). O professor é um ser humano antes de ser professor, uma vez que esta é uma condição adquirida, enquanto aquela é uma condição que lhe é inata. Nesse sentido, enquanto humano que é, também é um ser social, ou seja, constrói-se na relação com o outro.

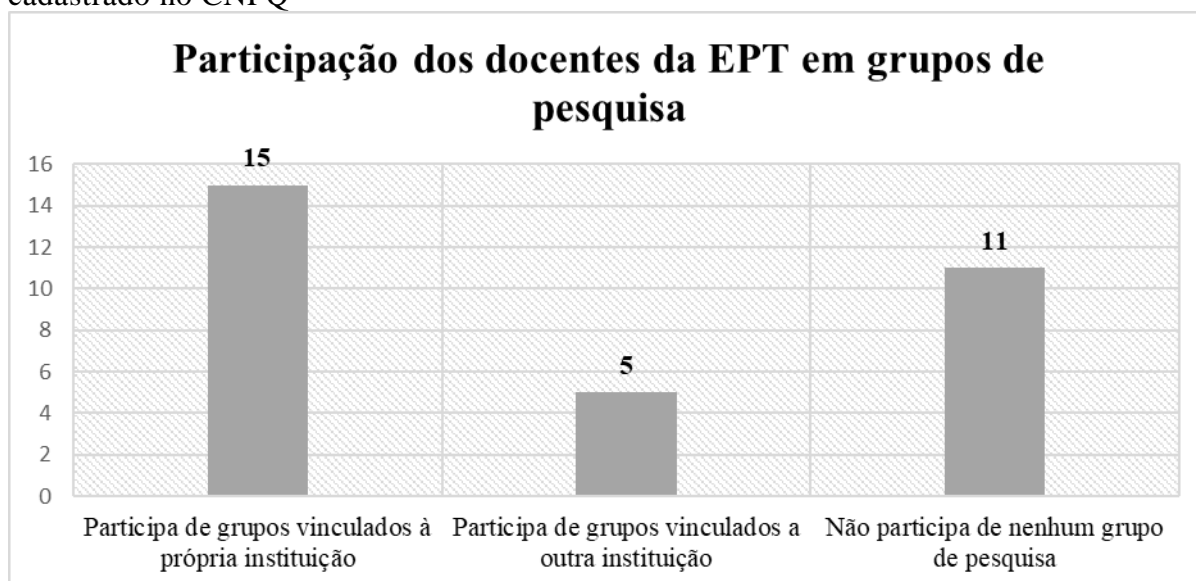
A despeito do que pensa e age um pequeno número de professores, que dão preferência ao trabalho individual, Freire (1996, p. 28) destaca que a educação é uma busca de “ser mais”. Essa construção do “ser mais”, no caso dos profissionais do magistério, traduz-se em um constante processo de mudança a que os professores estão submetidos, em razão do contexto e dos fins da educação. Ainda discutindo a busca pelo “ser mais” Freire (1996, p. 28) sustenta que “essa busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Essa busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. Em que pese a necessidade, às vezes, do trabalho individual, é também na relação com outros professores que o docente vai desenvolvendo suas práticas.

### 5.2.6.2 A formação continuada por meio de grupos de pesquisa

A pesquisa é, também, uma das formas de materialização da formação continuada docente. Com respeito à prática da pesquisa no meio educacional, Demo (2003, p. 10) afirma que esta “precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais”. É necessário que a atividade de pesquisa faça parte da cultura educacional, ou seja, esta atividade deve ser entendida como parte essencial e não acessória do ensino, já que ensino sem pesquisa não é ensino em sua totalidade.

Uma das possibilidades de realização dessas pesquisas é por meio de grupos formais e cadastrados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Conforme o gráfico 08, há um número significativo de docentes da EPT que estão vinculados a algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.

Gráfico 08 – Participação dos professores da EPT em algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Freire (1996) argumenta em favor da importância da prática da pesquisa na construção de conhecimentos teórico-práticos pelo professor, afirmando que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática

docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 43).

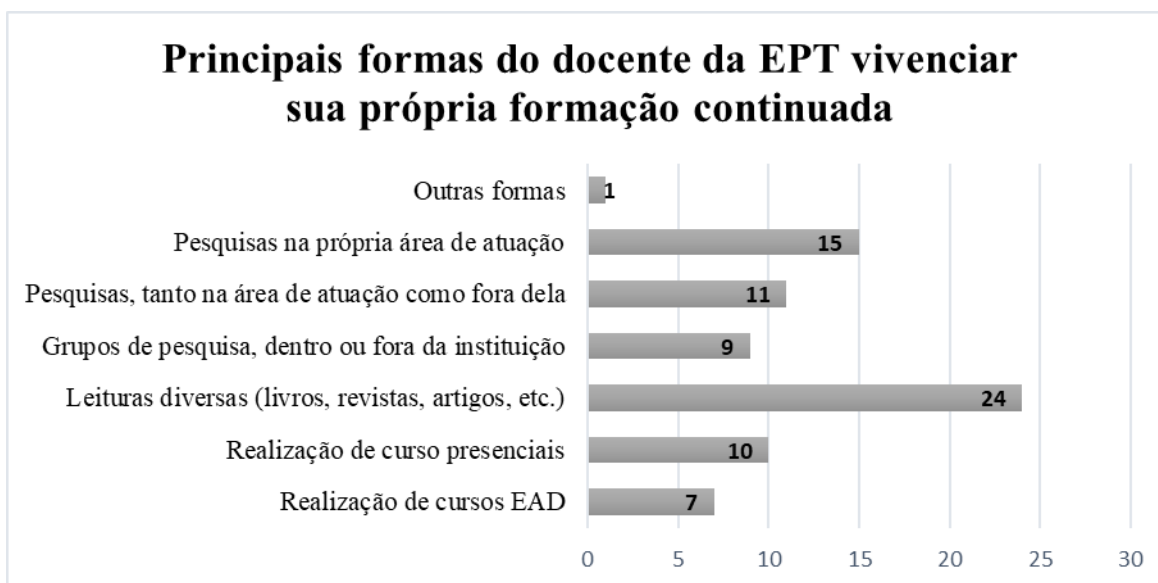
Assim considerada, a pesquisa deixa de ser apenas um complemento à função docente de ensinar e passa a ser uma condição imprescindível na prática pedagógica, ou seja, a prática do ensino precisa caminhar de modo indissociável à prática da pesquisa. Isso remete ainda à condição de inacabamento, incompletude do profissional do ensino (FREIRE, 1996), que vive em constante aprendizado. Soma-se a isso o fato de que ser pesquisador é, também, uma das atribuições do professor, já que a EPT está assentada no tripé ensino-pesquisa-extensão.

Em pesquisa realizada junto ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Costa (2012) constatou que num prazo de pouco mais de 10 anos (1999 a 2011) o número de grupo de pesquisas cadastrados junto ao CNPQ saltou de 9 para 62, ou seja, um aumento de 600%. Esses números demonstram que o interesse dos docentes da EPT pela pesquisa vem crescendo de forma significativa, o que pode implicar diretamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

#### 5.2.6.3 Outras formas de se vivenciar a formação continuada

Ainda na discussão quanto às principais maneiras de implementação de sua própria formação continuada, os sujeitos da pesquisa foram convidados a elencar as principais metodologias utilizadas nos processos de construção/reconstrução do próprio conhecimento. Para tanto, apresentou-se uma lista de 07 possibilidades, sendo que uma delas foi apresentada de forma aberta (dando ao docente a opção de inserir uma resposta diferente das opções anteriormente apresentadas). Os professores foram orientados a definir até duas maneiras, às quais mais se adequavam ao seu perfil (os dados da pesquisa constam no gráfico 09).

Gráfico 09 – Principais formas de vivência na formação continuada



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

O destaque da prática da leitura como uma das formas utilizadas pelos docentes da EPT na vivência da própria formação continuada é uma informação bastante significativa. A relevância disto se dá em um tempo em que, de acordo com Imbernón (2010), a partir do final do século XX e início do século XXI, o ato de ler tem sido pouco valorizado, de forma geral, entre os professores. Nas palavras do autor, existem fatos que fazem crer que “muitos dos que se dedicam ao nobre ofício do ensino não leem, pelo menos não o suficiente” (IMBERNÓN, 2010, p. 14). Neste caso, especificamente, a presença da contradição se apresenta de modo relevante (em tempos que os professores, de forma geral, diminuem sua carga de leitura, os docentes da EPT não seguem essa tendência).

#### 5.2.6.4 Refletindo sobre a própria formação acadêmica já concluída

Quando os sujeitos da pesquisa foram convidados a refletir a respeito da contribuição que os cursos já realizados lhes proporcionaram para sua formação enquanto docentes da EPT, o maior destaque foi para os cursos de mestrados (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Contribuição dos cursos já realizados para a formação docente na EPT

<b>CURSO QUE MAIS CONTRIBUIU PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NA EPT</b>		
<b>TIPO DE CURSO</b>	<b>Quantidade de docentes</b>	<b>Percentual em relação ao todo</b>
Curso Técnico	1	3%
Graduação	3	10%
Especialização Lato Sensu	4	13%
Mestrado	10	32%
Doutorado	2	6%
Formação pedagógica para docentes	2	6%
Licenciatura	7	23%
Outros cursos de formação continuada	0	0%
Outras opções	2	6%

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Na perspectiva dos professores da EPT, conforme revelado na tabela 1, os dois tipos de cursos que mais contribuíram para a respectiva formação na intencionalidade de consolidação dos saberes docentes foram, a pós-graduação em nível de mestrado (de acordo com 32% dos respondentes) e a licenciatura (alcançando 23% das respostas). O destaque desses dois tipos de cursos se explica em razão do próprio contexto no qual a pesquisa foi realizada: o destaque dado à pós-graduação em nível de mestrado guarda relação com o nível de formação acadêmica que os respondentes possuem, já que 61% dos professores que responderam ao questionário são mestres (maior nível de titulação acadêmica, conforme o gráfico 05, anteriormente apresentado). No caso da licenciatura, que foi o segundo curso mais destacado, em se tratando das contribuições para a formação docente, também está relacionada ao contexto da pesquisa, visto que dos 31 professores que responderam ao questionário, 18 deles são licenciados (ver quadro 07, apresentado anteriormente).

No caso das licenciaturas, é importante discutir em que medida elas preparam o docente para atuar na EPT. Justifica-se a necessidade de ampliação desse debate principalmente porque, na maioria das vezes, os cursos de licenciaturas hoje ofertados direcionam-se à preparação do futuro professor para a docência no Ensino Fundamental e Médio, porém não possuem como finalidade a preparação do docente para o ensino na educação profissional (CARVALHO; SOUZA, 2014). Nesse sentido, resta ao professor da EPT construir sua própria formação por meio dos processos de formação continuada,

pois não se pode desprezar as especificidades que a docência possui na educação profissional (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

No contexto da discussão a respeito da formação do professor para atuação na EPT, tem-se levantado discussões a respeito de licenciaturas específicas para atuação nessa modalidade educacional:

A SETEC/MEC vem incentivando as instituições federais a desenvolver licenciaturas para a EPT a partir das seguintes referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011, p. 699).

Essas temáticas são muito caras à Educação Profissional e Tecnológica e precisam estar presentes nos projetos pedagógicos das licenciaturas no Brasil, seja de modo transversal nas licenciaturas já existentes, seja por meio da criação de licenciaturas específicas voltadas à formação do professor da EPT. Muito embora a EPT faça parte sistema de formação profissional, não pode ter como finalidade tão somente a formação para o mercado de trabalho, ainda que não se desvincule disso totalmente. Indo um pouco além, é finalidade da EPT formar para o trabalho, a ciência, a cultura, a tecnologia.

