

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPE/*Campus* Olinda
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Claudia Maria Bezerra da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPE/*Campus* Olinda
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Claudia Maria Bezerra da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE/ProfEPT- *Campus* Olinda, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT.

Macroprojeto 4: O Currículo Integrado na EPT.

Olinda

2019

S586f

Silva, Claudia Maria Bezerra da.

Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio. /
Claudia Maria Bezerra da Silva. – Olinda, PE: O autor, 2019.
127 f.: color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado
Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui referências e Anexos.

1. Formação de professores. 2. Formação Continuada de professores. 3. Ensino Médio
Integrado. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Santos, Edlamar Oliveira dos
(Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco -
IFPE. III. Título.

370.71

CDD (22 Ed.)

Catálogo na fonte

Bibliotecária Andréa Castro CRB4 1789

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Olinda
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Claudia Maria Bezerra da Silva

**Formação Continuada do Professor da Educação Profissional Técnica de Nível
Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Olinda, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 1º de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
(Presidente e orientadora/IFPE)

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
(IFPE)

Prof. Dr. José Batista Neto
(UFPE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo aprendizado que tive nessa caminhada.

Aos meus pais, que me ensinaram a nunca desistir e sempre acreditaram nos meus projetos, demonstrando apoio incondicional.

Aos amigos e pessoas queridas, que durante esse tempo tiveram alguma palavra de incentivo ou gesto de amizade.

Aos colegas de turma do ProfEPT IFPE/*Campus* Olinda, pela troca de experiências e conhecimentos ao longo do mestrado. Foi uma convivência compartilhada de grande crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas de trabalho e diretores, tanto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* Guarabira, onde eu estava quando iniciei o mestrado, quanto da Universidade Federal de Pernambuco, onde trabalho atualmente, pelo constante incentivo.

À professora Edlamar Oliveira dos Santos, por compartilhar o conhecimento e pelo acompanhamento durante a construção desta dissertação.

Aos professores José Batista Neto e José Henrique Duarte Neto, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos professores do ProfEPT IFPE/*Campus* Olinda, pelo aprendizado que me proporcionaram.

A todos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Recife, colaboradores no processo de coleta de dados deste trabalho, expresso aqui a minha gratidão.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a concepção e a importância da formação continuada para o trabalho do professor da educação profissional técnica de nível médio. Fundamentado no método dialético e com abordagem de natureza qualitativa, para os procedimentos de pesquisa, foram realizadas a revisão da literatura e a análise de documentos. Nesse sentido, o referencial teórico foi desenvolvido a partir das discussões propostas por Moura (2007, 2008, 2014), Ramos (2005, 2017), Machado (2008), entre outros, no que concerne à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no contexto histórico e atual, e também as perspectivas de Nóvoa (2002, 2009), Imbernón (2011) e Candau (2001) sobre a formação continuada dos professores. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com professores e pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Recife. A análise e interpretação dos dados basearam-se nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os achados da pesquisa sugerem que os sujeitos reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho do professor, tendo em vista que permite atualização dos conhecimentos, melhoria da prática e espaço para socialização de experiências entre os pares. Já em relação à compreensão de ensino médio integrado, ficou evidente que coexistem entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos seus princípios histórico, filosófico, pedagógico e político. Com foco na mudança desse cenário, evidenciou-se como imperioso a construção de uma proposta de formação continuada que busque a compreensão, pelos professores, das bases para atuar numa modalidade que visa a formação humana integral do aluno por meio do Ensino Médio integrado à educação profissional, onde já não cabe apenas os conhecimentos relativos à dimensão específica da área em que atua, mas é necessário, também, aproximação aos saberes didático-político-pedagógicos e às especificidades do Ensino Médio Integrado. Dessa perspectiva, resultou o produto desta investigação que é uma proposta formativa com atividades para serem desenvolvidas no local do trabalho intitulada “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Palavras-chave: Formação Continuada do Professor. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to analyze the conception and importance of continuing education for the work of the teacher of High School Professional Technical Education. Based on the dialectical method and with a qualitative approach, literature review and document analysis were done. The theoretical reference was developed based on the discussions proposed by Moura (2007, 2008, 2014), Ramos (2005, 2017), Machado (2008), among others authors, about Professional and Technological Education in Brazil, and the perspectives of Nóvoa (2002, 2009), Imbernón (2011) and Candau (2001) about teacher continuing education. Data collection was carried out through the application of questionnaires and semistructured interviews with teachers and pedagogues of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco / Campus Recife. The analysis and interpretation of the data were based on the content analysis of Bardin (2016). The research findings suggest that the participants recognize the continuous formation as important for the work of the teacher, considering that it allows updating of knowledge, improvement of practice and space for socialization of experiences. On the understanding of Integrated High School, it was evident that coexist for a formation for work and for a propedeutic training, which denounces a partial or nonexistent understanding of its historical, philosophical, pedagogical and political principles. In order to change this scenario, it was evidenced as imperative the construction of a proposal of continuous formation that seeks the understanding of the bases to act in a modality that aims at the integral human formation of the student through the High School integrated to the education professional. It was verified that it is not only the knowledge of the specific dimension of the area in which it works, but it is also necessary to approach the didactic-political-pedagogical knowledge and the specifics of the Integrated High School. From this perspective, the result of this research was a formative proposal entitled "Dialogues in the High School Professional Technical Education".

Keywords: Teacher Continuing Education. Integrated High School. Professional and Technological Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Faixa etária dos professores	52
Tabela 2: Tempo de serviço dos professores na EPTNM	52
Tabela 3: Formação inicial dos professores	53
Tabela 4: Titulação máxima dos professores	54

LISTA DE SIGLAS

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	16
1.1 Histórico da Educação Profissional e Tecnológica	16
1.2 Integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica	22
1.3 Caminhos para o Ensino Médio Integrado	26
1.4 A Educação Profissional e Tecnológica e os Desafios para o Trabalho Docente	30
1.5 Perspectivas de Formação do Professor da Educação Profissional e Tecnológica	32
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	39
2.1 Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional do Professor	39
2.2 Importância de Resignificar a Formação Continuada do Professor	41
2.3 A Formação Continuada do Professor Centrada na Escola	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	49
3.1 Método e Abordagem da Pesquisa	49
3.2 Campo de Pesquisa	50
3.3 Participantes	51
3.4 Procedimentos e Técnicas de Pesquisa	55
3.5 Análise dos Dados	58
4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	60
4.1 Dialogando sobre Formação Continuada e Ensino Médio Integrado	60
4.1.1 Compreensão de Ensino Médio Integrado	60
4.1.2 Compreensão de Formação Continuada	64
4.1.3 Práticas de Formação Desenvolvidas no Campus	67
4.2 Expectativas dos Professores para Formação Continuada	70
5 PRODUTO: DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	90
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PROFESSOR	90

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: PEDAGOGO.....	91
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR.....	92
APÊNDICE D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TESTADA COM OS PROFESSORES	93
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA.....	102
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA INICIAL DO PRODUTO.....	103
APÊNDICE G: PRODUTO DA PESQUISA.....	104

INTRODUÇÃO

As discussões envolvendo a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vêm ganhando espaço entre educadores e pesquisadores. Ocorre que as constantes mudanças no mundo do trabalho exigem cada vez mais dos alunos egressos dessa modalidade e, como consequência, aos professores fica a necessidade de refletir que já não cabe ter apenas os conhecimentos relativos à dimensão técnica que resultam no treinamento para desenvolver uma atividade laboral. Como afirma Machado (2008, p. 15):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem.

E quando nos referimos à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), também denominada de ensino médio integrado (EMI), que articula a formação profissional à educação básica propondo a integração de conteúdos para construção de conhecimentos, o saber estritamente técnico ou fragmentado perde ainda mais espaço. No entanto, conforme o pensamento de Moura (2014), nem os professores bacharéis e tecnólogos nem os licenciados têm formação prévia no campo da formação integral do aluno, que seria ideal para compreender os princípios da relação existente entre educação e trabalho. Em função disso, o autor advoga em favor de que os processos formativos dos professores possam ser integrados, na tentativa de:

(...) aproximar os professores da educação profissional aos conhecimentos da área da educação em geral e, igualmente, a aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes. (MOURA, 2014, p. 89).

Partindo dessas reflexões, é evidenciada a necessidade de pensar aspectos que possam contribuir para a elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores que atuam na EPTNM. Essa preocupação surgiu durante a minha trajetória como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, trabalho desempenhado por dois anos e meio, entre 2015 e 2017. No percurso dessa experiência profissional, o interesse em pesquisar sobre a questão aqui apresentada era crescente, sobretudo quando encontrava professores

licenciados sem conhecimento das particularidades da integração curricular referentes ao trabalho e educação e, em sala de aula, tinham como grande desafio conseguir estabelecer as conexões entre as disciplinas da formação geral com as da formação profissional; e, num outro cenário, professores bacharéis ou tecnólogos que tinham grande conhecimento do conteúdo específico de sua formação, mas pouca ou nenhuma experiência da prática docente. Além disso, professores que independente da formação – licenciados, bacharéis ou tecnólogos – não tinham entendimento do significado e especificidades do EMI, com práticas isoladas e descontextualizadas.

Machado (2008, p. 15) afirma que:

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

É importante que o professor reconheça que o saber docente se caracteriza por ser inconcluso, demandando um constante aprendizado que tem como ponto de partida a formação inicial e permanece durante toda a vida profissional.

Para pensar aspectos que possam compor o conteúdo para a formação do professor para atuar na EPTNM, acreditamos que deve englobar as questões referentes aos princípios do EMI e, também, concordamos com Moura (2014) quando aponta para considerar a área de conhecimentos específicos e didático-político-pedagógica, além do diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade e com o mundo do trabalho. Além disso, desenvolver a formação continuada centrada na escola, conforme sustentam Nóvoa (2002, 2009), Imbernón (2011) e Candau (2001), significa compreender que o contexto escolar pode e deve constituir-se como o *locus* de formação docente que considera a realidade e as práticas do professor. Conforme Nóvoa (2002), é colocar em prática o modelo de formação contínua construtivista, que tem seus dispositivos de formação organizados a partir de uma reflexão contextualizada e em permanente regulação das práticas.

A configuração da formação continuada dos professores da EPTNM nessa perspectiva pode estabelecer conexões entre os docentes e os conteúdos das

disciplinas gerais e técnicas, incentivando práticas mais integradoras e contribuindo para apropriação, pelos alunos, de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade, atuação no mercado de trabalho e construção do conhecimento, tendo em vista que na modalidade:

Não se trata de somar currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente, à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e a cultura. (RAMOS, 2010, p. 51-52).

Diante do apresentado, emergiu a problemática que se constituiu no eixo para o desenvolvimento deste estudo: quais elementos relativos à docência na EPTNM podem ser considerados na construção de uma proposta de formação continuada para os professores?

Da questão central da pesquisa surgiram outros questionamentos, a saber: Qual a importância da formação continuada para o trabalho do professor? Qual a importância de desenvolver a formação continuada no contexto de trabalho, tendo a prática do professor como objeto da formação? Quais conhecimentos podem ser abordados na formação continuada dos professores da EPTNM?

Com isso, tomamos como objetivo geral deste estudo: analisar a concepção e a importância da formação continuada para o trabalho do professor da educação profissional técnica de nível médio. Para atender ao objetivo geral proposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a educação profissional técnica de nível médio, situando os desafios para a formação do professor;
- Identificar elementos relativos à docência na educação profissional técnica de nível médio que possam fazer parte da formação continuada do professor;
- Elaborar uma proposta de formação continuada orientada para os professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas, bem como os fundamentos do ensino médio integrado.

O referencial utilizado para fundamentar as discussões e proposições apresentadas nesta pesquisa pauta-se em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica relacionada à formação continuada do professor e

sobre a EPT, como: Moura (2007, 2014), Ramos (2005, 2017), Machado (2008), Nóvoa (2002, 2009), Imbernón (2011), Candau (2001), entre outros.

Para melhor localizar o leitor, estruturamos este trabalho da seguinte forma: O primeiro capítulo, *A Educação Profissional e Tecnológica*, aborda a histórica dualidade da EPT no Brasil, que tinha a educação numa perspectiva assistencialista, bem como a EPT na atualidade. Além disso, são apresentados também, as perspectivas para integração do ensino médio com a educação profissional, os caminhos para o Ensino Médio Integrado, os desafios para o trabalho docente e a formação do professor da EPT.

No segundo capítulo, *A Formação Continuada do Professor*, situamos a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional docente e a importância de ressignificá-la, valorizando a formação centrada na escola.

No terceiro capítulo são indicados a perspectiva metodológica que orientou o estudo, apresentando as pessoas consultadas, o local da pesquisa, o método de abordagem, os procedimentos e as técnicas de coleta e análise dos dados.

Já no quarto capítulo, são apresentados os resultados dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e questionários, fundamentando teoricamente.

E, finalmente, no quinto capítulo apresentamos o produto, onde são indicados o seu processo de construção e a avaliação da testagem.

Os achados da pesquisa sugerem que os sujeitos reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho docente, tendo em vista que permite atualização dos conhecimentos, melhoria da prática e espaço para socialização de experiências entre os pares. Já em relação à compreensão de ensino médio integrado, ficou evidente que coexistem entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos seus princípios histórico, filosófico, pedagógico e político.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a formação continuada dos professores que atuam na EPTNM, bem como leve à consideração sobre a possibilidade formativa centrada na escola.

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A EPT no Brasil historicamente é caracterizada pela formação oferecida que distinguia os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função. Esse caráter dual vem sendo amenizado por um movimento com alguns marcos regulatórios que intensificaram as reais possibilidades de contribuir para a formação humana integral do aluno, como o Decreto nº 5.154/2004, que retoma a perspectiva de integração entre a educação básica e a educação profissional, e a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Neste capítulo, abordamos a história da EPT no Brasil, sua configuração na atualidade, a integração do ensino médio com a EPT e os desafios para o docente.

1.1 Histórico da Educação Profissional e Tecnológica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 aponta no § 2º do Artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como finalidade apresentada no Artigo 2º “(...) o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda no Artigo 36 - A que “(...) o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (BRASIL, 1996).

Esses fragmentos, para fins de discussão sobre o histórico e as políticas da etapa final da educação básica, recorte neste estudo, permitem a reflexão sobre a questão da preparação para o trabalho, tendo um significado mais amplo do que simplesmente para um emprego. Essa distinção é fundamental quando se pensa na educação como um espaço de construção da emancipação humana e, portanto, de resistência à lógica do sistema produtivo.

No entanto, ao fazer um levantamento histórico da EPT, se constata a dualidade caracterizada na educação brasileira pela formação oferecida, que distinguia os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função. Foram políticas marcadas pelo compromisso com os interesses do capital que tiveram na sua trajetória de implantação e implementação uma visão que não consegue avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos e que superasse a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual, estabelecida pela divisão da sociedade em classes. Isso denuncia um projeto político que não estava centrado no

sujeito, mas se resumia ao caráter economicista da educação que coloca em evidência a contradição entre o capital e o trabalho.

Conforme Moura (2007), a partir do século XIX os primeiros indícios do que hoje pode ser caracterizado como as origens da EPT surgem no Brasil, com a criação do Colégio das Fábricas, da Escola de Belas Artes e do Instituto Comercial no Rio de Janeiro. As sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas também foram criadas, possibilitando uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial, como o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (1858) e em Recife (1880).

No início do Século XX, houve um esforço público de organização da formação, no sentido da preparação dos operários para o exercício profissional.

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para a preparação de ofícios dentro desses três ramos da economia. (MOURA, 2007, p. 6).

A partir de então, foram criadas unidades voltadas para o ensino industrial e agrícola, nos quais era possível observar o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada, qual seja a de formação para o trabalho manual para um grupo menos favorecido economicamente e de formação intelectual para a elite. Isso resultou num grande avanço para a educação profissional, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender às necessidades dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Nesse contexto, chega-se à década de 30 do século XX com a educação básica brasileira organizada de uma forma completamente dual, diferenciada entre percursos educativos para os filhos da elite e para os da classe trabalhadora já ocorrendo desde o curso primário.

O dualismo toma um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por Leis Orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e separando os que deveriam ter a formação propedêutica para a universidade e aqueles que deveriam ter uma formação profissional para exercer atividades estritamente ligadas à produção.

Moura (2007) ratifica esse pensamento quando afirma que as Leis Orgânicas da Educação Nacional, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto nº 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto nº 8.530/1946 e o Decreto-

lei 4.048/1942 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, evidenciaram a importância que passou a ter a educação profissional no país, apesar do caráter dualista da educação e a função reprodutora da estrutura social.

Com a primeira LDB Lei nº 4.024/1961 aconteceria apenas formalmente o fim da dualidade, já que envolveu todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional do ensino, dando equivalência entre os cursos do mesmo nível. Assim, tanto os alunos provenientes do colegial quanto os do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior. No entanto, o acesso por meio do processo seletivo continuava ocorrendo em função de domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, válidos apenas para a formação ofertada à classe dirigente. Já nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, há uma profunda alteração na educação básica, que incluiu a tentativa de estruturar o nível médio, tornando compulsória a profissionalização no 2º grau em todas as escolas. Porém, para Moura (2007, p. 12):

(...) uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.

Ainda assim, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória não foi implantada completamente. A concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Por outro lado, foi nessa época que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, que deram origem aos atuais Institutos Federais, se consolidaram como referência de qualidade na atuação de cursos como: Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração e no ramo agropecuário. “Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado”. (MOURA, 2007, p.13).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 foi sendo gradualmente flexibilizada, com modificações no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo

o ensino de 2º grau. “Inicialmente pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982.” (MOURA, 2007, p. 14).

No contexto histórico, analisando a década de 1980, Saviani (2008) destaca várias conquistas, sobretudo relacionadas ao encaminhamento de ações que resultaram em políticas educacionais fundamentadas em princípios que pretendiam a emancipação dos sujeitos como produções teóricas na área acadêmico-científica principalmente as de caráter crítico e experiências governamentais de alguns municípios brasileiros, que despertaram o debate educacional, fertilizando o terreno para a construção de projetos societários a partir dos interesses da classe trabalhadora.

De acordo com Ciavatta (2005), esse foi um momento de luta política pela democratização da educação que teve intensa participação da comunidade acadêmica e apoio de parlamentares, onde se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia.

Mas apesar desse esforço ideológico, alguns anos depois o Decreto nº 2.208/1997 colocou para o ensino médio legalmente um sentido puramente propedêutico, tendo em vista que os cursos técnicos foram separados e passaram a ser oferecidos nas formas concomitante e subsequente.

A necessidade de um ensino médio integrado ao profissional que pudesse possibilitar ao aluno a consolidação da formação unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, foi apontada apenas anos mais tarde no Decreto nº 5.154/2004, refletindo um ganho que consistiu em integrar os conhecimentos científicos e tecnológicos. Esse decreto, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes do Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e trazer a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica.

A formação integrada significa recuperar no contexto histórico e sob uma correlação de forças entre classes a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, relacionadas à luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira em defesa da democracia. Para isso, o ensino médio integrado seria como uma base unitária que respeita a diversidade da realidade social brasileira, oferecendo aos alunos a ampliação dos seus projetos futuros por meio da formação básica e profissional.

Protagonizaram esforços para esse decreto alguns pesquisadores, entre os quais podemos citar Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Dermeval Saviani, que referenciam suas afirmações em filósofos e educadores como Marx, Engels e Gramsci, que defendem os princípios da escola humanista e da formação integral, pública e de qualidade para todos.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004 ainda sofreu alteração feita por meio de outro, o Decreto nº 8.268/2014, que incluiu algumas premissas, entre elas a que indica que a educação profissional deverá observar a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, atribuindo uma formação mais humana e integral ao aluno.

Esses avanços na legislação brasileira, que reconhecem a importância de proporcionar uma formação integral, foram consolidados com a Lei nº 11.892/2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Formados a partir das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades:

Art. 6º Inciso I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição que constrói, sistematiza e socializa o conhecimento, assume a tarefa de contextualizar as demandas da nova ordem econômica e social com as práticas exercidas em seu interior. Essa fase da EPT ofertada nos Institutos Federais não está voltada apenas para formação de profissionais preparados para desempenhar uma tarefa no mercado de trabalho. O objetivo é proporcionar um conhecimento amplo e com base sólida, que estimule o aluno a compreender os princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, por meio da integração de uma formação geral e uma formação profissional qualificada, impulsionando o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país.

Coaduna com o Artigo 39 da LDB nº 9.394/1996, onde a EPT é apresentada de forma a se integrar aos diferentes níveis e modalidades de educação e às

dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Desse modo, é um meio de incentivo à integração da escola à comunidade e à vida social.

Verifica-se também, na Lei nº 11.892/2008, uma ênfase na oferta de Cursos técnicos integrados ao ensino médio, determinado no Artigo 8º que o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir um mínimo de 50% das vagas para atender a esses cursos. Isso demonstra valorização e reconhecimento da importância dessa modalidade para conclusão dos estudos e para a formação de futuros profissionais.

Mas mudanças na LDB nº 9.394/1996 para o ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, deixam indícios de institucionalização de escolas de formação propedêutica para prosseguimento dos estudos no Ensino Superior e, por outro lado, de escolas com formação puramente técnica para egressos qualificados apenas para atender à demanda do mercado de trabalho. Nessa premissa, o currículo seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional). Ao aluno fica a responsabilidade de escolher qual será o seu foco de estudo durante o ensino médio, cabendo optar por aquele que seja adequado ao seu projeto de vida.