Com relação à pós-graduação na formação do professor da EPT (item mais destacado pelos sujeitos da pesquisa, conforme a tabela 1), esta tem sido uma das formas que o docente tem encontrado na busca por seu desenvolvimento profissional, já que quase sempre as licenciaturas que cursaram não discutiram a Educação Profissional e Tecnológica. Soma-se a isso o fato de que um grande número de professores da EPT são bacharéis ou tecnólogos, significando que não tiveram acesso aos conhecimentos pedagógicos (ao menos do ponto de vista teórico) durante a graduação. Diante do exposto, muitos seguem o caminho da pós-graduação para aproximar-se um pouco mais das teorias concernentes à prática educativa. Contudo, apesar do apreço que os sujeitos da pesquisa demonstraram com relação à pós-graduação, convém ressaltar que, normalmente, os cursos de mestrado e doutorado no Brasil tem maior foco na preparação

do pesquisador, ficando a preparação para a docência em um plano secundário (SOARES; CUNHA, 2010).

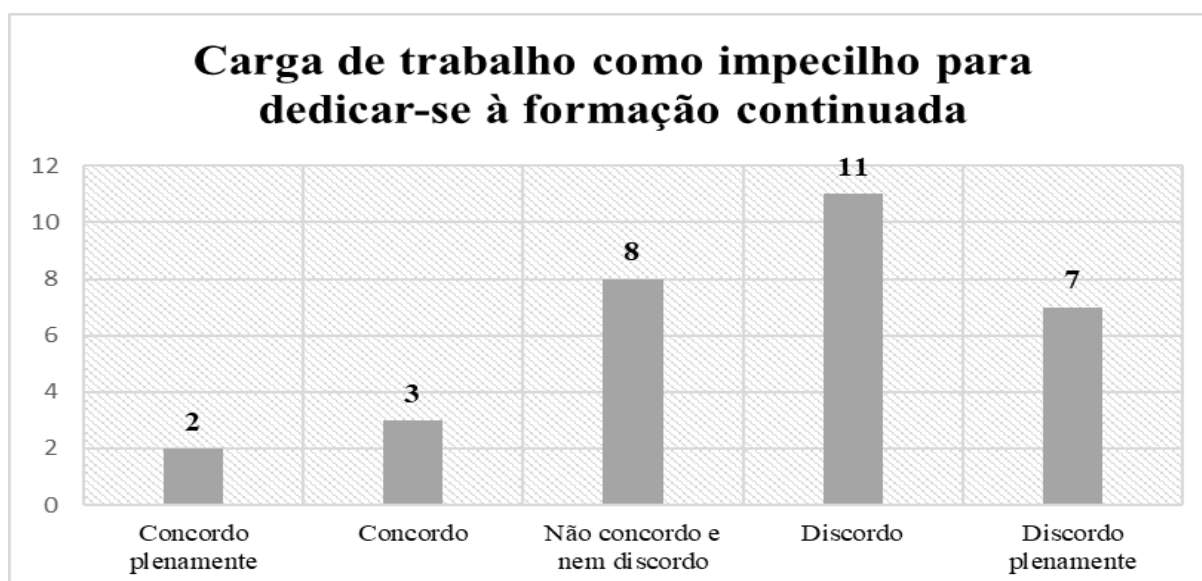
### 5.2.7 Dificuldades enfrentadas pelos docentes da EPT na vivência da própria formação continuada

Embora a pesquisa demonstre o interesse dos professores da EPT pela formação continuada, essa formação não se concretiza descontextualizada de um processo de discussões e desafios, seja em razão da carga horária, seja em razão da maneira como essa formação acontece, seja em razão de tempo para dedicação, etc. Imbernón (2010b) aponta algumas das principais dificuldades que o professor vivencia na formação continuada:

- Falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- Falta de descentralização das atividades programadas;
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- A formação em contextos individualistas, personalistas;
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (IMBERNÓN, 2010b, p. 110).

Entre as dificuldades elencadas pelo autor (IMBERNÓN, 2010), algumas se assemelham e outras destoam da realidade observada no espaço de realização da pesquisa de campo. Na discussão a respeito da carga horário docente, o gráfico 10 demonstra que esta não se configura como barreira no processo de gestão da formação continuada do professor da EPT.

Gráfico 10 – Relação entre a carga horária de trabalho do professor da EPT e a formação continuada



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Ao analisar o gráfico 10, é possível considerar que sua coluna central representa o grupo dos professores (08 docentes) que não possuem convicção nem positiva nem negativa quanto ao fato da carga de trabalho docente ser ou não um empecilho à formação continuada. Sendo esta percepção verdadeira, logo, resta um total de 23 docentes que têm concepções claras quanto à situação abordada. Desses 23 docentes, há um número de 18 que estão convictos de que a carga de trabalho não constitui impedimento para o professor dedicar-se à formação continuada.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, estabelece que a carga horária mínima de trabalho dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico envolve as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (BRASIL, 2016). A própria portaria define que o Conselho Superior de cada instituição deverá regulamentar a distribuição da carga horária que o professor precisa dedicar-se a cada atividade. Porém, no que se refere à carga horária de horas aulas a serem ministradas por cada professor, a portaria estabelece os limites mínimo e máximo: para os professores com carga horária semanal de 40 horas, o mínimo de horas-aulas a serem ministradas semanalmente é 10 e o máximo é 20; para os professores com carga horária semanal de 20 horas, os limites mínimo e máximo devem ser de 8 e 12 horas-aulas, respectivamente.



Os professores que afirmaram que a carga de trabalho não constitui impedimento para realização da formação continuada apresentaram várias justificativas nesse sentido, entre as quais constam as seguintes:

40h DE - Em sala de aula somente com 16, com certeza da para me organizar entre o planejamento (que de certa forma já é uma formação continuada) e a participação em formações (P25, 2018).

Minha carga horária atual não é uma barreira para dedicar-me à formação continuada, inclusive tenho buscado, de forma particular por mais qualificação (P10, 2018).

Tenho tempo suficiente para dar conta da qualificação (P6, 2018).

O professor nos Institutos Federais tem tempo para se dedicar. Realidade que no estado e município é muito aula e pouco tempo para se dedicar à formação continuada (P5, 2018).

Embora apresente a diversidade de atividades em que o professor da EPT se envolva (ensino, pesquisa, extensão), os relatos dos docentes participantes da pesquisa não denotam que a carga horária de trabalho seja um impedimento material à dedicação nas atividades de formação continuada.

Ao verificar-se o Regulamento do Trabalho docente do Instituto Federal do Tocantins, nota-se que há bastante flexibilidade quanto ao modo que o professor EBTT pode fazer a distribuição da respectiva carga horária semanal (ver quadro 12).

Quadro 12 – Distribuição de carga horária do professor EBTT/IFTO

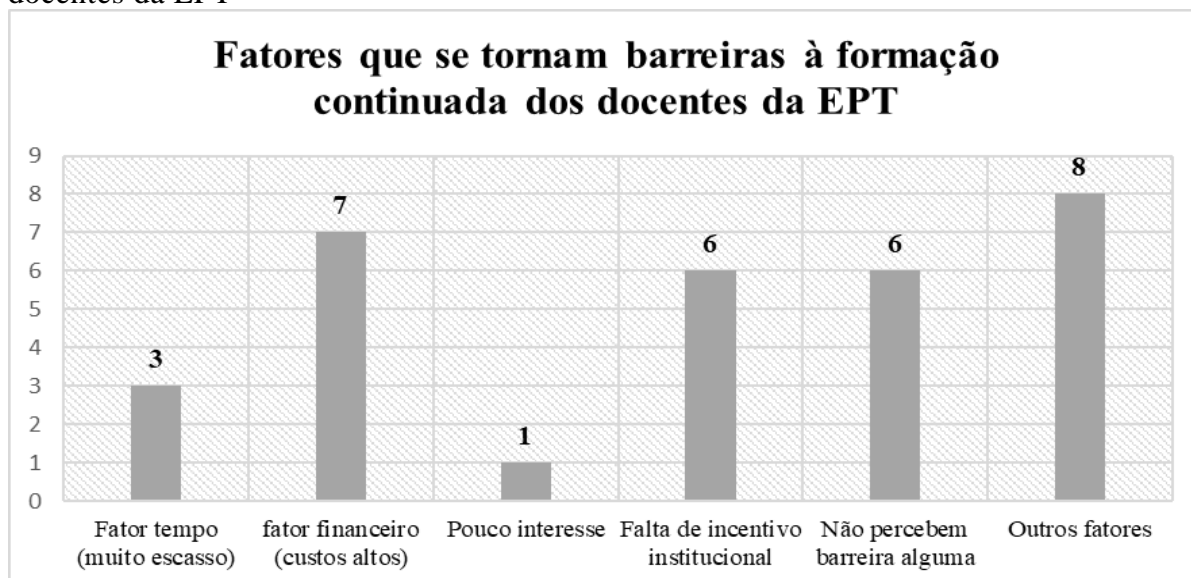
Distribuição da Carga Horária do PEBTT – Regime de Trabalho Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (40 h/Semana)								
Atividades Didáticas					Atividades Administrativas			Total
Ensino				Pesquisa e Extensão	Gestão	Comissão		
Aulas/Semana	Manutenção do Ensino	Apoio ao Ensino						
		Reunião	Atendimento	Outras Atividades				
8	4	2	02 -04	2 – 24	0 - 22	0 - 22	0 – 22	40h
9	5	2	02 - 04	2 – 22	0 - 20	0 - 20	0 – 20	40h
10	5	2	02 -04	2 – 21	0 - 19	0 - 19	0 – 19	40h
11	6	2	02 - 04	2 – 19	0 - 17	0 - 17	0 – 17	40h
12	6	2	02 - 04	2 – 18	0 - 16	0 - 16	0 – 16	40h
13	7	2	02 - 06	2 – 16	0 - 14	0 - 14	0 – 14	40h
14	7	2	02 - 06	2 – 15	0 - 13	0 - 13	0 – 13	40h
15	8	2	02 - 06	2 – 13	0 - 11	0 - 11	0 – 11	40h
16	8	2	02 - 06	2 – 12	0 - 10	0 - 10	0 – 10	40h
17	9	2	02 - 06	2 – 10	0 - 8	0 - 8	0 – 8	40h
18	9	2	02 - 06	2 – 09	0 - 7	0 - 7	0 – 7	40h
19	10	2	02 - 06	2 – 7	0 - 5	0 - 5	0 – 5	40h
20	10	2	02 - 06	2 – 6	0 - 4	0 - 4	0 – 4	40h

Fonte: IFTO (2013, p. 14)

Observando-se o quadro 12, é possível perceber que um professor com carga horária semanal de 40h (dedicação exclusiva ou não) e que ministre um total de 12 aulas semanais poderá completar sua carga de trabalho com até 18 horas de formação continuada, inserindo-a no item “outras atividades”.

Além da carga horária, outros fatores foram colocados em discussão quanto aos possíveis conflitos que, em algum momento, podem tornar-se impedimentos para que o professor da EPT vivencie a sua própria formação continuada. Esse conjunto de fatores colocados em debate foram os seguintes: fator tempo (muito escasso); fator financeiro (custos altos); pouco interesse; falta de incentivo institucional; inexistência de barreiras perceptíveis; outras barreiras (nesta opção de resposta os professores, de acordo com suas percepções, poderiam elencar quaisquer outros fatores que pudessem estar dificultando a formação continuada docente). Os resultados desse estudo constam no gráfico 11.