Nesse contexto, é possível que a formação profissional integrada que foi germinada com o Decreto nº 5.154/2004 esteja sendo desvalorizada, configurando uma perda em que a velha dualidade educacional pode voltar a contribuir para a manutenção da desigualdade social presente no Brasil. Seria um cenário de retrocesso, pois conforme afirma Saviani (2007), no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que contribuem para o processo de trabalho na sociedade, mas é necessário, também, explicitar como a ciência se converte em potência material, o que envolve o domínio teórico e prático do saber articulado ao processo produtivo. Dessa forma, o ensino médio deve:

(...) propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p.161).

Nessa perspectiva, não basta aprender o conhecimento técnico operacional e apenas saber fazer. É necessário ter a compreensão global do processo e da

tecnologia que executa para saber o porquê de fazer uma atividade de determinada forma. Para isso, o trabalhador deve estar habilitado a desempenhar com competência e autonomia intelectual as suas atribuições, desenvolvendo permanentemente as aptidões para a vida produtiva e social.

A superação da dualidade estrutural histórica, garantindo a todos o direito à educação básica e a formação profissional, demonstra ser alcançada com o ensino médio integrado à EPT. Essa seria uma forma capaz de educar cidadãos para compreender e atuar na realidade social em que vivem e no mundo do trabalho de forma ética e competente, além de contribuir para a construção da justiça social, sem segregação na formação educacional das pessoas.

1. 2 Integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica

A formação ofertada na EPTNM é definida por alguns autores (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2005; Ramos, 2008, 2017; Saviani, 2007) como formação integrada, *omnilateral*, politécnica ou tecnológica. É uma formação com entendimento que a política assistencialista ou mesmo linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho tende a ser ultrapassada, dando espaço a uma importante estratégia para que todos os cidadãos, independente de classe social, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Nesse sentido, as concepções de Marx, Engels e Gramsci estão presentes no campo de pesquisa, se constituindo como referências conceituais e epistemológicas para as discussões desenvolvidas.

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (MOURA, 2013, p. 707, grifos do autor).

Ao pensar a relação entre trabalho e educação, Gramsci atribui ao processo por meio do qual o homem adquire as condições de humanização, circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. (MOURA, 2013).

A formação humana *omnilateral*, politécnica ou tecnológica e a escola unitária compõem concepções filosófica, pedagógica e política, onde a finalidade da profissionalização não teria fim em si mesmo, muito menos se pautaria pelos interesses do mercado. Na verdade, essa se constitui numa possibilidade a mais para o sujeito construir seu projeto de vida, por meio de uma formação humana integral.

Ciavatta (2005) afirma que os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas e geradoras de valores e fontes de riqueza. Para a autora:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Frigotto (2005) conceitua ensino médio politécnico ou tecnológico como:

(...) formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005).

Saviani (2007) contribui para o debate e nomeia como politécnica a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, concentrando-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Para o autor, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção. Essa concepção é diferente de quando:

(...) a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p.161).

Diante dessa perspectiva, a politecnica contempla o domínio dos princípios e da prática nas diversas atividades, mediante a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, apontando para um desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno.

Ramos (2008) relaciona a concepção de EMI com a concepção de educação unitária, de politécnica e de *omnilateralidade*. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos, superando a dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 3).

A autora apresenta os dois pilares de uma educação integrada: uma escola que não seja dual, mas sim que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma formação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio da educação básica e profissional. Isso significa:

(...) uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2008, p.3).

Ramos (2017) afirma ainda que a integração tem quatro sentidos: filosófico, político, epistemológico e pedagógico. O primeiro, o sentido filosófico, constitui-se base fundamental de uma proposta efetivamente progressista, pois considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana *omnilateral*, configurando um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, que são: trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura.

O trabalho é, então, compreendido por Ramos (2017, p. 26) como princípio educativo tendo em vista que "(...) orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação". Além disso, tem dois sentidos: ontológico e histórico. Em seu sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo por ser a realização humana inerente ao sujeito à medida que:

(...) proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2008, p. 8).

No sentido histórico, o trabalho é princípio educativo visto como prática econômica “(...) na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.” (RAMOS, 2008, p. 8).

É importante ressaltar que o trabalho aqui é percebido como parte do processo de formação e de realização humana, sendo a ação de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade, e não apenas uma prática econômica para ser vendida, como ocorre na sociedade capitalista.

Já o conhecimento (ciência e tecnologia) é compreendido como produzido pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo. E a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008).

Nessa perspectiva, a ciência é associada aos conhecimentos que são produzidos e estruturados socialmente pela humanidade, na busca da permanente construção de novos conhecimentos. Para isso, a tecnologia é entendida como a responsável pela mediação entre o conhecimento científico e os processos produtivos. E a cultura, o processo de produção de representações e significados, que orientam o modo de vida em uma sociedade.

No projeto do EMI, essas dimensões fundamentais da vida, quais sejam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, são integradas ao currículo como construções histórico-sociais e políticas que influenciam e são influenciadas pelos processos produtivos, a pessoa humana e as sociedades.

O sentido político apresenta a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, adquirindo uma relevância significativa em face de uma realidade em que jovens e adultos têm necessidade de inserção na vida econômico-produtiva antes mesmo do ensino superior e procuram a EPT como meio de conseguir a formação profissional. Assim, a formação deve ser técnica e profissionalmente integrada aos fundamentos da produção moderna e suas dimensões.

O sentido epistemológico, de acordo com a autora:

(...) expressa uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações às quais o pensamento se dispõe a aprender. (RAMOS, 2010, p. 54).

Nisso se baseia a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando, na organização curricular, uma totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. A classificação de geral e específico, para Ramos (2017, p. 36), tem dois fundamentos:

- a) podem ser considerados como conteúdos de formação geral aqueles que, independentemente da especificidade dos processos produtivos, possibilitam a compreensão da vida social; e, como conteúdos de formação específica, quando os primeiros são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, chegando a caracterizar as especificidades de determinados processos de produção; b) o estatuto de geral e específico de algum conhecimento pode se alterar conforme os processos produtivos.

Por fim, está o sentido pedagógico que implica formas de selecionar, organizar e ensinar. “Propomos a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos e suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outras”. (RAMOS, 2017, p. 36). O que se espera é que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa de todos na construção do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos.

A concepção do EMI é orientada pela perspectiva que articula de forma indissociável em um mesmo currículo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, favorecendo a formação humana integral do aluno. Para isso, algumas mudanças no currículo e na prática dos professores são necessárias visando essa integração, na intenção de ter a unidade entre teoria e prática; proporcionar a compreensão global do conhecimento; considerar o trabalho como princípio educativo; e adotar práticas interdisciplinares.

1. 3 Caminhos para o Ensino Médio Integrado

As relações entre a integração do ensino médio com a EPT abrangem princípios que devem superar a dualidade entre formação geral e profissional, desenvolvendo possibilidades formativas que possam contemplar as necessidades socioculturais e econômicas dos alunos. Araújo e Frigotto (2015) afirmam que é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima

vinculação com o projeto político de construção de uma sociedade para além do capital.

(...) o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015, p.62).

Moura (2007) enriquece o debate quando apresenta alguns caminhos importantes para serem considerados na integração. O autor nomeia como eixos norteadores os seguintes pressupostos para a forma integrada da educação básica com a profissional: homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto capazes de transformar a realidade; considerar o trabalho como princípio educativo, em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática; considerar a pesquisa como princípio educativo, tendo em vista que é uma ferramenta que contribui para a construção da autonomia intelectual do aluno; ter a realidade concreta como uma totalidade, possibilitando ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido; e, finalmente, contemplar a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, podendo implementar projetos integradores para atingir esse pressuposto. (MOURA, 2007).

Ramos (2005, 2010) discute caminhos que formam o ensino integrado como uma proposta que visa possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além da sua aparência. Dessa forma, a autora propõe o desafio de construir o currículo integrado partindo da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões histórica, econômica, ambiental, social, política, cultural, além da dimensão propriamente científica e técnico-procedimental. "(...) o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética". (RAMOS, 2005, p. 116). Além disso:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS, 2005, p. 116).

Nessa perspectiva, os conteúdos são trabalhados tendo relação com o contexto e com outros saberes, de forma que o conhecimento não é só geral, já que também estrutura objetivos de produção; e não é somente específico, pois os

conceitos apropriados produtivamente precisam se articular à ciência básica para serem construídos. Como pressupostos para orientar o currículo integrado:

a) O sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos. (RAMOS, 2010, p. 52-53).

Importa salientar que, apesar de o currículo exigir a organização desses conhecimentos em forma de disciplinas, não significa que devam ser trabalhados de forma isolada. Ao contrário, os conceitos precisam ser trabalhados de forma a relacioná-los interdisciplinarmente e também no interior de cada disciplina.

Quanto aos estudos no interior de cada disciplina, entendemos que os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem se organizar em programas escolares, considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Isso confere à dinâmica escolar uma determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos em que se dá a conhecer, além de uma certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. (RAMOS, 2010, p. 53-54).

Essa forma de trabalho interdisciplinar permite a superação da fragmentação, contribuindo para a construção do conhecimento de forma global, a partir da compreensão da realidade e de suas relações. Esse pensamento coaduna com o de Moura (2007) que, conforme vimos anteriormente, aponta também a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade como pressupostos para a formação integrada.

Nesse sentido, a contextualização se apresenta como uma opção capaz de favorecer a integração curricular, pois pressupõe a íntima articulação dos conteúdos

formativos com a realidade social e o trabalho. Já a interdisciplinaridade estimula a organização dos conteúdos e a utilização de metodologias integradoras, proporcionando a exploração das potencialidades de cada ciência. E, se pensarmos em contextualização e interdisciplinaridade, na perspectiva aqui trabalhada, podemos ter uma educação que se utiliza do conhecimento de várias disciplinas, de forma integrada, para compreensão de situações que tenham significado na vida social e no trabalho.

Moura (2007) também sugere projetos integradores que sejam capazes de articular os conhecimentos das disciplinas em cada período, construindo a autonomia intelectual dos alunos por meio de pesquisas, além de desenvolver atitudes de cidadania, solidariedade e responsabilidade social, sempre vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais.

Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial. (MOURA, 2007, p. 24).

É importante contemplar os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, integrando a formação profissional nessas dimensões. Portanto, uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho e sua cultura, as correlações de força existentes e os saberes construídos nas relações sociais que se estabelecem na produção. Disso surge a compreensão do trabalho como princípio educativo que “(...) deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática, e conseqüentemente na superação da divisão capital/trabalho (...)”. (MOURA, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, é necessário que o docente tenha a intencionalidade de que, através da ação educativa, os indivíduos compreendem enquanto vivenciam e constroem a própria formação, nos levando a perceber que o domínio enciclopédico de conhecimentos desarticulados faz parte de uma prática que deveria estar ultrapassada.

(...) o trabalho como princípio educativo não se restringe ao ‘aprender trabalhando’ ou ao ‘trabalhar aprendendo’. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação (...). (MOURA, 2007, p. 22, grifos do autor).

As contribuições sugerem que o ensino médio integrado possa ser organizado de forma a permitir a apropriação significativa capaz de contextualizar o conhecimento disponibilizado para as situações do dia a dia, tendo em vista a íntima relação entre as informações escolares e a vida profissional, social e cultural. O ensino, nessa perspectiva, pode desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão da realidade em que vivem, explorando a possibilidade de trabalhar problemas que sejam complexos e reais.

1.4 A Educação Profissional e Tecnológica e os Desafios para o Trabalho Docente

Os professores da EPT enfrentam desafios relacionados às inovações tecnológicas, exigências pertinentes ao mundo do trabalho, necessidade de qualidade na produção e serviços e maior atenção quanto às questões sociais, éticas e de sustentabilidade ambiental. São demandas que refletem na construção e reestruturação dos saberes, exigindo do professor conhecimentos de diferentes áreas como ciência, cultura, tecnologia, além daqueles relacionados ao processo de ensino que envolvem a definição de conteúdos, as metodologias, os instrumentos de avaliação e relação com os alunos.

Sobre as competências do professor, Moura (2014, p. 36) afirma que:

Terá de compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivos. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político. Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora à qual ele pertence.

A docência na EPT exige conhecimentos que vão além dos específicos do campo de atuação, tendo em vista que não se trata de transferir conteúdos ou de treinar eficientemente os alunos em uma técnica, mas promover o pensamento crítico como forma de compreender as concepções, problemas e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Machado (2008) também colabora com a reflexão e afirma que o professor deve ter capacidade para elaborar estratégias, estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem, considerar as peculiaridades e contextos da educação profissional, realizar o trabalho integrado e interdisciplinar, promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa, além de ser:

(...) capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma crítica e reflexiva os mundos do trabalho, os objetos e os sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia. (MACHADO, 2008, p.18).

São, portanto, necessidades que exigem do professor mobilizar a experiência profissional e os conhecimentos da formação. No entanto, muitas vezes os professores estão automatizados à exposição de conteúdos como simples exercícios de memorização de informações, fazendo com que o conhecimento tenha pouco significado.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

Moura (2008) fala que a EPT é um processo educativo que requer do docente assumir uma formação crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social, numa perspectiva na qual deixa de ser um mero transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem sem perder a autoridade e a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento.

Esse pensamento nos leva às reflexões de Freire (2005), que defende a necessidade de consolidar práticas docentes que ultrapassem a educação bancária, na qual o aluno é considerado um depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo

professor. “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 2005, p. 22, grifos do autor).

No percurso de verdadeira aprendizagem é que os alunos vão se transformando em reais participantes na construção e reconstrução do que é vivenciado no processo de ensino-aprendizagem, sempre ao lado do professor, que é igualmente sujeito no processo.

(...) não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2005, p. 23).

Ao professor, cabe reconhecer o constante processo de aprendizagem que a profissão exige, estando aberto a novos estudos e ressignificações, atendendo às especificidades da EPT que demandam pela busca constante da superação da fragilidade teórica e prática do conhecimento, servindo como referência para uma visão crítica que possibilite ao aluno pensar e agir.

1.5 Perspectivas de Formação do Professor da Educação Profissional e Tecnológica

As mudanças no mundo do trabalho exigem cada vez mais dos alunos egressos da EPT, ficando aos professores desafios relacionados à própria formação, tendo em vista que não cabe ter apenas os conhecimentos pertinentes à dimensão técnica que resultam no treinamento para uma atividade laboral.

(...) essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p.15).

Nessa perspectiva, Machado (2008) aborda a necessidade de criação de uma licenciatura específica para formação inicial de professores para a educação profissional, o que coaduna com a Resolução nº 06/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio -, que em seu Artigo 40, indica que a formação inicial para o docente da EPT deve realizar-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. (BRASIL, 2012a).

(...) as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante

papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 15).

A partir de um levantamento nos últimos editais das seleções para professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Edital nº 44, de 25 de Março 2014; Edital nº 125, de 29 de Agosto de 2016; e Edital nº 67, de 14 de Junho de 2017 - constata-se que a titulação exigida para o ingresso de docentes na Instituição é de graduações em licenciatura, bacharelado ou tecnológico, onde os licenciados com formações como História, Geografia, Português, Inglês e Educação Física estão direcionados para atuar nas disciplinas que fazem parte da formação geral; e os bacharéis e tecnólogos com formações como Engenharia, Contabilidade, Arquitetura, Eletrônica e Logística, para as disciplinas da formação profissional. (IFPE, 2014, 2016, 2017).

Existem, portanto, dois perfis atuando na EPT no IFPE: o primeiro de profissionais com bacharelado ou tecnológico que possivelmente não receberam na graduação a formação para a docência, mas sim voltada para as demandas do mercado, indo de encontro à proposta do EMI. São os "(...) engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal." (MOURA, 2014, p. 85).

Para esses professores, uma prática que considere a formação integral do aluno, deixando de lado os interesses do capital, necessita de suporte teórico-prático das discussões e saberes relacionados aos processos educativos.

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão - a de professor. (MOURA, 2008, p. 31).

O segundo perfil é o de professores licenciados, mas que possivelmente não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes ao trabalho e educação, pois foram formados:

(...) para atuar no ensino de Matemática, de Química, de Geografia, de História etc. destinado a estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é muito diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é

a formação técnica de nível médio, principalmente, o ensino médio integrado à educação profissional. (MOURA, 2014, p. 88).

Como consequência, esses professores podem ter como desafio conseguir estabelecer as conexões entre as disciplinas da formação geral e profissional, consolidando a fragmentação do currículo. Moura (2014) exemplifica que não basta ao professor de Biologia dominar o campo científico e os saberes didático-pedagógicos, pois quando o referencial é a formação humana integral, o professor terá que “(...) compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim como parte de uma totalidade.” (MOURA, 2014, p. 36).

As diferenças na estrutura organizacional dos cursos de formação inicial representam desafios para a concretização da prática docente, seja ela do licenciado, do bacharel ou tecnólogo, sobretudo quando se reflete sobre as necessidades e demandas da EPT, que requerem não apenas conhecimento disciplinar, mas também o diálogo com o mundo do trabalho, práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, perspectiva de emancipação do educando, trabalho como princípio educativo e interação com a tecnologia, ciência e cultura.

Machado (2008) e Moura (2014) afirmam que devem ser desenvolvidas ações de formação de professores para a educação profissional que não sejam apenas uma forma secundária e emergencial. No entanto, historicamente a falta de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado as iniciativas para essa área no Brasil. Machado (2008) afirma que ao longo dos anos houve uma sequência de Leis, portarias, pareceres, decretos e resoluções que instituíram, como exemplos, curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial, cursos especiais de educação técnica para habilitar professores para disciplinas do Ensino Técnico, cursos emergenciais para complementação pedagógica e licenciatura visando à formação do professor. Entre essas, a primeira iniciativa aconteceu com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, para formar professores, mestres e contramestres, mas a instituição foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Já no contexto atual, existem ofertas de formação docente para este campo, como programas especiais, cursos de pós-graduação e formação a distância, “(...) mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos.” (MACHADO, 2008, p. 14).

Considerando esses aspectos e a relevância de que a formação ocorra de maneira a proporcionar aos atuais e aos futuros professores do EMI o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, apresentamos algumas reflexões que vem sendo desenvolvidas.

Moura (2014) é um dos autores que tem contribuído para o debate sobre a formação dos professores na educação profissional. Ele advoga em favor de uma formação que privilegie o humano, de modo que possa assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, combatendo práticas que visam apenas as relações de mercado e o fortalecimento da economia. O autor oferece subsídios importantes, iniciando com três núcleos estruturantes que são relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes em qualquer possibilidade formativa do professor da EPT, seja na formação inicial ou continuada:

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 94).

O primeiro se refere à área de conhecimentos específicos que são adquiridos na graduação, com aprofundamento estratégico ao longo da formação. O autor ressalta que nesse caso é fundamental que a formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja motivada também pelas necessidades institucionais.

Quanto aos conhecimentos específicos seja dos licenciados - disciplina objeto da licença -, seja dos bacharéis ou tecnólogos, importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação. (MOURA, 2014, p. 95).

Entretanto, ter apenas o conhecimento específico da disciplina que leciona, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida. Dessa forma, o segundo núcleo refere-se à formação didático-político-pedagógica que, de acordo com Moura (2014, p. 98), deve contemplar:

(...) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação

do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Esses dois primeiros núcleos são relevantes, pois abordam a necessidade de aprofundamento dos estudos na área específica de atuação do professor e abrange as questões didáticas, políticas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, diante das especificidades que circunscrevem a EPT. Disso decorre o terceiro núcleo, que é o diálogo constante entre os conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. Esse é um aspecto apontado pelo autor como fundamental, pois a sua ausência nos processos formativos se constitui em grande barreira ao trabalho coletivo dos docentes. Dessa forma, todas as disciplinas e conhecimentos fazem parte de uma totalidade e não estão isoladas. “A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade.” (MOURA, 2014, p. 95).

Essa maior interação com a sociedade, que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele, não poderá significar submissão ao mercado, mas sim, deverá resultar em contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na conseqüente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas, assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras, ou seja, contribuir para que os egressos da EPT possam exercer plenamente a cidadania autônoma de forma competente e ética. (MOURA, 2008, p. 37).

Araújo (2010) colabora com o debate quando defende a existência de uma didática própria da educação profissional fundamentada na *práxis*. Para tal, propõe que a formação docente considere a unidade indissolúvel entre teoria e prática - *práxis* -, por meio de estratégias como: teoria e prática educativa como núcleo articulador da formação; teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; a ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; currículo com características teórico-práticas. Além disso, a formação do docente da educação profissional deve “(...) garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área aos saberes didáticos e aos saberes próprios de uma atitude de pesquisa.” (ARAÚJO, 2010, p. 486).

Em relação aos saberes técnicos, o autor afirma que devem ser “(...) compreendidos não sob uma perspectiva estreita, apenas instrumental, mas como sínteses do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade.” (ARAÚJO, 2010, p. 486).

Já os saberes didáticos devem considerar que as práticas profissionais necessitam ultrapassar a educação bancária e assumir um caráter científico-reflexivo e orientado pela e para a responsabilidade social. (ARAÚJO, 2010).