Gráfico 11 – Fatores que se tornam barreiras ao processo de formação continuada dos docentes da EPT



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Dentre os fatores elencados no gráfico 11, o custo financeiro foi o mais citado pelos docentes como barreira à formação continuada. Nessa discussão quanto ao custo financeiro, pode-se incluir a pós-graduação e os eventos científicos, principalmente. No caso da pós-graduação, ainda que o professor esteja realizando sua formação em uma instituição pública de ensino superior, outros custos podem ser elencados, tais como os deslocamentos (no caso daqueles cujos cursos não são realizados na própria cidade de domicílio), os gastos com a realização da pesquisa, os custos com compras de bibliografias, etc. Em se tratando da participação em eventos científicos, também existe a necessidade de realizar um certo investimento: passagens, custos de estadia no local do evento, custos de inscrição, etc.

O segundo fator mais colocado em evidência, conforme o gráfico 11, foi a falta de incentivo institucional. Nesse fator pode-se discutir a oferta de formação na própria instituição, a liberação do servidor para participar de formações fora da instituição, o retorno (pessoal ou profissional) que este servidor teria a partir do esforço empreendido.

Os docentes que escolheram a opção “outros fatores”, no gráfico 11, elencaram as seguintes situações problemáticas para a efetivação da formação continuada na EPT: as barreiras são formadas por um conjunto de fatores (não foram elencados esses fatores); falta de alinhamento entre as formações e a área de atuação do docente (isso confirma o

que consta na análise das políticas institucionais de formação continuada); escassez de curso de alto nível na região; dedicação à família; cursos desinteressantes.

Segundo Machado (2011, p. 694),

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

Numa concepção simplista de docência, muitas vezes esses desafios são desconsiderados, o que se converte em processos de educação acrítica, não emancipadora e distante da realidade histórica vivenciada pelos estudantes, mas também pelo professor. Essa perspectiva resulta, conseqüentemente, em concepções de educação voltadas quase que exclusivamente para atender ao mercado de trabalho.

### **5.3 Relação do professor da EPT com as práticas de pesquisa**

O termo pesquisa é definido por Gil (2002, p. 17) como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Em sentido semelhante, Demo (2000) entende a pesquisa como um procedimento responsável não somente por fabricar/produzir conhecimento como também aprendizagem. Assim sendo, a pesquisa precisa estar presente na essência da Educação Profissional e Tecnológica de forma geral e, de modo mais específico nas teorias e práticas do professor da EPT.

De acordo com Pacheco (2012), a pesquisa necessita estar intrínseca ao ensino. Nesse sentido, importa também mencionar o texto da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 207 aponta para a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Indissociabilidade remete à ideia de que não se pode conceber a existência de um elo sem a presença do outro, ou seja, não se pode prescindir da pesquisa para a materialização do ensino. Implica, portanto, que a constituição do trabalho docente a atividade de ensino só se realiza em sua plenitude com e por meio da

pesquisa. Por meio dela o docente busca soluções para questionamentos enfrentados cotidianamente, tanto no campo das teorias como das práticas pedagógicas.

Ante ao exposto, considerou-se importante realizar um levantamento, ainda que somente quantitativo, das produções científicas e participação dos docentes sujeitos da pesquisa nos diversos eventos nos últimos cinco anos. Os dados dessa busca apontaram, que a produção científica ainda é considerada pouco significativa entre os docentes da Educação Profissional e Tecnológica (ver quadro 13). O quadro foi elaborado com os seguintes dados: primeira coluna traz um código atribuído ao currículo do professor; a segunda coluna apresenta o número de trabalhos publicados pelo professor em periódicos/revistas; a terceira coluna traz o número de trabalhos (artigo completo, resumo expandido, resumo simples) publicados pelo docente em anais de eventos científicos; a quarta coluna mostra o quantitativo de trabalhos apresentados em eventos científicos; a quinta coluna mostra o quantitativo de eventos em que houve participação do docente, independentemente de estar ou não apresentando trabalhos; a sexta e última coluna traz o quantitativo dos eventos em que o docente participou e que se referiam à Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 13 – Levantamento da produção científica e participação em eventos pelos docentes da EPT<sup>14</sup>

<b>CÓD</b>	<b>Trab. Pub. (Periódicos)</b>	<b>Trab. Pub. (Anais)</b>	<b>Apres. (Eventos)</b>	<b>Partic. (Eventos)</b>	<b>Evento EPT</b>
<b>P2</b>	03	12	06	06	00
<b>P3</b>	06	02	08	05	02
<b>P5</b>	0	0	0	2	0
<b>P6</b>	0	02	0	12	01
<b>P13</b>	0	0	1	06	00
<b>P14</b>	0	1	0	10	03
<b>P15</b>	03	04	13	12	00
<b>P17</b>	0	0	0	0	0
<b>P18</b>	02	04	04	0	0
<b>P19</b>	0	0	0	0	0
<b>P20</b>	01	03	09	12	05
<b>P21</b>	01	08	09	14	02
<b>P22</b>	0	0	0	0	0
<b>P25</b>	03	05	03	0	0
<b>P26</b>	03	05	04	02	01
<b>P29</b>	0	19	06	12	03
<b>P30</b>	0	06	11	23	05
<b>Totais</b>	<b>22</b>	<b>71</b>	<b>74</b>	<b>116</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

<sup>14</sup> O levantamento ocupou-se tão somente dos dados constantes no Currículo Lattes dos docentes.

Os dados apresentados no quadro 13 constituem um, dentre outros indicadores possíveis de serem utilizados no levantamento do quantitativo de pesquisa que resultaram em produções científicas. A utilização do *Lattes* justificou-se em razão da publicidade dos dados e, além disso é um instrumento bastante utilizado por Instituições de Ensino Superior (IES) para o conhecimento do perfil dos pesquisadores no Brasil.

Pelos dados da pesquisa, nota-se que em termos aritméticos, têm-se o seguinte:

- O quantitativo médio quinquenal de trabalhos publicados por cada docente em periódicos foi de 1,29 trabalho, o que equivale a 0,25 trabalho por cada docente anualmente;
- Com relação aos trabalhos publicados em anais de eventos, a média quinquenal foi de 4,17 trabalhos por docente e anualmente a média de cada docente foi de 0,83 trabalho publicado;
- No que se refere ao número de trabalhos apresentados por docente em eventos, a média quinquenal foi de 4,35 e a média anual de cada docente foi de 0,87 trabalho apresentado;
- Quanto à participação em eventos, independentemente de estar ou não apresentando trabalho, a média quinquenal por docente foi de 6,82 e a média anual alcançou 1,36;
- Do total de eventos que os docentes participaram, aqueles cujos temas/eventos referiam-se à Educação Profissional e Tecnológica a média quinquenal de cada docente foi de 1,29 e a média anual de 0,25.

Para Moura, Garcia e Ramos (2007) a pesquisa atua como uma força motora que, além de potencializar o ensino, também contribui na construção da autonomia do sujeito para compreender-se no mundo e nele atuar. Ainda conforme os autores “é necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 49). Entre outros, a pesquisa é um dos pressupostos básicos necessário ao profissional que exerce a docência na Educação Profissional e Tecnológica (MACHADO, 2008). Nesse sentido, vale ressaltar que a própria concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia remete à ideia imanente de pesquisa. Educar, produzir ciência e

produzir tecnologia são ações no mundo real que somente se materializam a partir da pesquisa.

É preciso que a pesquisa seja considerada no espaço acadêmico enquanto princípio educativo (DEMO, 2011), ou seja, há uma relação tão intrínseca entre um e outro elemento de tal modo que é inconcebível ensino sem pesquisa. Desse modo, a pesquisa deve, necessariamente, constar no próprio plano de trabalho docente para evitar que ela constitua-se como atividade acessória, mas principal nas atribuições do professor da EPT.

## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL

A presente seção discute o produto educacional construído concomitantemente com a pesquisa e o trabalho dissertativo, em atendimento aos requisitos para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O desenvolvimento de um produto educacional para conclusão do curso constitui uma das principais diferenças do mestrado profissional em relação ao acadêmico (RIBEIRO, 2005).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, para conclusão do mestrado profissional na área de ensino (Área 46 da CAPES) é necessário que o estudante elabore um produto educacional (CAPES, 2013). Esse produto, segundo a própria CAPES, pode ser elaborado em forma de sequência didática, aplicativo computacional, jogo, conjunto de videoaulas, equipamento, exposição, etc. Assim, considerando as orientações da CAPES, optou-se pelo desenvolvimento de um blog, cuja finalidade é que este torne-se um espaço de acesso a materiais diversificados que discutam a educação, de modo mais genérico, e a EPT, de modo mais específico. Além disso, objetiva-se também estimular os docentes na construção de blogs, individuais ou coletivamente, visando que este torne-se um artefato para uso no cotidiano de suas práticas pedagógicas (disponibilização de conteúdos para os estudantes, espaço para publicação de trabalhos realizados pelo professor e/ou estudantes, espaço de comunicação com a sociedade, etc.).

Esta seção encontra-se subdividida da seguinte forma:

- Primeira parte: discute a relação entre educação e tecnologias e, também, aborda a utilização do blog no contexto institucional escolar. A necessidade de discutir a relação entre educação e tecnologias justifica-se em razão do blog ser um exemplo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC);
- Segunda parte: apresenta a descrição do produto educacional elaborado (blog Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta) e o respectivo processo de validação pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta avaliação constitui-se como um requisito do próprio curso de mestrado;
- Terceira parte: aborda a perspectiva dos sujeitos da pesquisa posteriormente ao processo de avaliação do produto educacional.



## 6.1 Educação e Tecnologias

As discussões quanto à relação tecnologia/educação, no geral, são amplas, atuais e com perspectivas de ser um debate cada vez mais encorpado, tanto na perspectiva epistemológica quanto pragmática. Todavia, é bastante uníssona a crença com relação à importância das tecnologias no cenário educacional. Muitas das discussões questionam mais as metodologias de uso do que se a tecnologia é importante ou não no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Toschi (2005, p. 37) afirma que:

É quase consenso nas políticas educacionais e em alguns autores de que as tecnologias na educação vêm para melhorar a aprendizagem dos alunos e atender necessidades dos professores. Todavia, não há consenso quando se faz referência aos procedimentos, aos métodos, aos conteúdos, enfim, aos resultados que o uso das tecnologias tem propiciado à educação escolar.

No debate sobre as formas de utilização das TIC nos contextos pedagógicos, Sancho e Hernandez (2006) definem sete axiomas: 1) infraestrutura tecnológica adequada; 2) utilização dos novos meios nos processos de ensino e aprendizagem; 3) enfoque construtivista da gestão; 4) investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação; 5) impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem; 6) ampliação do conceito de interação docente; 7) questionar o senso pedagógico comum.

Nesse processo de uso das TIC na prática pedagógica docente, é preciso atentar-se, também, para as teorias da educação já construídas e em construção, visto que, quando se utiliza uma ou outra TIC no processo de ensino, está subentendida alguma perspectiva teórica, mesmo que de forma inconsciente. Por razões diversas, sobre as quais não se objetiva debruçar nesse instante, muitas vezes, falta clareza quanto à opção teórica em que o docente se apoia em suas práticas pedagógicas, especificamente quanto à relação tecnologia/educação.

Os discursos acerca da educação atribuem lugar central às TIC, mas esta centralidade tem se baseado em justificativas e fundamentos tão diferentes que não é possível se realizar uma leitura singular deste quadro (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255-256).