Quanto aos saberes do pesquisador, entende que devem ter uma função que consiga ir além de formar o docente para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas também promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa. E acrescenta:

(...) a estes saberes específicos devem ser incorporados saberes relacionados: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações. (ARAÚJO, 2010, p. 486-487).

Coaduna com Moura (2014) que acredita que a formação continuada do docente da EPT também deve garantir o princípio de pesquisador como sendo fundamental quando o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, materiais didáticos e experimentos produzidos por especialistas. Afirma ainda que a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor, pois ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos e produzir seu material didático, podendo interpretar os conteúdos vivenciados de forma a atribuir significado e, inclusive, ressignificá-los. (MOURA, 2014).

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado. (MOURA, 2008, p.35).

Para Moura (2014), também é preciso incorporar ao currículo da formação do professor estudos acerca da definição do trabalho como princípio educativo na educação profissional. Para o autor, o professor que considera esse princípio em sua prática tem a possibilidade de oportunizar a compreensão pelo aluno do significado econômico, social, histórico, político e cultural que estão relacionados ao conteúdo trabalhado.

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (MOURA, 2014, p. 99).

Além das contribuições de Moura (2014) e Araújo (2010), trazemos para o debate Kuenzer (2010) que em sua obra propõe subsídios para a formação de professores da educação profissional integrada ao Ensino Médio e que, em muito, tem relação com os elementos aqui apresentados. Sobre a necessidade da formação para esses professores, Kuenzer (2010) destaca que deve ser uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais e com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas que integram a área a ser ensinada. Para isso, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- 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;
- pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- prático, de modo a integrar conhecimento científico e tácito na área profissional específica;
- 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 trabalho e de educação. (KUENZER, 2010, p. 517).

Esses são elementos para a formação de professores que considera a compreensão acerca das bases conceituais da EPT e as suas relações, cujo fundamento está na concepção da formação *omnilateral* do aluno. O que se busca é proporcionar, independente da formação - licenciado, bacharel ou tecnólogo -, uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento do docente com a modalidade em que atua.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Ao professor que atua na EPTNM, que tem particularidades na organização curricular que requerem a articulação de saberes de diferentes campos, é importante reconhecer que o processo formativo não se esgota na formação inicial. Nessa premissa, ações de formação continuada centradas na escola podem contribuir com a construção de um EMI que ofereça, de fato, formação básica integrada à profissional.

Neste capítulo, situamos a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional do professor, além da importância de ressignificá-la, apresentando as expectativas de Candau (2001) Imbernón (2011) e Nóvoa (2002, 2009).

2.1 Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional do Professor

A educação sempre foi considerada um bem em si pela possibilidade de enriquecimento cultural e crescimento pessoal que pode proporcionar. Mas para que isso ocorra de forma efetiva, existe a necessidade de políticas públicas voltadas para o setor educacional, dentre elas a formação dos docentes, que pode refletir diretamente na qualidade do ensino ministrado nas escolas.

A LDB nº 9.394/1996 aponta para essa preocupação, trazendo em seu Artigo 62-A Parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais (...) no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 também prevê algumas diretrizes, como a meta 16, que apresenta:

(...) 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, 2014b).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos professores da educação básica, Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, em relação à formação continuada, tem como um dos princípios, no Artigo 3º § 5º que:

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (BRASIL, 2015).

E também que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

A formação continuada configura-se como um processo que se efetiva mediada pela ação prática em sala de aula e faz parte do desenvolvimento profissional do professor que, para García (1999), é uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento.

(...) uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicional individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA, 1999, p. 137).

O autor defende a necessidade de estudar e compreender o desenvolvimento profissional do professor em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola; o currículo e a inovação; o ensino; e os professores. Justifica para isso que o desenvolvimento profissional dos professores se apresenta como “(...) o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo se vem ignorando mutuamente.” (GARCÍA, 1999, p. 139).

Dessa forma, a relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola “(...) leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino”. (GARCÍA, 1999, p. 141).

Já a relação entre desenvolvimento profissional e o currículo e a inovação:

O desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino. (GARCÍA, 1999, p. 143).

A terceira relação, entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento do ensino, diz respeito ao processo de formação docente e o aperfeiçoamento das competências para ensinar. (GARCÍA, 1999).

E a última relação ocorre entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, sendo relacionado ao docente enquanto profissional que precisa de valorização, reconhecimento e condições de trabalho. É o “próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende.” (GARCÍA, 1999, p. 145).

Diante do apresentado, o desenvolvimento profissional do professor se apresenta como uma possibilidade que permite unir a escola, o currículo, o ensino e os professores, estabelecendo relações para conseguir práticas inovadoras, adaptações curriculares, consideração do contexto nas práticas educativas, colaboração e valorização dos sujeitos.

2. 2 Importância de Ressignificar a Formação Continuada do Professor

Pensar em docência significa considerar o paradigma de que ter apenas a formação inicial não basta para a prática em sala de aula, sendo necessário constantemente novos estudos e ressignificações. No entanto, percebemos práticas que são combatidas por autores como Candau (2001), que nomeia como “clássica” a perspectiva de formação continuada que identifica na grande maioria dos projetos, nos quais a ênfase “(...) é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida.” (CANDAU, 2001, p. 52, grifos da autora). Assim, afirma a autora, o professor realiza atividades específicas como cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e congressos em um local distinto do seu contexto de trabalho, como em uma universidade.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. (CANDAU, 2001, p. 53, grifos da autora).

Nesse caso, a formação docente é reduzida ao mero processo de atualização para apresentar novas técnicas, metodologias ou implantar projetos da rede, configurando práticas que desconsideram a realidade de trabalho do professor.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 2002, p.57, grifos do autor).

Nóvoa (2009) afirma que a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e necessidade da profissão. No entanto, muitos programas de formação contínua se revelam inúteis, servindo apenas para complicar o quotidiano docente.

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009, p. 23, grifos do autor).

Para Nóvoa (2002), existem dois modelos de formação contínua: os construtivistas e os estruturantes. Os modelos construtivistas têm seus dispositivos de formação contínua organizados a partir de uma reflexão contextualizada e em permanente regulação das práticas, sendo os que contribuem para “(...) a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.” (NÓVOA, 2002, p. 54).

Já os modelos estruturantes seguem um padrão organizado previamente a partir de uma racionalidade científica e técnica para serem aplicados a diversos grupos de professores. O autor reconhece que esses são os mais eficientes em curto prazo, porém tendem a reproduzir “(...) as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma ‘nova’ escola e de um ‘novo professor’”. (NÓVOA, 2002, p. 55, grifos do autor). Essa rigidez acontece porque os modelos estruturantes são formações que visam apenas a reciclagem dos professores, com atividades desenvolvidas por pessoas de fora do contexto de trabalho como se fossem a solução para todas as questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Imbernón (2011) também critica uma formação na qual as situações problemáticas são apenas instrucionais, com o professor se convertendo em ferramenta mecânica e isolada de reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica. Esse modelo é encontrado quando se analisa a docência como profissão a partir de uma perspectiva unicamente técnica e funcionalista do conhecimento. Isso provoca:

(...) uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho e, portanto, do desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 55, grifos do autor).

Delineada a necessidade de ressignificar a formação continuada de professores, não limitando à mera aplicação de modelos prontos que desconsideram o contexto docente, cabe refletir sobre a forma como pode acontecer. Isso se faz necessário tendo em vista que a inovação imprescindível às escolas dificilmente acontecerá sem uma perspectiva de formação continuada que consiga romper com as estagnadas práticas assumidas por muitos professores como intrínsecas à profissão.

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. (CANDAU, 2001, p. 51).

Nóvoa (2002) defende três eixos de referência que configuram concepções inovadoras da formação contínua de professores, que são: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. O primeiro eixo, o Desenvolvimento pessoal, trata-se da importância de encorajar o conhecimento profissional partilhado, considerando o professor e a sua experiência. “(...) falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.” (NÓVOA, 2002, p. 57).

O segundo eixo é o Desenvolvimento profissional, que incentiva o investimento nos saberes produzidos pelo professor, sendo necessário trabalhá-los de um ponto de vista teórico e conceitual. (NÓVOA, 2002).

Já o terceiro eixo é o Desenvolvimento organizacional, que investe na escola e nos seus projetos. Para Nóvoa (2002), a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e também nas organizações escolares e do seu funcionamento.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos

professores, entendida como uma variável essencial do desenvolvimento das pessoas e das organizações. (NÓVOA, 2002, p. 56).

Assim como Nóvoa (2002), Candau (2001) propõe três eixos de investigação para repensar a formação continuada. O primeiro deles considera a escola como *locus* da formação, no qual afirma que “(...) é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.” (CANDAU, 2001, p. 55). Essa seria uma forma de superar a perspectiva “clássica” e construir um novo formato na área de formação continuada, no espaço físico da escola, identificando e resolvendo os desafios e problemas da instituição.

(...) o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. (CANDAU, 2001, p. 57, grifos da autora).

O outro eixo, de acordo com Candau (2001), é o ciclo de vida dos professores, ponto que pode romper com a visão dicotômica de situações padronizadas na formação, pois remete à necessidade de considerar que o professor passa por diferentes fases na sua carreira profissional, com necessidades específicas em cada uma delas, nas quais aquele em fase inicial é diferente do que já tem vários anos e adquiriu ampla experiência.

Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria. (CANDAU, 2001, p. 63).

O último eixo é a valorização do saber docente no processo de formação continuada, sobretudo os saberes da experiência, com os quais dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares, se apoiando no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

(...) é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. (CANDAU, 2001, p.59).

Sobre esse ponto, é importante considerar o pensamento de Tardif (2014) que discorre a respeito de quatro saberes do professor e a sua relação com a

formação e com o próprio exercício da docência, que são: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Dentre esses, Tardif (2014) chama a atenção para os saberes experienciais que, segundo ele, resultam da prática profissional, incorporando-se à experiência sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Em geral, podemos dizer que as proposições apresentadas vêm acompanhadas do entendimento de considerar a prática pedagógica como fundamento para a formação dos professores, bem como a possibilidade de valorização dos seus saberes. Nesse sentido, essa concepção tem contribuído para se repensar as práticas de formação docente, já que pode oportunizar relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento, além de reflexões mais próximas das questões concretas da escola e dos professores, ajudando no estabelecimento de novos vínculos com a realidade escolar e com a prática docente.

A valorização do conhecimento docente e a formação desenvolvida na escola, ambiente legítimo em que se desenvolve o processo educativo, permitem que a formação continuada não seja apenas uma mera transmissão de técnicas prontas, adquirindo maior efetividade por considerar as questões contextuais e a prática do professor.

2.3 A Formação Continuada do Professor Centrada na Escola

Atualmente existe uma valorização da formação continuada, tendo em vista os múltiplos e novos desafios do mundo contemporâneo, que exigem o saber e o saber fazer, solicitando dos professores novas práticas que envolvam a troca de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos. Nesse cenário, a formação centrada na escola ou formação em contexto de trabalho, se caracteriza por uma lógica de ação na qual formação e prática se articulam por um problema real.

Esse processo possibilita a construção a partir dos próprios desafios, vinculando teoria e prática. Imbernón (2011) se refere a essa formação justificando ser a escola o lugar onde o professor é o sujeito com conhecimento e quadro teórico construído a partir da prática. “Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação

prioritária diante de outras ações formativas.” (IMBERNÓN, 2011, p. 85). Para o autor, é possível abandonar a ideia obsoleta de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica, para adotar o conceito que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria e, se necessário, ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompondo o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam, atribuindo a qualidade na atuação do professor como dependente de um modelo formativo indagativo ou de pesquisa, que é mais reflexivo e que contempla um trabalho em equipe colaborativo desenvolvido no contexto.

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matices que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. (IMBERNÓN, 2011, p. 70).

Essa seria uma maneira de reagir aos modelos tradicionais que apresentam atividades e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula e passar a valorizar a realidade, as ideias e as crenças que permeiam a instituição, permitindo redefinir os conteúdos, os objetivos e a metodologia, de forma colaborativa entre os professores e formadores. Assim, a prática docente se associa à compreensão de que o ensino acontece num espaço no qual as pessoas, o tempo, o conhecimento, o lugar, as práticas e os objetivos não são iguais e tem peculiaridades que a formação continuada pode potencializar.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua. (NÓVOA, 2002, p.38, grifos do autor).

A consolidação de espaços de formação mútua permite a troca de experiências e saberes, configurando um trabalho colaborativo que considera a prática do professor como objeto de reflexão, apoiado no conhecimento teórico e experiencial. A formação continuada do professor deve, então:

(...) propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a

interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Para tanto, é preciso valorizar tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e construção do conhecimento profissional do professor. Nesse processo, o professor poderá produzir conhecimentos mediante a busca de várias informações.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Zeichner (1993) reconhece na prática reflexiva uma estratégia para melhorar a formação dos professores, no sentido de aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e injustiças na escola e na sociedade. Esclarece que ensino reflexivo é:

(...) os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 22).

O autor fala em três princípios que se articulam ao conceito de professor como prático reflexivo. O primeiro é sobre a atenção do professor que deve estar "(...) tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática." (ZEICHNER, 1993, p. 25). Dessa forma, o professor não deve limitar sua atenção apenas para o que acontece em sala de aula, sendo necessário considerar quais condições sociais podem influenciar a sua prática.

O segundo é a tendência democrática e emancipatória e a importância que a prática reflexiva pode dar às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

(...) a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe

social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro. (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Já o terceiro princípio é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, com um valor importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social. “Existe aqui a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

A finalidade da formação continuada desenvolvida no contexto deve ser a de visualizar o local de trabalho como espaço para que o professor possa aprender e fazer, por meio da teoria e da prática, estruturando um constante processo de mudança e de aprendizagem. É na instituição que se dispõe de um conhecimento concreto que permite mobilizar, pela própria experiência, reflexão e na troca entre os pares, os saberes para encontrar soluções para as situações, demonstrando ser uma possibilidade para práticas pedagógicas mais consistentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo descreve a perspectiva metodológica que orientou este estudo, relacionada ao desenvolvimento teórico e de campo, apresentando as pessoas consultadas, o local da pesquisa, o método de abordagem, os procedimentos e as técnicas de coleta e análise dos dados.

3.1 Método e Abordagem da Pesquisa

A pesquisa é fundamentada no método dialético que, de acordo com Gil (2008), fornece as bases para uma compreensão dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, mas quando abstraídas suas influências políticas, econômicas, culturais, entre outras.

Para Minayo (2009), o método dialético propõe analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de denominação e a compreensão das representações sociais. Para isso, trabalha com “(...) as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos.” (MINAYO, 2009, p. 24).

Nesse sentido, a fundamentação desta pesquisa pelo método dialético buscou na literatura, nos documentos e no material de investigação dos sujeitos, construir uma relação dialógica considerando os determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais para subsidiar a reflexão sobre o movimento e as contradições dos processos de formação continuada dos professores da EPTNM.

Quanto à abordagem, referenciamos na pesquisa qualitativa, que conforme Minayo (2009), responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, mas sim “(...) a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações.” (MINAYO, 2009, p. 27). Portanto, o propósito aqui não foi o de contabilizar quantidades como resultado, mas sim interpretar as respostas dos sujeitos, contextualizando num processo de reflexão contínua.

3.2 Campo de Pesquisa

Uma instituição centenária e, ao mesmo tempo, inovadora. Duas expressões que traduzem o perfil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, cujas origens remontam ao ano de 1910, quando foram criadas em cada uma das capitais dos estados do Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito.

Em um quadro contínuo de mudanças e transformações, resultado de um processo histórico determinado pelos desígnios dos sistemas político e produtivo no Brasil, a Instituição foi se expandindo e contempla atualmente 16 *Campi* no Estado, que são: Abreu e Lima, Afogados, Barreiros, Belo Jardim, Cabo, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife e Vitória. Desse modo, o IFPE contribui com o desenvolvimento educacional e socioeconômico do conjunto dos municípios pernambucanos onde está situado e os circunvizinhos, proporcionando uma formação profissional e cidadã.

Cumprindo as finalidades estabelecidas pela política pública que instituiu a Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional por meio da Lei nº 11.892/2008, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE correspondente ao quadriênio 2014-2018 estabelece que a missão da Instituição é:

(...) promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE, 2014, p.28).

O *Campus* Recife é o maior e mais antigo do IFPE. Inicialmente atendia a jovens de classe socialmente desfavorecida com oficinas de mecânica, marcenaria, carpintaria, alfaiataria e desenho, bem como aulas do ensino básico. Atualmente, a Instituição conta com 18 cursos distribuídos em: Técnico Integrado, Técnico Subsequente, Técnico Proeja, Superior Tecnológico, Bacharelado, Licenciatura e Pós-Graduação.

O Técnico Integrado, foco deste estudo, é ofertado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, sendo organizado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica e à conclusão do Ensino Médio. Nessa modalidade, são ofertados os seguintes cursos no *Campus*: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho. Para atuar nesses

cursos, o IFPE/*Campus* Recife tem 286 professores e 5 pedagogas que acompanham as atividades de ensino-aprendizagem.

Quanto aos discentes, atualmente são cerca de 7.320 na Instituição. Desses, aproximadamente 2.060 estão matriculados nos sete cursos que compõe o Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Os alunos têm à disposição a oferta de editais voltados à Assistência Estudantil e ao desenvolvimento de atividades de Pesquisa, Extensão, Monitoria e Cultura. Eles também podem participar de atividades como teatro, dança, coral, palestras, seminários, minicursos e olimpíadas de diferentes áreas do conhecimento.

Em relação à estrutura física, nas dependências do *Campus* podem ser encontrados laboratórios, salas de aula e de idiomas, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina, setores administrativos e consultório odontológico e médico para atendimento ambulatorial.

3.3 Participantes

Delineado o campo onde foi desenvolvida a pesquisa, apresentamos nesta seção os sujeitos que contribuíram para a coleta dos dados. Dessa forma, participaram 68 pessoas, sendo 63 professores e 5 pedagogas. Sobre o instrumento utilizado, 56 professores e 5 pedagogas preencheram o questionário de coleta de dados. Já da entrevista, participaram 7 professores. Por ocasião da roda de conversa para testar o produto, participaram 3 professores que anteriormente haviam sido entrevistados e responderam a um questionário avaliativo da proposta.

Para escolha dos sujeitos da pesquisa, o critério estabelecido com relação aos professores, foi o de lecionar nos cursos da EPTNM do IFPE/*Campus* Recife, englobando assim, os professores das disciplinas da formação geral e profissional dos cursos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho. Já com as pedagogas, o critério estabelecido foi o de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem nos cursos da EPTNM na Instituição.

Com referência aos 63 professores participantes, 56 responderam aos questionários e sete foram entrevistados. Desses, 24 eram do sexo feminino e 39 do sexo masculino. Quanto à idade, os professores encontravam-se em diversas faixas etárias, como é possível identificar na tabela abaixo:

Tabela 1: Faixa etária dos Professores

Faixa etária	Qtd	%
30 anos ou menos	2	3,18%
31 a 40 anos	13	20,63%
41 a 50 anos	18	28,57%
51 ou mais anos	30	47,62%
Total	63	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Em relação ao tempo de serviço na EPTNM, os dados variaram bastante. Como exemplo, podemos citar um professor que tinha seis meses de docência e outro que já possuía 42 anos. Na tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de professor por tempo de serviço:

Tabela 2: Tempo de serviço dos professores na EPTNM

Tempo de serviço	Qtd	%
10 anos ou menos	27	42,86%
11 a 20 anos	7	11,11%
21 a 30 anos	25	39,68%
31 anos ou mais	4	6,35%
Total	63	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Esses dados nos remetem a Candau (2001), quando aborda que o ciclo de vida profissional dos professores varia ao longo da carreira, sendo necessário que o processo de formação continuada considere esse aspecto.

(...) não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está se situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas (...). (CANDAU, 2001, p. 56).

O significativo tempo de exercício no magistério e, por outro lado, o ingresso recente na profissão são aspectos importantes para formação continuada, tendo em vista que ciclo de vida proporciona saberes docentes e experiências profissionais que devem ser consideradas.