Na perspectiva da construção da *práxis* pedagógica, considerando a relação entre tecnologias e o processo educativo, Peixoto (2015) coloca em pauta as seguintes

abordagens: determinista, instrumentalista, sociotécnica. Conforme Feenberg (2003), numa perspectiva determinista a tecnologia se presta ao papel de controle da sociedade, ou seja, ao invés de ser controlada pelos homens, é a tecnologia que os controla. No que concerne à abordagem determinista, Peixoto sustenta o seguinte:

O determinismo tecnológico postula que a tecnologia estabelece os efeitos positivos ou negativos que ela induz na sociedade. A tecnologia é considerada um sistema autônomo que se desenvolve segundo uma lógica própria que influencia seu contexto; ou seja, a dinâmica intrínseca à tecnologia impõe-se à sociedade. [...] o determinismo tecnológico postula que a inovação tecnológica é a força motora da mudança social e impõe sua lógica própria aos sujeitos sociais e às suas relações (PEIXOTO, 2015, p. 320).

Em outras palavras, a abordagem determinista coloca as TIC no centro do processo, levando a crer que sem o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação não se efetiva a *práxis* pedagógica. Nessa discussão, Viana Neto (2014, p. 48) afirma que a visão determinista “busca afirmar que uma educação de qualidade só será possível por meio da implantação das referidas tecnologias no âmbito escolar”. Assim sendo, sob a perspectiva determinista, a capacidade do professor de interferir na realidade social dos estudantes de forma ativa e transformadora é posta em “cheque”, sempre que não consegue inserir alguma TIC em sua prática educacional.

Ao criticar o determinismo tecnológico, Castells (2000) propõe que a sociedade não pode ser entendida ou representada meramente a partir das ferramentas tecnológicas. Guardada a inegável importância que as TIC possuem no cenário educacional moderno, não poderia haver um “endeusamento” destas em desfavor de todo um contexto que pode favorecer (ou não) a transformação social do estudante.

Por outro lado, a perspectiva instrumentalista trabalha com a visão de neutralidade (FEENBERG, 2003) dos artefatos tecnológicos criando uma sensação de que a tecnologia em si não exerce influência alguma no processo ensino-aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Echalar, Peixoto e Carvalho (2016, p. 172) afirmam que a visão instrumentalista “[...] compreende o objeto técnico como meio prevalentemente neutro, por não induzir direcionamentos *a priori*, podendo servir a diferentes finalidades pedagógicas”. Fica implícito, assim, os extremos em que se posicionam as visões determinista e instrumentalista. Na primeira, existe uma centralidade na apropriação das TIC, já na

segunda, as tecnologias da informação e comunicação são consideradas como elementos neutros no processo ensino-aprendizagem

As razões pelas quais se justificam as críticas contra as abordagens instrumental e determinista podem ser diferentes, mas sempre tem como tema central a relação que estas possuem com a mudança, com a emancipação social. Nelson Pretto denuncia que a perspectiva instrumental serve-se ao papel de matar os dispositivos tecnológicos, qualquer dispositivo que seja:

[...] a incorporação e a utilização desses meios apenas como instrumentalidade excluem a perspectiva fundamento, basicamente porque, dessa forma, esse uso mata o próprio vídeo e, generalizando, mata qualquer mídia, seja ele o vídeo, a televisão, o computador ou os novos recursos multimidiáticos. Na verdade, o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas em um animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir. Essa é, na realidade, uma das características do mundo em que vivemos (PRETTO, 2013, p. 138).

Viana Neto (2014, p. 50), com base em Peixoto (2007), em sua tese de doutoramento, afirma que “na abordagem instrumental, que traz na essência as bases teóricas da tendência liberal, os meios utilizados visam facilitar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem por meio da ilustração de conteúdos”.

A terceira abordagem a ser apresentada neste trabalho é a que trata a relação TIC e educação numa perspectiva sociotécnica. Nesta abordagem, a relação entre o sujeito e as tecnologias acontecem numa perspectiva de reciprocidade, ou seja, não há superioridade nem do sujeito nem da tecnologia, mas sim interação entre ambos (PEIXOTO, 2012). É exatamente nessa relação dialética entre sujeito e objeto tecnológico que se percebe a presença da criticidade na abordagem sociotécnica. Diferente disso é o caso do determinismo e do instrumentalismo tecnológico, situações em que o campo da discussão é minado (ou há superioridade ou há neutralidade dos dispositivos tecnológicos, se é que existe neutralidade na utilização de um artefato tecnológico).

#### 6.1.1 O blog no contexto educacional

A internet traduz-se numa tecnologia de informação e comunicação cujo uso no contexto educacional tem sido cada vez mais discutido e implementado, não somente por professores, mas também por pesquisadores, estudantes e sociedade em geral. A internet é um ciberespaço, ou seja, é um espaço formado pela interconexão mundial de

computadores que, utilizando-se da tecnologia, cria uma forma diferente de comunicação entre as pessoas (LEVY, 1999). O blog constitui um, dentre outros, instrumentos que pode viabilizar a comunicação organizacional no espaço pedagógico de (re)construção do conhecimento.

O termo blog deriva da língua inglesa, cujo original é *weblog*, porém habituou-se o emprego em sua forma reduzida no português, ou seja, apenas blog (GOMES, 2005). Conforme a autora, data de 1997 a origem do termo *weblog* que, possivelmente, teria sido utilizado pela primeira vez por John Barger. A construção do primeiro blog teria sido feita por Tim Bernes Lee com a finalidade de apresentar novos *sites*, a partir do instante que estes eram publicados na rede mundial de computadores, a internet (WINER, 2002) *apud* (SILVA, 2016). Blog nada mais é do que um espaço virtual em que se pode publicar notícias, histórias, opiniões, imagens, dentre outros (SILVA, 2010). Uma grande diferença entre um blog e um site é que, via de regra, neste o sujeito que acessa é apenas um espectador, já naquele o espectador é também um coparticipante, pelo menos com a possibilidade de tecer comentários e opiniões a respeito do conteúdo disponibilizado.

Diferente da situação atual, em que qualquer pessoa mesmo sem conhecimentos aprofundados da área de informática consegue criar e administrar um blog, inicialmente, para que isto acontecesse demandava-se um arcabouço de conhecimentos informáticos de elevado nível (GOMES, 2005). Em razão dessa mudança, ou seja, a possibilidade de pessoas com poucos conhecimentos em informática poder construir ou administrar um blog, a quantidade desses artefatos tecnológicos aumenta com uma frequência muito elevada. Não somente a quantidade, mas também os objetivos que se utilizam para criar um novo blog são inúmeros (FRANCO, 2005). Existem blogs cujas propostas são de criar um espaço para discussão de temas de direitos humanos, saúde, esporte, educação, entre outros. Maria João Gomes, professora pesquisadora da Universidade do Minho, em Portugal, afirma que, enquanto recurso pedagógico, os blogs podem vir a ser (GOMES, 2005):

- Um espaço de acesso a informação especializada;
- Um espaço de disponibilização de informação por parte do docente;
- Um portfólio digital;
- Um espaço de debate;
- Um espaço de integração.

Franco (2005) discute a implementação do blog no contexto educacional à luz da teoria sócio-interacionista de Vygotsky, para o qual havia um papel ativo do sujeito aprendiz, mas sem dispensar a importância do outro/terceiro. Nessa interação entre os sujeitos, principalmente por meio da linguagem, é que o conhecimento é construído. Discutindo a teoria sócio-interacionista, Franco (2005, p. 315) afirma que “a aprendizagem é um processo social, que se realiza desde o nascimento, e que ocorre na interação com outras pessoas”. O blog, nesse contexto, vem a ser o artefato tecnológico facilitador da interação que, conseqüentemente, visa a promoção da aprendizagem. Esta interação pode materializar-se entre atores diversos: estudante/estudante; professor/estudante; estudantes/sociedade. Porém, importa que o professor seja o mediador do processo interativo, considerando as formalidades que a educação escolar exige.

Malta e Mercado (2018) afirmam que o uso do blog como artefato tecnológico no processo ensino-aprendizagem pode se mostrar vantajoso por diversos motivos: é um espaço que permite o armazenamento de materiais diversos que posteriormente podem ser utilizados não somente pelos estudantes, mas também pelo próprio docente; possibilidade de que outras pessoas (não somente os estudantes) possam ter acesso ao conteúdo, o que seria uma prática de extensão; democratização na construção do conhecimento, já que o blog permite o compartilhamento de ideias e opiniões; é também um espaço no qual se torna possível a antecipação do acesso ao conteúdo que será trabalhado posteriormente no momento de realização das aulas, o que contribui para o aumento do tempo de dedicação do estudante na aquisição/produção de conhecimentos.

No que se refere à utilização do blog enquanto espaço virtual dedicado à formação continuada de professores, Santos e Silveira (2013) fazem algumas ponderações. Conforme as autoras, alguns pontos diferem as formações continuadas com a utilização do blog, se comparadas àquelas oferecidas tradicionalmente pelas instituições de ensino: liberdade de obrigações e padronização geralmente impostas quando se tratam de agências governamentais, ou seja, o conteúdo socializado por cada administrador de blog ou membros seguidores alcançam temáticas e finalidades mais amplas; atemporalidade na realização da formação, visto que a apropriação desse conhecimento acontece no momento que for de seu interesse (dia, noite, feriados, finais de semana, etc.); mais autonomia por parte do docente, não somente como usuário, mas também como criador/gestor de blog e, conseqüentemente, de sua própria formação continuada. Após a

finalização de uma pesquisa empírica a respeito do uso do blog na formação continuada de professores, Santos e Silveira (2013, p. 14) observaram que “criar e manter blogs destinados a outros professores são ações de autogerenciamento de formação continuada, onde ela ocorre de modo não formal”. Ainda fazendo considerações a respeito da pesquisa mencionada, as autoras afirmam o seguinte:

A pesquisa apontou que os blogs e as redes sociais têm a capacidade de promover a criação de redes relacionais em torno de temas específicos, mostrando-se como ferramentas eficazes para a formação continuada de professores. São meios modernos, atuais, que podem ser utilizados para formar um professor moderno e atual (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 14).

Além de ser um ambiente interativo, no qual é possível promover a troca de conhecimentos teóricos e práticas pelos docentes, cabe ressaltar outro ponto favorável à construção de blogs pelos docentes da EPT: a gratuidade, dependendo da plataforma utilizada. Adicionalmente, essas plataformas ainda oferecem uma série de *templates* para utilização do usuário, o que facilita a construção de blogs até mesmo por pessoas com conhecimentos mínimos em informática. A utilização desses aparatos tecnológicos, seja para o ensino ou para aprendizagem do próprio docente, pode ser um meio, inclusive, para “driblar” a queda dos recursos financeiros pelos quais a Educação Profissional e Tecnológica vem passando nos últimos anos.

## **6.2 Descrição do produto educacional e processo de validação**

O produto educacional elaborado trata-se de um blog, cujo título (por sugestão de um dos professores participantes do processo de validação do produto) ficou “Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta”. O referido produto foi idealizado com a intenção de ser uma fonte de consulta e discussão, principalmente, a respeito da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, objetivou-se, também, demonstrar aos docentes da EPT que a criação de um blog não é uma tarefa que exige muita complexidade, muito embora possua uma diversidade de aplicações no contexto do processo ensino-aprendizagem. Quanto ao acesso, é livre a quaisquer interessados no assunto, sobretudo, aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O endereço eletrônico do blog é o seguinte: <https://eptempauta.wixsite.com/website>.