Quanto à formação inicial, foi possível coletar dados de professores com diferentes formações, o que proporcionou o enriquecimento da pesquisa, tendo em vista que conta com as mais diversas compreensões em relação à EPTNM. Assim,

33 professores eram bacharéis, 18 eram licenciados, 11 tinham duas graduações e 1 era tecnólogo. A tabela abaixo informa a formação e a respectiva quantidade de professor:

Tabela 3: Formação inicial dos professores

Curso	Qtd	%
Bacharelado em Administração	3	4,76%
Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	5	7,94%
Bacharelado em Engenharia Agrônoma	1	1,58%
Bacharelado em Engenharia Civil	9	14,29%
Bacharelado em Engenharia Elétrica	4	6,34%
Bacharelado em Engenharia Eletrônica	1	1,58%
Bacharelado em Engenharia Química	2	3,17%
Bacharelado em Engenharia Mecânica	6	9,52%
Bacharelado em Farmácia	1	1,58%
Bacharelado em Sistemas de Informação	1	1,58%
Licenciatura em Ciências Biológicas	1	1,58%
Licenciatura em Eletrônica	1	1,58%
Licenciatura em Filosofia	1	1,58%
Licenciatura em Física	1	1,58%
Licenciatura em Geografia	1	1,58%
Licenciatura em História	1	1,58%
Licenciatura em Letras Português/Inglês	6	9,52%
Licenciatura em Matemática	2	3,17%
Licenciatura em Pedagogia	2	3,17%
Licenciatura em Química	2	3,17%
Tecnológico em Tecnologia e Processamento de Dados	1	1,58%
Bacharelado e Licenciatura em Matemática	1	1,58%
Bacharelado e Licenciatura em Música	1	1,58%
Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Direito	1	1,58%
Bacharelado em Comunicação Social e Licenciatura em Física	1	1,58%
Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Física	1	1,58%
Bacharelado em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática	1	1,58%
Bacharelado em Engenharia Química e Licenciatura em Matemática	1	1,58%
Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Letras Português/Inglês	1	1,58%
Bacharelado em Química Industrial e Licenciatura em Química	2	3,17%
Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Licenciatura em Pedagogia	1	1,58%
Total	63	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

O significativo número de docentes bacharéis e o tecnólogo que participaram da pesquisa, que juntos totalizam 53,97% dos professores, remete à formação continuada a necessidade de trabalhar, também, conteúdos didático-político-pedagógicos, oferecendo um suporte teórico-prático das discussões e saberes relacionados ao processo educativo como currículo, metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e relação com os alunos. Isso se faz importante tendo em vista que a esses professores coube inicialmente uma formação com característica técnica, voltada para as demandas do mercado, indo de encontro à proposta do EMI.

Quanto à titulação máxima, entre os professores que participaram da pesquisa, mais da metade tinha mestrado (52,38%), como também um quantitativo expressivo tinha doutorado (28,57%), como é possível observar na tabela abaixo, apontando para um quadro de professores com formação qualificada atuando no EMI na instituição.

Tabela 4: Titulação máxima dos professores

Titulação	Qtd	%
Especialização <i>stricto sensu</i>	12	19,05%
Mestrado	33	52,38%
Doutorado	18	28,57%
Total	63	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Importante ressaltar ainda que um professor havia concluído o estágio pós-doutoral, e que não foi registrado na tabela em virtude de ser uma formação que consiste em um estágio composto por atividades de pesquisa realizadas junto a programa de pós-graduação, e não uma titulação.

O outro grupo que participou da pesquisa respondendo ao questionário foram 5 pedagogas da Instituição. Assim, todas eram do sexo feminino. Quanto à idade, 1 estava na faixa etária de 31 a 35 anos e as outras 4 com 41 ou mais anos. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, 2 atuavam há 8 anos e as outras 3 tinham mais de 10 anos, sendo que uma delas já tinha 23 anos na função. No que concerne à titulação máxima, 2 eram especialistas e 3 tinham mestrado.

A fim de garantir o princípio ético da pesquisa, todos os dados aqui são apresentados de forma a garantir o anonimato dos sujeitos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Siglas utilizadas para identificação das falas dos sujeitos pesquisados

Sigla adotada	Significado
C1/ C2	Pedagoga 1 / Pedagoga 2
P1 / P2	Professor 1 / Professor 2
Bel	Professor com graduação em curso de bacharelado ou tecnológico
Lic	Professor com graduação em curso de licenciatura
DG	Professor com duas graduações

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Nesse sentido, para uma maior clareza acerca das siglas utilizadas na identificação dos sujeitos pesquisados e suas falas, as siglas referentes aos professores apontam para a respectiva formação na graduação. Assim, como exemplo, a sigla P1-Bel significa Professor 1 com graduação em curso de bacharelado ou tecnológico; P2-Lic significa Professor 2 com graduação em curso de licenciatura.

Sobre o princípio ético, esta pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil sob o protocolo CAAE: 00257718.0.0000.5586 e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, com parecer consubstanciado de nº 2.982.805, emitido em 25/10/2018. Além disso, teve anuência da direção geral do IFPE/*Campus* Recife para que a coleta de dados fosse realizada na Instituição e seguiu as Resoluções do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016 no que trata da ética em pesquisa com seres humanos.

3. 4 Procedimentos e Técnicas de Pesquisa

A construção teórica foi realizada por meio de revisão da literatura e análise de documentos, o que propiciou novos conhecimentos e aprofundamento do objeto de estudo. A revisão da literatura permitiu o conhecimento a partir de enfoques e abordagens de diferentes autores, estabelecendo um diálogo reflexivo entre as teorias e o tema pesquisado, além de construir uma base teórica que fundamentou os dados coletados no campo. Em relação à análise de documentos, o levantamento do material ocorreu tendo como fontes os oficiais do Governo Federal disponíveis na internet relacionados à temática, entre eles a LDB nº 4.024/1961, LDB nº 9.394/1996

e o Decreto nº 5.154/2004, que puderam auxiliar na historicização e compreensão tanto da política de formação de professores quanto da EPT no Brasil.

No tocante à pesquisa de campo, o estudo contemplou a realização de questionários, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, entre os meses de novembro/2018 a março/2019. A todos os participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a pesquisa e compromisso em zelar pela privacidade e sigilo dos dados, assegurando o princípio ético. No questionário disponibilizado no *Google Forms*, o TCLE se localizava antes de iniciar as perguntas. Já com o questionário entregue impresso e na entrevista, o TCLE foi apresentado antes de ser feita a coleta dos dados. Dessa forma, o levantamento só era iniciado com o consentimento da participação da pessoa como voluntário.

A primeira fase da pesquisa compreendeu a aplicação de questionários com os professores da EPTNM e com as pedagogas que acompanham esses cursos. Para os professores (Apêndice A) o questionário elaborado no *Google Forms* foi enviado por *e-mail* e abordou a formação acadêmica, as dificuldades da prática, a concepção sobre EMI e a formação continuada. Para o envio dos questionários, solicitamos as listagens nominais dos professores com os *e-mails* às coordenações dos cursos da EPTNM do IFPE/*Campus* Recife. Dessa forma, nas coordenações de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho, recebemos os dados dos bacharéis e tecnólogos que atuavam nas disciplinas da formação profissional. Já na Coordenação de Ciências da Natureza e Matemática e na Coordenação de Ciências Humanas e Línguas, obtivemos os contatos dos professores licenciados que lecionavam nas disciplinas que fazem parte da formação geral. Assim, foi enviado o questionário para 286 professores que atuavam nos cursos da EPTNM da Instituição. Desse número, recebemos o retorno de 56 questionários respondidos.

Já com as pedagogas, o questionário (Apêndice B) foi entregue impresso e pessoalmente. Nesse caso, todas as 5 pedagogas preencheram e retornaram com as respostas. O instrumento coletou dados relacionados à experiência e prática profissional, além da formação continuada na instituição. A intenção de ouvir esse segmento se deu em virtude da possibilidade do próprio pedagogo do *Campus* atuar como mediador no processo de formação continuada dos professores.

A escolha do questionário como instrumento para coleta de informações se justifica pela possibilidade de obter informações de grande número de pessoas em um espaço de tempo curto, além da uniformidade quanto ao vocabulário e ordem das perguntas.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com os professores, na intenção de obter elementos para elaboração da proposta de formação continuada, produto desta pesquisa. O instrumento era formado por perguntas que se referiam a como deveria ser desenvolvida a formação continuada e os aspectos para incentivar a participação. Para realizá-la, não agendamos previamente data ou horário. O procedimento adotado foi retornar às salas das coordenações dos cursos, com o objetivo de encontrar professores do perfil selecionado para a pesquisa e que tivessem interesse e disponibilidade para participar. A coleta de dados aconteceu, então, com 7 professores. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, feitas as transcrições para análise dos dados.

A entrevista foi utilizada por oferecer uma maior possibilidade para esclarecer perguntas, permitindo aprofundar o ponto que buscamos escutar. Marconi e Lakatos (2003, p. 195) afirmam que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional.”

Gil (2008, p. 109) define entrevista como:

(...) a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações.

Assim, a entrevista proporcionou uma oportunidade de elucidar os dizeres sobre o objeto investigado, possibilitando a inclusão de perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas.

Cabe aqui colocar que nenhum dos professores que participou das entrevistas havia respondido ao questionário que anteriormente foi disponibilizado no *Google*

Forms. Em nenhum momento esse critério foi estabelecido, porém, ao fazer o levantamento de todos os sujeitos participantes, foi constatado que aqueles que responderam as entrevistas semiestruturadas faziam parte do grupo que recebeu o formulário por *e-mail* para responder no *Google Forms*, mas não retornou.

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa de dissertação e fundamentada nas discussões sobre: os princípios do Ensino Médio Integrado (Moura, 2007; Ramos, 2005, 2010), os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da EPT (Moura, 2014) e na formação continuada do professor centrada na escola (Candau, 2001; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2002, 2009), foi construída a proposta de formação continuada, produto desta pesquisa.

Com a proposta elaborada (Apêndice D), foi feita a testagem, onde retornamos ao IFPE/*Campus* Recife para apresentá-la aos professores que foram entrevistados. Dessa forma, foi feita uma roda de conversa (Apêndice E), tendo como objetivo obter as impressões sobre se a proposta contemplava o que um processo formativo norteado para os professores da EPTNM deveria abranger. Esse momento contou com a participação de 3 professores e foi realizado em março de 2019. Após a apresentação e exposição de opiniões, os professores responderam a um questionário avaliativo (Apêndice F). Todo esse processo é detalhado no capítulo cinco.

Com as considerações dos professores pesquisados e dos professores da banca de defesa, foi construído o produto final desta pesquisa intitulado: “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

3. 5 Análise dos Dados

A análise e interpretação dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas semiestruturadas procurou dar significado às respostas, vinculando aos objetivos propostos e ao tema. Para tanto, os dados foram categorizados e submetidos à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

A análise percorreu as seguintes etapas a partir de Bardin (2016):

1. Pré-análise, etapa de organização que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, que ocorre da seguinte forma: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que envolve a escolha dos critérios que a análise explicitará; (e) preparação do material, que trata da edição do que será analisado.
2. Exploração do material, que é a fase de codificação, quando ocorre a definição das unidades de análise e das categorias.
3. Tratamento dos resultados, a inferência e a organização, que é o momento em que são realizadas interpretações e conclusões.

Nessa perspectiva, foi realizada a tabulação e sistematização das transcrições das entrevistas semiestruturadas e dos questionários. Em seguida, os dados foram categorizados através da utilização de uma frase, em que foi possível fazer emergir do texto uma unidade de significação com base na referência da pesquisa. Esse consistiu em um momento essencial e de reflexão crítica, para atribuir significado às mensagens e compreender as diferentes circunstâncias que influenciaram os discursos. Isso foi necessário tendo em vista que espera-se na análise de conteúdo que os resultados devem ir além de uma simples descrição dos conteúdos da mensagem, mas também interpretá-los a fim de garantir sua pertinência teórica.