Justificou-se a criação de um blog a partir de dois fatores principais revelados pela pesquisa realizada junto aos docentes da EPT: aparente distanciamento entre os docentes da EPT e os principais autores/teóricos que discutem a Educação Profissional e Tecnológica; necessidade que os docentes sentem de mais capacitações a respeito da relação entre educação e tecnologias.

O blog foi estruturado com os seguintes *menus* ou categorias:

- Página inicial (<https://eptempauta.wixsite.com/website>): apresenta o blog e seu objetivo; traz os *menus* de acesso às outras páginas do blog; além disso, traz *links* de acesso a informações diversas, no que tange à pesquisa realizada e à EPT;
- História e Legislação da EPT (<https://eptempauta.wixsite.com/website/historia-e-legislacao-da-ept>): traz um apanhado histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica assim como algumas normas (leis, portarias, resoluções) inerentes à EPT;
- Discutindo a EPT (<https://eptempauta.wixsite.com/website/discutindo-a-ept>): coloca em discussão a própria Educação Profissional, assim como a formação de professores para esta modalidade de ensino; além disso traz vídeos com discussão da EPT por diversos autores conceituados na área;
- Metodologias de ensino em EPT (<https://eptempauta.wixsite.com/website/metodologias-de-ensino-em-ept>): nesta aba, inicialmente, há uma discussão teórica a respeito das metodologias de ensino utilizadas na Educação Profissional; também traz exemplo de alguns artefatos tecnológicos que o professor pode lançar mão com a finalidade de uso em sala de aula (Prezi, Google Sala de Aula, Kahoot, etc.).
- Produto Educacional (<https://eptempauta.wixsite.com/website/produto-educacional>): discute o que é um produto educacional à luz da concepção de diversos pesquisadores; além disso, traz o *link* de acesso aos produtos educacionais de mestrados em três instituições de ensino diferentes;
- Educação e Tecnologias (<https://eptempauta.wixsite.com/website/educacao-e-tecnologias>): apresenta algumas reflexões teóricas no que se refere à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula; traz orientações de como o professor pode fazer para criar blogs e inseri-los no processo ensino-aprendizagem;

- Onde capacitar-se? (<https://eptempauta.wixsite.com/website/onde-capacitar-se>): nesse *menu* é possível que o visitante conheça alguns espaços eletrônicos de pesquisa, tais como, Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal *SciELO*, Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre outros; além disso, há sugestão de aperfeiçoamento da Língua Inglesa por meio de um portal gratuito e bastante completo (*My English Online*);
- Avalie-nos (<https://eptempauta.wixsite.com/website/avalie-nos>): trata-se de um espaço no qual os visitantes do blog poderão dar um *feedback* ao administrador. Esse retorno pode acontecer de duas formas: enviando mensagens para o e-mail lá constante; respondendo a um formulário específico composto por questões abertas e fechadas.

Quanto ao processo de avaliação do blog pelos sujeitos da pesquisa, definiu-se o seguinte:

- A avaliação aconteceu por meio de um questionário semiestruturado<sup>15</sup>, ou seja, foi composto por um conjunto de questões tanto abertas como fechadas. O questionário foi distribuído pelo *Google Forms*, no qual constava as orientações de acesso ao produto educacional e posterior avaliação;
- Foram convidados para participar do processo avaliativo todos os professores do IFTO/Campus Porto Nacional que participaram da primeira parte desta pesquisa respondendo ao questionário sobre a formação continuada dos professores da EPT, ou seja, trinta e um docentes. Todavia, somente treze docentes responderam ao questionário. Os demais não apresentaram justificativas pelas quais deixaram de respondê-lo;
- O período de avaliação do produto educacional deu-se na segunda quinzena do mês de abril de 2019;
- Além da apreciação qualitativa do produto educacional, considerando seu objetivo principal, os sujeitos da pesquisa foram convidados a atribuir uma nota final entre 0 (zero) e 10 (dez) ao blog avaliado;

---

<sup>15</sup> O questionário de avaliação do produto educacional consta no apêndice deste trabalho dissertativo.



- Por razões de ética na pesquisa, nenhum dos professores participantes do processo avaliativo do blog será identificado neste trabalho dissertativo. No entanto, para facilitar o processo de descrição e/ou transcrição dos dados constantes nos questionários avaliativos, cada formulário recebeu um codinome de PA (professor avaliador) seguido de um numeral cardinal. Assim sendo, atribuiu-se os seguintes codinomes: PA1, PA2, PA3, até PA13, representando os treze questionários de pesquisa respondidos.

A descrição e apreciação dos resultados de avaliação do produto educacional constam na subseção “Perspectivas dos docentes após a avaliação do produto educacional”.

### **6.3 Perspectivas dos docentes após a avaliação do produto educacional**

A avaliação do produto educacional compreendeu os seguintes fatores:

- ✓ Nível de adequação do título do blog ao conteúdo e objetivos;
- ✓ *Layout* do blog (imagens, organização, quantidade de *menus*, etc.);
- ✓ Possíveis necessidades de mudanças no título ou *layout* do blog;
- ✓ Facilidade de navegação entre uma página e outra;
- ✓ Alcance do objetivo, de forma geral;
- ✓ Quantidade/qualidade das informações presentes no blog;
- ✓ Rapidez no carregamento das páginas;
- ✓ Cores presentes nas páginas;
- ✓ Possibilidade de indicação do blog a outras pessoas.

Quanto ao nível de adequação do título do blog ao conteúdo e objetivos, a maioria dos docentes participantes do estudo afirmaram que nesse aspecto, o blog pode ser considerado bom, ótimo ou excelente. Em percentuais ficou da seguinte forma: ninguém classificou o título como ruim; 15% o consideraram regular; 31% afirmaram que ficou bom; 39% disseram que ficou ótimo; 15% afirmaram que ficou excelente. Somando-se as qualificações entre ótimo e excelente, ambos somam 54% dos respondentes da avaliação.

No que se refere ao layout, ou seja, itens diversos tais como as imagens utilizadas, a organização do conteúdo, os menus das páginas, entre outros, a avaliação ficou da

seguinte forma: a maioria, representando 54%, disseram que o layout ficou ótimo; 31% afirmaram que ficou bom; para 8% dos docentes ficou excelente; 7% disseram que ficou regular; não houve manifestação afirmando que o *layout* tenha ficado ruim.

Com relação a possíveis necessidades de mudanças no título ou no *layout* do blog, dos treze docentes participantes do processo avaliativo, quatro se manifestaram afirmando que seria necessário realizar alguma alteração enquanto que os demais (nove docentes) ou deixaram de responder a questão ou afirmaram que não há necessidade de se fazer qualquer mudança. Constam a seguir as manifestações dos quatro docentes que sugeriram a possibilidade de alguma alteração no título ou *layout*:

Acredito que o título poderia ser mais atrativo e enquadrar-se com palavras chaves mais específicas para que seja destaque nas possíveis busca nas ferramentas de pesquisa (PA1, 2019).

Na página inicial a fonte está apagada. Fonte branca em fundo muito claro (PA2, 2019).

Na parte que consta 'História da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica' a tonalidade e quadro estarem mais próximos em semelhança com a proposta de imagem de fundo do blog (que por sinal ficou muito boa) (PA5, 2019).

Acho que colocar o Título Educação Profissional e Tecnológica - EPT em Pauta melhora a identificação do assunto. Muita gente vai demorar o descobrir o que é EPT (PA6, 2019).

Após a análise quanto às sugestões de mudanças no título do blog (PA1, 2019; PA6, 2019), decidiu-se pela realização das alterações. O título inicial do blog era “EPT em Pauta”. Após a avaliação recebeu o seguinte título: “Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta”. Houve concordância de que o título sugerido seria mais facilmente encontrado em caso de buscas na rede mundial de computadores (internet) e, além disso, evita-se confusões relacionadas ao desconhecimento da sigla EPT.

Quanto à sugestão de mudança na cor da fonte (PA2, 2019), não foi possível o atendimento à sugestão considerando que a descrição presente no comentário do avaliador não se mostrou condizente com o que consta na página inicial do blog. O avaliador cita que fora utilizada fonte na cor branca com fundo muito claro. Todavia, nos locais onde constam a fonte na cor branca, a cor de fundo ficou preta ou verde com tonalidade escura.

Com relação à sugestão do avaliador PA5 (2019), que indicou a necessidade de mudança na tonalidade do quadro que trata da “História da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica”, na página “História e Legislação da EPT” (<https://eptempauta.wixsite.com/website/historia-e-legislacao-da-ept>), decidiu-se por acatar e alterar, conforme sugerido. Antes da avaliação o referido quadro havia sido construído com fundo na cor preta, destoando da imagem ao lado. Após a sugestão, mudou-se a cor do fundo do quadro para verde, até mesmo para aproximar-se um pouco mais da cor da logomarca dos Institutos Federais de Educação.

Quanto à facilidade de navegação entre as páginas do blog, os avaliadores consideram, em sua maioria, que é possível classificar esse aspecto entre ótimo e excelente: nenhum afirmou que a navegação ficou ruim ou regular; 46% afirmaram que ficou boa; 31% afirmaram que ficou ótima; para 23% ficou excelente.

Relacionado ao objetivo principal do blog (tornar-se um ambiente no qual professores, pesquisadores, estudantes e comunidade em geral possam ter acesso a diversos conteúdos que discutam a Educação Profissional e Tecnológica), a maioria dos avaliadores afirmaram que o produto educacional atende à finalidade para a qual foi elaborado: nenhum dos avaliadores afirmou que o atendimento ficou no nível entre ruim e regular; 23% afirmaram que o nível de atendimento foi considerado bom; 62% sustentaram que o nível de atendimento foi ótimo; 15% afirmaram que o nível de atendimento ao objetivo foi excelente.

Quanto aos conteúdos/informações constantes no blog, rapidez no carregamento das páginas, cores do blog, possibilidade de indicação a outras pessoas, a avaliação dos docentes consta no quadro 14.

Quadro 14 – Aspectos gerais avaliados no produto educacional

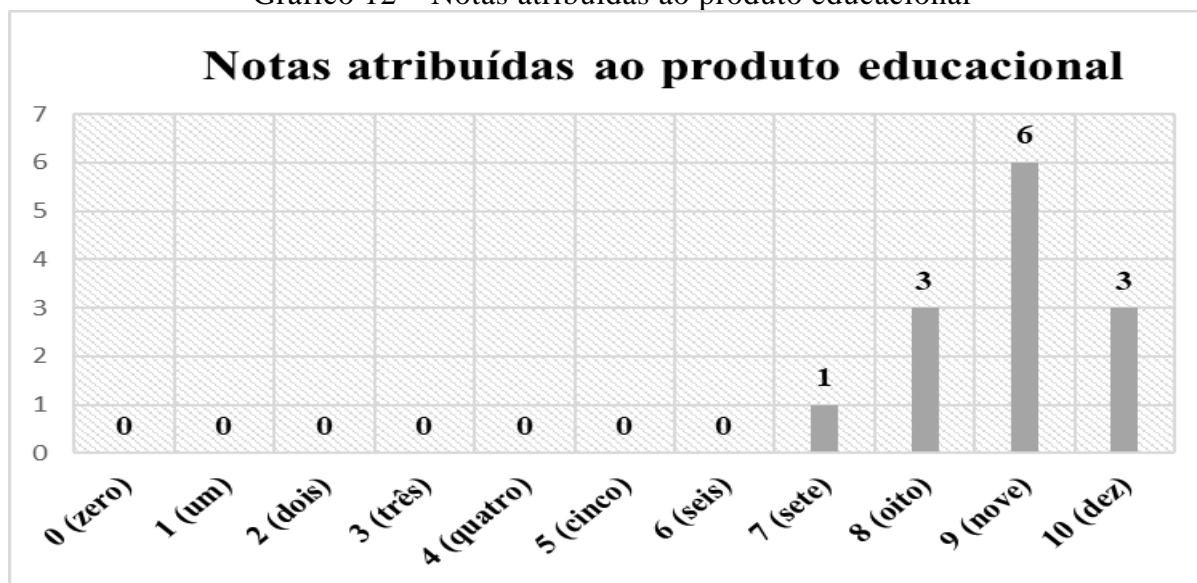
Aspectos avaliados	Nível de aprovação				
	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Excelente
Conteúdo/informações do blog	0%	0%	46%	46%	8%
Rapidez no carregamento das páginas	0%	0%	46%	46%	8%
Cores do blog	0%	15%	31%	39%	15%
Possibilidade de indicação a outras pessoas	0%	0%	23%	62%	15%

Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Além dos aspectos qualitativos supramencionados, os avaliadores do blog foram convidados a atribuir uma nota geral ao produto educacional. Na atribuição desta nota

poderiam ser considerados tanto os aspectos presentes no questionário semiestruturado, como poderiam ser observados outros aspectos que, subjetivamente, o avaliador julgasse importante. Na atribuição desta nota o avaliador poderia atribuir qualquer valor entre zero e dez, restrito aos números inteiros. Os resultados constam sintetizados no gráfico 12.

Gráfico 12 – Notas atribuídas ao produto educacional



Fonte: Elaboração pelo próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2019)

Ao realizar a média aritmética dos valores atribuídos ao produto educacional foi possível chegar a uma nota única. Essa média foi construída a partir dos dados do quadro 14, o que resultou em uma nota equivalente a 8,84 (oito inteiros e oitenta e quatro centésimos). Nesse sentido, é possível afirmar que, de modo geral, houve aprovação do produto educacional (blog) pelos treze professores que participaram do processo de avaliação deste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho de pesquisa teve como objetivo conhecer a perspectiva dos professores da EPT em relação à formação continuada, além de compreender as diversas maneiras como os docentes estão vivenciando-a. Essa perspectiva conceitual elaborada subjetivamente pelos docentes, com fundamento nos saberes originados das teorias e práticas pedagógicas, constitui-se enquanto elemento norteador dos modos como o professor vivencia a formação continuada, ou seja, há um constante diálogo entre conceito e prática.

A pesquisa de campo com abordagem qualitativa revelou-se satisfatória no sentido de elucidar a problemática de pesquisa, da qual originou este trabalho dissertativo. As verbalizações dos docentes no instrumento de coleta de dados, entre as quais, várias foram transcritas e apresentadas ao longo dos resultados desta pesquisa, com apoio do *corpus* teórico utilizado pelo pesquisador, foram elementos essenciais no sentido de compreender a perspectiva dos docentes da Educação Profissional e Tecnológicas, na relação com a própria formação continuada.

No que se refere ao perfil profissional dos docentes, notou-se que muitos deles têm pouco tempo de docência, grande parte tendo menos de 10 anos de experiência. Isso pode estar vinculado diretamente ao período de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que aconteceu a partir do ano 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação. Ainda quanto ao perfil, percebeu-se que o percentual de servidores não efetivos é bastante baixo e que mais de dois terços desses docentes já havia trabalhado em outras modalidades de ensino antes do ingresso na EPT, fato este que contribui significativamente na construção/reconstrução dos saberes inerentes ao profissional do magistério.

Quanto ao nível de conhecimento acadêmico, sobretudo em nível de pós-graduação, há uma evolução muito perceptível, a partir do instante em que os professores ingressam na EPT. Muitos dos docentes participantes da pesquisa ingressaram nos quadros funcionais da Educação Profissional apenas com o título de graduação, mas, atualmente, todos eles já realizaram, no mínimo, uma especialização *Lato Sensu*. O quantitativo de mestres e doutores também demonstrou evolução muito significativa. Fatores diversos, podem explicar esse interesse dos docentes em realizar uma pós-

graduação: complexidades e exigências que são atribuídas ao professor da EPT (MACHADO, 2008), além do fator salarial, visto que o rendimento médio do professor EBTT é dependente, sobretudo, do nível de pós-graduação deste. Além disso, os docentes sustentam que entre os diversos cursos já realizados, a pós-graduação, com destaque para o mestrado, foi a que mais contribuiu para a respectiva formação continuada.

Com relação aos conceitos que os próprios docentes têm em relação à formação continuada, surgiram termos diversos (atualização, aperfeiçoamento, processo, etc.), porém convergentes. No bojo dessa conceituação, percebe-se que o entendimento dos docentes é no sentido de compreendê-la como processos de mudanças, ou seja, ao debruçar-se no processo de ação-reflexão-ação, o professor vê-se como um sujeito inacabado (FREIRE, 1983). A formação continuada é, nesse sentido, o instante de suprir o inacabamento, por meio da construção/reconstrução de saberes teóricos e práticos.

Quanto à avaliação que os docentes fazem em relação às formações continuadas ofertadas pela instituição (reitoria ou campus), notou-se que há um nível acentuado de reprovação dessas políticas. Dois terços dos professores participantes da pesquisa demonstraram alguma forma de inquietação e apresentaram explicações diversificadas para isso: a) críticas em razão da inexistência/insuficiência de políticas de formação continuada; b) críticas por causa do distanciamento entre as políticas de formação continuada e a área de atuação/formação/contexto dos docentes; c) críticas por causa da repetição constante dos temas; d) crítica por causa da gestão dessas políticas. De modo geral, a pesquisa demonstra que há um problema latente a ser superado a partir de ações conjuntas entre a gestão e o coletivo de professores.

Ainda que presente um certo nível de desaprovação das políticas institucionais de formação continuada, isso não se torna precedente para afirmar que os professores da EPT discordam da importância dessa formação no fazer pedagógico docente. Pelo contrário, a pesquisa comprovou que, em sua totalidade, os professores percebem que para ser professor da EPT é preciso que o profissional esteja em constante formação. São diversos os motivos que justificam a importância da formação continuada do professor: porque proporciona atualização/aperfeiçoamento dos conhecimentos do docente; por causa das constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição; por causa das implicações que causa na aprendizagem dos discentes; porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica.

Com relação aos teóricos/autores que mais estão presentes no fazer pedagógico dos professores da EPT, houve uma certa dificuldade no levantamento desses dados, visto que a maioria dos docentes que responderam a pesquisa não citou nenhum teórico/autor de sua preferência. No entanto, dos que responderam a esse questionamento, mais da metade mencionou apenas Paulo Freire. Ressalta-se que autores diversos, que pesquisam mais especificamente a educação profissional, tais como Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, entre outros, não foram mencionados pelos professores. Essa situação, possivelmente, tem, ao menos, duas razões explicativas: desconhecimento das pesquisas desses autores ou razões de preferência pessoal. No que se refere às teorias/tendências que dão sustentação às suas práticas pedagógicas, os docentes mencionam uma variedade, tanto de cunho liberal como emancipadoras: pedagogia tradicional, pedagogia libertadora, pedagogia crítico-social dos conteúdos, etc.

Além do interesse pela pós-graduação, os professores participantes do estudo, em sua maioria, relataram que costumam vivenciar sua formação continuada também por meio do compartilhamento/construção de conhecimento junto com seus pares. Adicionalmente, mais da metade participam também de algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ, situação muito relevante, não somente para o próprio docente, como também para a instituição. No entanto, apesar do interesse em relação à formação continuada, algumas dificuldades foram mencionadas pelos professores, principalmente, as questões financeiras, ou seja, custos altos e a falta de incentivo institucional. A carga de trabalho docente não se encontra listada como uma das dificuldades para a realização da formação continuada, ao menos do ponto de vista da maioria dos sujeitos da pesquisa.

No que se refere à produção científica, nota-se que esta ainda pode ser considerada um pouco baixa entre os professores da EPT. Pelos números presentes no Currículo *Lattes*, a média quinquenal de publicação de trabalhos em anais de eventos científicos é de apenas cinco trabalhos por professor. Agora, se considerar apenas a publicação em periódicos, essa média cai para menos de dois trabalhos num intervalo de cinco anos por docente.

A partir dos fatores revelados pela pesquisa construiu-se o produto educacional (blog), que é uma das exigências dos mestrados profissionais na área de ensino (Área 46 da CAPES). O endereço eletrônico para acesso livre ao blog é o seguinte:

<<https://eptempauta.wixsite.com/website>>. Após a criação o produto foi submetido à apreciação crítica pelos professores participantes da pesquisa. Em que pese as várias sugestões de alteração mencionadas pelos avaliadores, o blog alcançou êxito em vários quesitos avaliativos e recebeu nota final de 8,84 (oito inteiros e oitenta e quatro centésimos) numa escala de zero a dez.

Percebe-se que, de modo geral, a pesquisa alcançou seu objetivo, muito embora algumas deficiências tenham sido notadas ao longo do percurso. Entre essas dificuldades, pode-se elencar as seguintes: nas perguntas abertas presentes no questionário, as manifestações dos docentes foram, na maior parte das vezes, muito resumidas, o que às vezes dificultava a interpretação do pesquisador, em alguns instantes; outrossim, o tempo de dedicação do pesquisador ao estudo realizado deveria ter sido um pouco maior, no entanto, isso não foi possível por causa da limitação do número de servidores que podem afastar-se concomitantemente para cursar pós-graduação, o que o obrigou a trabalhar, estudar e pesquisar ao mesmo tempo.



## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Antônia Vitória. A formação docente para a educação profissional: especificidades da área da saúde. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 17, n. 3. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8610/6122>>. Acesso em: 03 fev. 2019.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Tutorial de pesquisa bibliográfica**. São Paulo: BVMS, 2009. Disponível em: <[http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/apostila\\_biblioteca\\_virtual\\_saude\\_reduzida.pdf](http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/apostila_biblioteca_virtual_saude_reduzida.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. (1942a). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946a.** Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9403.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9403.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946b.** Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/doc-campi/portaria-criacao-campi-ifto.pdf/@@download/file/portaria-criacao-campi-do-ifto.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 102, de 29 de janeiro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/doc-campi/autorizacao-funcionamento-campus-porto-nacional.pdf/@@download/file/autorizacao-funcionamento-campus-porto-nacional.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 15/2016 de 11 de maio de 2016.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016.** Disponível em: <[http://www.ifs.edu.br/proen/images/portaria\\_setec\\_n17\\_20161.pdf](http://www.ifs.edu.br/proen/images/portaria_setec_n17_20161.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2013.** Área de avaliação: Ensino. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGIyNzE3Nzlh>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as

faculdades de educação e o Curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul-set, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 02/2015 de 25 de junho de 2015**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 02/1997**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. (Tese de doutorado). Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNEP; Brasília: FLACSO, 2005.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. “A tecnologia não tem que ser maior que o professor”: a visão dos professores quanto ao uso de tecnologias no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 12, n. 31. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1512/1125>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FEENBERG, A. **O que é filosofia da tecnologia?** 2003. Disponível em: <[https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg\\_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf](https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2019.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva Figueiredo; GANDRA, Lucas Pereira. Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Câmpus Coxim. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 02. IFRN, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1992/802>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FONSECA, Celso Suckow da. **História de ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, 1961.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UFJF – 2005**. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/416/402>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 69.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

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

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. **VII Simpósio Internacional de informática educativa**. Leiria, Portugal, 16-18 de novembro de 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GOUVEIA; AZEVEDO; MENDES. A Pós-Graduação e a Internacionalização da Educação Superior: tendências e problemas - o lugar da ANPEd. **Plurais: Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 2, n. 2, p. 10-26, abr./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/3951/2483>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GRABOWSKI, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jacqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**: Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Orçamento põe em risco a Rede Federal de Educação em 2017**. São Luís: IFMA, 2016. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/2016/08/16/orcamento-2017-poe-em-risco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2015-2019**. Palmas, 2015. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/@@download/file/plano-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Cursos ofertados**. Porto Nacional, 2018. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/porto/campus-porto/cursos>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Regulamento para o programa de capacitação dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins**. Palmas, 2013. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/gestao-de-pessoas/regulamento-capacitacao-servidores-ifto-3edicao.pdf/@@download/file/regulamento-capacitacao-servidores-ifto-3edicao.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Anual de Capacitação dos Servidores Técnico Administrativos e Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins PAC/IFTO 2019**. Palmas: IFTO, 2019. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/diretoria-sistematica/dgp/capacitacao-e-aperfeicoamento-do-servidor/plano-anual-de-capacitacao/plano-anual-de-capacitacao-do-ifto.pdf/@@download/file/Plano%20Anual%20de%20Capacitacao%20e%20Aperfeicoamento%20do%20IFTO.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, jul./set., 1995.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jacqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**: Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Sociedade & Conhecimento**. Ano XX, n. 68, dez/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional: desafios e debates**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. [Livro Eletrônico]. São Paulo: Cotez, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a ETP e PROEJA. **Educação & Sociedade**. vol. 32, núm. 116, jul./set., 2011, p. 689-704. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87320975005.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2019.

MALTA, Nigel Stewart Patriota; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Tecnologias da informação e comunicação no ensino superior de educação em direitos humanos. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, Brasil, v. 27, n.2, p. 90-118, jul/dez 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/37024/21605>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos Históricos dos Cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas Décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v.34, n. 1, p.165-174, 2011. Disponível em: <[http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol34No1\\_165\\_30-AG09717.pdf](http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol34No1_165_30-AG09717.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/MEC**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003, p. 9.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2019.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valares; KREMER, Jeanete Marguerite (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.



NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Três bases para um novo modelo de formação. **Revista Gestão Escolar**. ago/set, 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>. Acesso em: 31 out. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização do professor do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, jul./dez., 2006. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/363/378>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PACHECO, Eliezer (org). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: propostas de diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: SETEC; São Paulo: Moderna, 2012.

PEIXOTO, Joana. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação**. Educ. Soc., (101): 1479-1500, v. 28, Campinas-SP, v. dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1128101.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20. nº 61. abr.-jun, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e mediação pedagógica: Perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.), **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: Políticas Públicas e desafios na formação humana**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação &**

**Sociedade**, (118): 253-268, v. 33, Campinas-SP, jan/mar, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

PEREIRA, Josué Vidal. 2018. **Financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual O mestrado profissional na política atual da Capes da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/view/72/69>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada? **36ª Reunião Nacional da ANPED**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08\\_2952\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2952_texto.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1):131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SENADO FEDERAL. **Diário do Senado Federal de 23 de dezembro de 2014**.

Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=23/12/2014&paginaDireta=00088>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite Lima. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVA, Cintia Ramalho Caetano da. A percepção do aluno em relação ao uso da ferramenta blog na aprendizagem. **Simpósio Internacional de Educação a Distância - SIED. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância - ENPED**. 8 a 27 de setembro de 2016. Disponível em:

<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/964/924>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, Karine Xavier Soares. **WebQuest**: uma metodologia para a pesquisa escolar por meio da internet. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/843/1/DISSERTACAO%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução.

**Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, 6(2), jul./set., 1982. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. A pós-graduação e a formação de professores no contexto institucional brasileiro. In: **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 41-56.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

\_\_\_\_\_. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 71-79, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73131998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005. Disponível em: < <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/443/335>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

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

VIANA NETO, Alcyr Alves. **As Abordagens Pedagógicas da Educação Física que fundamentam a forma de uso das TIC pelos professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico do IFG**. Goiânia-GO, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/713/1/ALCYR%20ALVES%20VIANA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUADRO COM LINKS DE ACESSO AOS TRABALHOS ENCONTRADOS NA REVISÃO DE LITERATURA

Nº	Título do trabalho e endereço eletrônico	Vínculo do pesquisador
01	<p><b>A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR – campus Telêmaco Borba</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1434">http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1434</a></p>	<b>UFPR</b>
02	<p><b>Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/20266">http://repositorio.unb.br/handle/10482/20266</a></p>	<b>UNB</b>
03	<p><b>O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/20814">http://repositorio.unb.br/handle/10482/20814</a></p>	<b>UNB</b>
04	<p><b>Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios dos professores de cursos técnicos na Rede Federal</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HKFU8/tese_geral_da_aparecida_de_carvalho_pena_vers_o_final.pdf?sequence=1">http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HKFU8/tese_geral_da_aparecida_de_carvalho_pena_vers_o_final.pdf?sequence=1</a></p>	<b>UFMG</b>
05	<p><b>Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Pernambuco</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13833">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13833</a></p>	<b>UFPE</b>
06	<p><b>As ações de formação dos gestores dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Estado do Piauí: elementos para uma política de formação</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/SILVANA-RIBEIRO-DIAS-VIEIRA.pdf">http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/SILVANA-RIBEIRO-DIAS-VIEIRA.pdf</a></p>	<b>UFJF</b>
07	<p><b>Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal.</b></p> <p>Endereço eletrônico: <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20201/3/2015_MarcelaRubimSchwabLeiteRodrigues.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20201/3/2015_MarcelaRubimSchwabLeiteRodrigues.pdf</a></p>	<b>UNB</b>

08	<b>Perspectivas docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe – Campus Lagarto.</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7471">http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7471</a>	<b>UFS</b>
09	<b>Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul</b>  Endereço eletrônico: <a href="https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129669/328603.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129669/328603.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>	<b>UFSC</b>
10	<b>A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999/801">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999/801</a>	<b>UNB</b>
11	<b>A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf</a>	<b>IFAP UFRRJ</b>
12	<b>Formação pedagógica de professores da educação profissional e tecnológica numa instituição brasileira</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.06.303">http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.06.303</a>	<b>UDC (Univ. de Coimbra)</b>
13	<b>A produção acadêmica da formação de professores na educação profissional</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5993/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5993/pdf</a>	<b>IFCE UECE</b>
14	<b>Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFTM – Campus Paracatu</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf</a>	<b>IFTM</b>
15	<b>A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987/799">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987/799</a>	<b>IFB UNB</b>

16	<b>Formação de professores/Educação Profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim</b>  Endereço eletrônico: <a href="https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Carlos%20Vin%C2%B0cius%20Figueiredo%20.pdf">https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Carlos%20Vin%C2%B0cius%20Figueiredo%20.pdf</a>	<b>IFMS</b>
17	<b>Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986/1575">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986/1575</a>	<b>IFC</b>
18	<b>Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160/pdf</a>	<b>IFRS</b>
19	<b>A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais perspectivas?</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987/1574">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987/1574</a>	<b>CEFET-MG</b>
20	<b>Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na Educação Profissional</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998/pdf</a>	<b>UEG</b>
21	<b>Avaliação do trabalho da equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação do Campus Natal – Central do IFRN: desafios e perspectivas</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4372/1578">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4372/1578</a>	<b>UFRN</b>
22	<b>O atual cenário do processo formativo do magistério da educação básica no Brasil</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571/pdf">http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/571/pdf</a>	<b>UFMG PUC-SP</b>
23	<b>Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior</b>  Endereço eletrônico: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033/pdf">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033/pdf</a>	<b>IFPB IFRN</b>

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO 01 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EPT APLICAÇÃO AOS PROFESSORES DO IFTO/CAMPUS PORTO NACIONAL

Caro professor,

A realização desta pesquisa faz parte de uma investigação científica sobre a Formação Continuada Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em razão do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

O pesquisador garante **total sigilo de identidade dos participantes da pesquisa**, dispensando, portanto, informações sobre nome ou endereço (exceto eletrônico) do docente, evitando-se, portanto, quaisquer danos a quem dela participar.

Responder ao questionário significa o aceite de participação no estudo, o qual tem o seguinte objetivo: analisar a compreensão que os docentes da Educação Profissional e Tecnológica possuem quanto ao processo de formação continuada, assim como as formas como a vivenciam.

*Januário Neto Pereira Sarmiento (mestrando)*  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_

Declaro, voluntariamente, que aceito participar da referida pesquisa e tenho ciência de que a publicação dos dados deste estudo se dará sem nenhuma forma de identificação individual dos sujeitos participantes.

- ( ) De acordo  
( ) Não concordo

### I - CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Assinale X em apenas uma das opções das questões abaixo:

1) Qual a sua área/disciplina de atuação? (Exemplo: História, Geografia, Administração, Informática,...)

\_\_\_\_\_

2) Há quanto tempo você exerce a docência na EPT?

- a) Até 01 ano  
b) De 02 a 05 anos  
c) De 06 a 10 anos  
d) De 11 a 20 anos  
e) Mais de 20 anos

3) Quanto ao cargo de professor que você exerce hoje na EPT, qual o seu enquadramento contratual?

- a) Efetivo



- b) Temporário/Substituto
- c) Aposentado/colaborador
- d) Voluntário

4) Você já havia exercido a docência em outras modalidades de ensino antes de ser professor da EPT?

- a) Sim
- b) Não

5) Qual o seu maior nível de formação acadêmica (completo) quando passou a fazer parte dos quadros da EPT (data da posse no cargo)?

- a) Graduação
- b) Especialização lato sensu
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

6) Qual o seu maior nível de formação acadêmica (completo) na data de hoje?

- a) Graduação
- b) Especialização lato sensu
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

7) Qual a principal motivação que o fez tornar-se professor na EPT?

- a) Remuneração atrativa
- b) Segurança de um cargo público
- c) Gosto pela docência
- d) Falta de opções melhores
- e) Influência de terceiros (família, amigos, mídia, etc.)
- f) Outro. Qual? (Citar)

---

## **II – RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

1) Qual o seu conceito de formação continuada?

---

---

---

---

2) Por que a formação continuada é importante (ou não) no dia a dia do professor da EPT?

---

---

---

---

3) Como você considera as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição (campus ou reitoria): contribuem para o crescimento pessoal/profissional docente? Contribuem para o crescimento da instituição? Precisam melhorar? Quais acertos? Quais erros?

---

---

---

---

4) Você considera-se adepto de alguma(s) teoria(s) pedagógica(s), ou seja, há alguma(s) teoria(s) ou teórico(s) que, de algum modo, contribua para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas práticas docentes? Se sim, qual(is)?

---

---

---

---

05) De todos os cursos que você fez, qual deles contribuiu de forma mais significativa para sua prática como professor na educação profissional?

- a) Técnico
- b) Graduação
- c) Especialização
- d) Mestrado
- e) Doutorado
- f) Formação Pedagógica para Docentes
- g) Licenciatura
- h) Cursos de formação continuada
- i) Outro. Qual? (Citar) \_\_\_\_\_

06) Cite os 3 (três) principais desafios que você enfrenta em sua prática docente como professor na educação profissional e tecnológica. Se possível, descreva as possibilidades de superação desses desafios.

---

---

---

---

07) O que mais o motiva (ou desmotiva) a participar dos processos de formação continuada?

---

---

---

---

08) Você costuma vivenciar/partilhar a construção do conhecimento pedagógico com seus pares (discute os problemas/soluções com os demais professores)? Se não, por quê? Se sim, quais as vantagens disso?

---

---

---

---

09) A atual **carga de trabalho** que você enfrenta pode ser considerada uma **barreira** para dedicar-se à formação continuada?

- a) Concordo plenamente
- b) Concordo
- c) Não concordo e nem discordo
- d) Discordo
- e) Discordo totalmente

10) Apresente uma justificativa para a sua resposta à questão de número 09.

---

---

---

11) Considerando as opções a seguir, qual delas você mais utiliza no processo de formação continuada?

- a) Realização de cursos EAD
- b) Realização de cursos presenciais
- c) Leituras (livros, revistas, artigos,...)
- d) Grupo de pesquisa dentro ou fora da instituição
- e) Pesquisas, tanto no campo de minha atuação profissional como em outras áreas
- f) Pesquisas em minha área de atuação
- g) Outro. Qual? (Citar) \_\_\_\_\_

12) Você faz parte de algum grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ?

- a) Sim, em grupo da própria instituição
  - b) Sim, em grupo de vinculado a outra instituição
  - c) Não faço de parte de nenhum grupo de pesquisa
- 
- 
- 

13) Qual a principal barreira que dificulta o seu processo de formação continuada, considerando as opções a seguir?

- a) Fator tempo (muito escasso)
- b) Fator financeiro (custos altos)
- c) Pouco interesse
- d) Falta de incentivo institucional
- e) Não percebo barreira alguma
- f) Outro. Qual? (Citar) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO 02 - VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: BLOG EPT EM PAUTA

Senhor(a) professor(a),

Solicito, mais uma vez, um instante de sua atenção para responder algumas questões para conclusão de minha pesquisa de mestrado sobre a "Formação Continuada dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica". Desta vez a sua contribuição será no sentido de fazer uma apreciação crítica a respeito do Blog EPT em Pauta. Este blog foi construído por mim em razão da necessidade que os mestrados na área de ensino da CAPES têm de apresentar um produto educacional para conclusão do curso. O propósito é avaliar a contribuição do Blog EPT em Pauta como fonte de busca de informações pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Orientamos que primeiramente você realize o acesso ao blog pelo seguinte endereço eletrônico: <<https://eptempauta.wixsite.com/website>>. Na sequência responda as questões apresentadas deste questionário.

**Atenciosamente,**

Januario Neto Pereira Sarmiento (mestrando)

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_

Declaro, voluntariamente, que aceito participar da referida pesquisa e tenho ciência de que a publicação dos dados deste estudo se dará sem nenhuma forma de identificação individual dos sujeitos participantes.

- ( ) De acordo  
( ) Não concordo

1) Quanto ao título do blog (EPT em PAUTA) qual o seu posicionamento, considerando as opções de respostas a seguir?

- ( ) Ruim  
( ) Regular  
( ) Bom  
( ) Ótimo  
( ) Excelente

2) No que se refere ao layout (imagens, organização do blog, quantidade de menus, etc.), como você considera que o blog ficou?

- ( ) Ruim  
( ) Regular  
( ) Bom  
( ) Ótimo  
( ) Excelente

3) Você sugere alguma mudança no título ou no layout do blog? (Se sim, favor descrever a mudança que sugere)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Quanto à navegação entre as diversas páginas do blog, como você considera que o acesso ficou?

- ( ) Ruim  
 ( ) Regular  
 ( ) Bom  
 ( ) Ótimo  
 ( ) Excelente

5 – Consta na página inicial o objetivo principal do blog: "O propósito principal do blog é tornar-se um ambiente onde professores, pesquisadores, estudantes e comunidade em geral possam ter acesso a diversos conteúdos que discutam a Educação Profissional e Tecnológica". De forma geral, em que medida o blog atingiu o seu objetivo?

- ( ) Ruim  
 ( ) Regular  
 ( ) Bom  
 ( ) Ótimo  
 ( ) Excelente

6 – Tendo por base os aspectos listados a seguir e a avaliação que você fez em relação ao blog EPT em Pauta atribua um valor a cada aspecto, conforme as sugestões de respostas.

Aspectos observados	Valor atribuído				
	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Excelente
Conteúdos/informações do blog	( )	( )	( )	( )	( )
Rapidez no carregamento das páginas	( )	( )	( )	( )	( )
Cores do blog	( )	( )	( )	( )	( )
Possibilidade de indicação a outras pessoas	( )	( )	( )	( )	( )

7) Solicitamos que você atribua uma nota entre 0 (zero) e 10 (dez) ao produto educacional (blog).

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

8) Caso tenha alguma sugestão, crítica, elogio, reclamação, aproveite este espaço. Do contrário, pode encerrar o questionário e enviá-lo.

---



---



---

## APÊNDICE D: IMAGENS DO PRODUTO EDUCACIONAL (BLOG)

**Figura D1:** Print da parte superior da página “Início”

*Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta*

**Início** História e Legislação da EPT Discutindo a EPT Metodologias de ensino em EPT Produto Educacional Educação e Tecnologias Mais

Log In

**Links úteis:** Ministério da Educação SETEC INEP Plataforma Nilo Peçanha

CONJUNTO DE MENUS

Início

História e Legislação da EPT

Discutindo a EPT

Metodologias de ensino em EPT

Produto Educacional

Educação e Tecnologias

Onde capacitar-se?

Avalie-nos

# Bem-vindos ao blog EPT em Pauta

Discutindo a formação continuada docente

**EPT EM PAUTA**

**SOBRE O ADMINISTRADOR DO BLOG:**

Januário Neto Pereira Sarmiento é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Atua como docente do ensino técnico e superior na Área de Administração. Possui graduação em Administração e Pedagogia. É especialista em Coordenação Pedagógica e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás - Câmpus Anápolis. Se interessa pelo estudo dos seguintes temas: formação de professores, gestão de micro e pequenas empresas e empreendedorismo.

**Figura D2:** *Print* da parte superior da página “História e Legislação da EPT”

*Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta*

Início **História e Legislação da EPT** Discutindo a EPT Metodologias de ensino em EPT Produto Educacional Educação e Tecnologias Mais

Log In

## História da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi marcada por grandes desafios, bem como avanços e retrocessos. Seu marco inicial foi a Criação das Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1909. Algum tempo depois vieram os Liceus, as Escolas Técnicas Federais, os CEFETs. Atualmente, a maior parte da rede é composta por Institutos Federais de Educação. Saiba mais, clique no link abaixo.

Saiba mais sobre a História da EPT


História e política da Educação Profissional (Marise Ramos)

# Legislação na EPT

**Figura D3:** Print da parte superior da página “Discutindo a EPT”

*Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta*

Início História e Legislação da EPT **Discutindo a EPT** Metodologias de ensino em EPT Produto Educacional Educação e Tecnologias Mais

 Log In

## PESQUISAS: DOCÊNCIA NA EPT

Encontre a seguir diversas bibliografias sobre a formação docente na EPT

*A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM ESTUDO DOS DISCURSOS POLÍTICOS*

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar a concepção de formação de professores presentes nos discursos políticos que incidem sobre os Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia (IF), abordando o entendimento desta formação e seu locus no contexto histórico, político e social.

*FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UM DIÁLOGO COM AS FACULDADES DE EDUCAÇÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA*



**Figura D4:** Print da parte superior da página “Metodologias de ensino em EPT”

The image shows the top navigation bar of a website. The navigation menu includes the following items: 'Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta' (highlighted in teal), 'Início', 'História e Legislação da EPT', 'Discutindo a EPT', 'Metodologias de ensino em EPT' (highlighted in black), 'Produto Educacional', 'Educação e Tecnologias', and 'Mais'. In the top right corner, there is a 'Log In' button with a user icon.

**Reflexões sobre o ensino na EPT**

Nesta seção é possível encontrar diversos recursos que discutem as metodologias de ensino na Educação Profissional.

*METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*

Este artigo incentiva a revisão de práticas tradicionais de ensino e discute possibilidades de metodologias ativas na Educação profissional, especialmente as metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos

**Figura D5:** *Print* da parte superior da página “Produto Educacional”

*Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta*

Início História e Legislação da EPT Discutindo a EPT Metodologias de ensino em EPT **Produto Educacional** Educação e Tecnologias Mais

Log In

## Produto Educacional: saiba mais

Produto Educacional em Mestrados Profissionais “rata-se de um relato de experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica do conhecimento” (CAPES, 2012).

[Consulte os materiais abaixo](#)

# PRODUTOS EDUCACIONAIS

Pesquisas e discussões

**Figura D6:** *Print* da parte superior da página “Educação e Tecnologias”

Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta

Início História e Legislação da EPT Discutindo a EPT Metodologias de ensino em EPT Produto Educacional **Educação e Tecnologias** Mais

 Log In

 Tecnologia e Metodologia



## Tecnologia ou Metodologia?

Há muito concordância quando se diz que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) precisam estar presentes nos práticas de ensino de modo geral e, de modo mais específico, na Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, necessário é que o uso das TIC seja discutido com atenção aos objetivos que se esperam alcançar com a introdução destas no ambiente de ensino.

# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Por: Januário Neto Pereira Sarmiento  
Em: 26 de março de 2019

As discussões quanto à relação tecnologia/educação, no geral, são amplas, atuais e com perspectivas de ser um debate cada vez mais encorajado, tanto na perspectiva epistemológica quanto pragmática. Todavia, é bastante uníssona a crença

**Figura D7:** Print da parte superior da página “Onde capacitar-se?”

Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta

Início História e Legislação da EPT Discutindo a EPT Metodologias de ensino em EPT Produto Educacional Educação e Tecnologias Mais

Onde Capacitar-se?

Avalie-nos

Log In

## O professor e sua formação

Muitas vezes o interesse dos docentes na busca pela formação continuada enfrenta barreiras de naturezas e fontes diversas. Uma dessas barreiras está relacionada às seguintes questões: onde e como capacitar-se? O propósito desta seção do Blog EPT em Pauta é tentar ser um leque de informações/caminhos para a formação continuada do professor. Nesse sentido, Nesse sentido, a seguir constarão links de acesso a páginas eletrônicas onde o professor poderá ter acesso a algumas sugestões de recursos para utilização em sala de aula assim como sugestões de bibliotecas virtuais para acesso a conteúdos científicos especializados.

**BDTD**  **BDTD**  **E**

**BDTD**  **BDTD**  **E**

**O QUE É A BDTD?**

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é um ambiente virtual desenvolvido pelo IBITCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), a cerca de 15 anos. A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. O propósito da BDTD é dar maior visibilidade aos trabalhos de conclusão de curso realizados na pós-graduação. Atualmente o portal conta com mais de 100 instituições vinculadas. Quanto ao acervo, é possível encontrar na BDTD mais de 360.000 dissertações de mestrado e mais de 1.350.000 teses de

**Figura D8:** Print da parte superior da página “Avalie-nos”

Educação Profissional e Tecnológica: EPT em Pauta

Início
História e Legislação da EPT
Discutindo a EPT
Metodologias de ensino em EPT
Produto Educacional
Educação e Tecnologias
Mais

Onde Capacitar-se?

Avalie-nos

Log In

Rua Tocantins, SN, Jardim América, Porto Nacional-TO - 77500-000

## Avalie nosso Blog

A sua avaliação é muito importante para nós. Por meio dela é possível melhorarmos nosso layout e conteúdos aqui encontrados. Críticas, reclamações, sugestões, elogios serão sempre bem-vindos.

Para avaliar nosso Blog você tem duas formas: respondendo o questionário constante no link abaixo ou enviando um e-mail para [professorjanuario@gmail.com](mailto:professorjanuario@gmail.com).

Avalie-nos