Os dados obtidos foram, então, classificados nas seguintes grandes categorias: *Compreensão de Ensino Médio Integrado*, *Compreensão de formação continuada*, *Práticas de formação desenvolvidas no Campus* e *Expectativas dos Professores para Formação Continuada*. E, ainda, os dados obtidos por meio do questionário aplicado na roda de conversa para testagem do produto foram categorizados em: *impressões sobre a proposta* e *a importância da formação continuada para o professor*.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa, iniciando na seção *Dialogando Sobre Formação Continuada e Ensino Médio Integrado*, onde se encontram as informações obtidas por meio da aplicação de questionários com professores e pedagogas. Os resultados incluem a compreensão de Ensino Médio Integrado, a importância da formação continuada para o docente e o levantamento das práticas de formação desenvolvidas no IFPE/Campus Recife.

Em *Expectativas dos Professores para Formação Continuada*, apresentamos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores, que forneceram sugestões para construção da proposta de formação continuada, produto desta dissertação.

4. 1 Dialogando sobre Formação Continuada e Ensino Médio Integrado

Nesta seção, os resultados são apresentados em três grandes categorias, que buscaram dialogar sobre as compreensões dos professores e as práticas da Instituição, ficando assim delineados: 1) *Compreensão de Ensino Médio Integrado*; 2) *Compreensão de formação continuada*; e 3) *Práticas de formação desenvolvidas no Campus*.

4. 1. 1 Compreensão de Ensino Médio Integrado

Sobre a compreensão dos participantes a respeito do Ensino Médio Integrado, os dados apontaram para: *formação para o mercado de trabalho*, *formação justaposta* e *formação integral*. A reflexão caminha no sentido de analisar a visão dos participantes sobre a formação dos alunos na EPTNM, levando em consideração que temos a integração entre o Ensino Médio e a EPT, que propõe a integração de conteúdos para construção de conhecimentos buscando, com isso, a formação humana integral do aluno.

Os dados remetem para o Ensino Médio Integrado como uma *formação para o mercado de trabalho*, com objetivo apenas de habilitar o aluno para exercer uma profissão. Sob esse olhar, a educação voltada para formação integral do sujeito tende a ser esquecida, dando espaço ao linear ajustamento da formação às demandas do mercado de trabalho para o aproveitamento mais imediato dos alunos

ao término do curso. Seria como reduzir o EMI a um simples “(...) adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 2007, p.161).

Trata-se de um ensino médio profissionalizante capaz de fornecer ao mercado uma força de trabalho mais facilmente moldável às suas necessidades. (P27-Bel).

Somatório em experiências que integra o aluno na construção profissional com mais propriedade e abertura no campo de conquista ao trabalho. (P12-Lic).

A dotação de uma profissão mais imediata. (P1-Bel).

Uma boa opção para quem quer entrar no mercado de trabalho cedo. (P45-DG).

Ter como foco essa percepção pode limitar o trabalho do professor a apenas um dos aspectos do EMI quando, na verdade, deveria observar que:

Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (FRIGOTTO, 2005, p. 76-77).

Atribuir ao EMI a simples preparação e ajustamento às demandas do mercado de trabalho é corroborar com uma educação dual que, conforme Ramos (2008) ofertava uma educação para o trabalho manual a um segmento e, por outro lado, uma educação de qualidade e intelectual para outro grupo. A educação integrada pressupõe a superação dessa dualidade, oportunizando a todos o conhecimento que possibilite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio da educação básica e profissional.

Formação justaposta foi indicada nos dados de alguns sujeitos que remete à necessidade de fundamentação teórica mais embasada sobre o EMI, pois o situaram no senso comum do caráter da formação básica agrupada à profissional. Nesse pensamento, seriam duas formações que caminham lado a lado, mas sem nenhuma integração, indicando ainda a compreensão dual do ensino profissional e do propedêutico, mas que, dessa vez, estão na mesma modalidade.

Um curso que atende à formação final do Curso Básico e, ao mesmo tempo, fornece conhecimentos para atuação a nível técnico em várias áreas profissionais. (P10-DG).

De fundamental importância com o diferencial estratégico para quem busca terminar o ensino médio concomitante com um curso técnico. (P9-Bel).

Além da formação básica, para seguir ou não a universidade, o aluno ainda tem disponível um curso técnico. (P6-DG).

Disciplinas do núcleo comum simultâneas as do ensino técnico. (P24-Bel).

É um curso que agrupa os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional. (P19-Bel).

Percebemos que os dados remetem a uma formação que ora caminha para um ensino propedêutico, que prepara os estudantes apenas para aprovação na universidade; ora para um ensino profissionalizante, que pretende formar apenas para o mercado de trabalho. No entanto:

(...) sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2010, p. 48).

Com uma formação em que não existe diálogo entre a parte profissional e a formação geral, surge a possibilidade de práticas isoladas e descontextualizadas, meramente funcional e mecânica, que não tem o interesse na formação humana integral do aluno, pois são apenas dois objetivos distintos caminhando lado a lado. E, por não haver a interação e a integração entre as áreas do conhecimento, ocorre a sobreposição das disciplinas e conseqüente fragmentação do saber.

Numa outra visão, alguns fragmentos apontaram para a *formação integral*, denotando maior compreensão epistemológica da proposta do EMI, qual seja a que garanta o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional, integrando os saberes em um contexto de ensino-aprendizagem.

O EM integrado, como o próprio nome já diz, integra os diferentes conteúdos das diferentes áreas, o que auxilia na construção do conhecimento de forma mais efetiva e sistematizada. (P46-Lic).

Formação integral de pessoas com perfil adequado para exercer atividades que requerem uma visão prática aliada à fundamentação das bases teóricas para as competências e habilidades. (P53-Bel).

É uma forma de modalidade de ensino interessante para a formação integral do estudante, a qual articula o ensino médio e a preparação para o exercício profissional técnico em uma perspectiva que integra os saberes específicos para a produção dos conhecimentos científicos, tecnológicos e cultural. (C1).

Do ponto de vista conceitual, a formação oferecida no EMI busca recuperar “(...) no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária (...)”. (CIAVATTA, 2014, p. 197). Cabe aqui destacar que os termos educação politécnica, educação *omnilateral* e escola unitária, não se tratam de sinônimos, mas sim pertencem ao mesmo campo de ações educativas que estão relacionadas ao ensino médio integrado à educação profissional, qual seja a de uma formação que tem como meta a luta pela superação histórica do dualismo “(...) estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

(...) o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p. 198, grifos da autora).

Nessa premissa, Frigotto (2005) conceitua ensino médio politécnico ou tecnológico como uma formação humana que busca romper com as dicotomias existentes entre geral e específico, político e técnico ou, ainda, educação básica e técnica, que são heranças de uma concepção fragmentária da realidade humana. Fragmentação que percebemos ainda presente na EPTNM, conforme apontado nos dados sobre *formação para o mercado de trabalho* e *formação justaposta*, e que coadunam com o trecho abaixo, em que o professor remete saber o significado da *formação integral*, tanto que faz uma crítica ao que pode estar acontecendo em algumas práticas docentes na instituição a respeito da formação meramente para o mercado de trabalho e com disciplinas sem integração, vivenciadas por meio da sobreposição de currículos.

Observo que é preciso aprofundar a compreensão do que seja “integrado”. Parece que se faz um ajuntamento mecânico, ao estilo frankensteiniano, de corpos estranhos e não uma articulação mais refinada/articulada que justifique o termo. De qualquer forma, há que se perguntar se, de fato, isso é mesmo possível se se quer mais do que preparar aligeiramente mão de

obra barata para o mercado. A instituição precisa discutir filosoficamente os conceitos de fundo de sua proposição, tal como o de “formação integral”, de formação humana, de educação... (P15-Lic, grifos do autor).

Para Ramos (2017), o EMI é uma concepção de formação humana *omnilateral*, que integra as dimensões fundamentais que estruturam a prática social, que são: trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura.

Portanto, o EMI concebido como a articulação da educação básica com a educação profissional não tem como foco imediato o mercado de trabalho ou uma formação propedêutica, mas constitui-se como a vinculação de todas as esferas e dimensões da vida, sendo uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana.

Esta seria uma ação educativa diferente da histórica dualidade processada nas escolas brasileiras, recuperando a relação entre conhecimento e trabalho socialmente necessário e cumprindo com as finalidades estabelecidas para o EMI, conferindo um maior significado ao exercício profissional e à cidadania dos alunos.

A coexistência de entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do EMI. Seria como se, ao compreender a proposta de EMI, os professores utilizassem erroneamente como referência a concepção da antiga Lei nº 5.692/71, de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional.

Colocar em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho colaborativo, a compreensão do trabalho como princípio educativo, o diálogo entre teoria e prática, e a integração da ciência, tecnologia e cultura.

4. 1. 2 Compreensão de Formação Continuada

Sobre a compreensão do sentido da formação continuada, os dados remetem a: *atualização docente, melhoria da prática e socialização de experiências*. A reflexão caminha no sentido de identificar qual a importância da formação continuada para o trabalho do professor.

Nesse sentido, os participantes situam a formação continuada como importante para a *atualização docente*, sendo uma possibilidade para promover

novos estudos, ressignificar e atualizar os conhecimentos. Isso significa considerar que apenas a formação inicial não basta para a prática em sala de aula, mas é necessária a contínua formação.

A formação continuada é de fundamental importância, pois permite uma contínua atualização e aprofundamento de conhecimentos. (C4).

(...) o mundo é muito dinâmico e se o professor não acompanhar as mudanças constantemente ele em pouco tempo pode se tornar um professor que deixe a desejar. (P13-Bel).

É fundamental o estudo permanente que nos qualifique para lidar com os acontecimentos em sua eventualidade, singularidade e ineditismo. A paixão do compreender é caminho sem fim, sempre a nos desafiar a buscar novos ângulos de abordagem do real. (P15-Lic).

A *atualização docente* foi ressaltada também como uma possibilidade de obter conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e da docência. Tardif (2014) colabora com a discussão quando aponta os conhecimentos pedagógicos como os que se apresentam como:

(...) doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

Assim, esses conhecimentos estão relacionados à atividade em sala de aula, necessários à prática docente, atribuindo à formação continuada a configuração de um processo educativo constante para os professores.

Possibilita ao professor entender as tendências educacionais e didáticas atualizadas. (P22-Bel).

A formação continuada é necessária porque é preciso estar atento às reformas e ações que ocorrem no campo do ensino-aprendizagem, atualizando-se quanto às ferramentas, conceitos, didáticas, novas tecnologias. (P48-Lic).

A atualização proporcionada pelos conhecimentos adquiridos na formação continuada ganha sentido, sobretudo, quando está alinhada aos interesses da realidade da qual faz parte, atendendo às suas demandas. Como afirma Nóvoa (2002), a formação contínua deve estimular no professor a apropriação dos saberes dos quais são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional.

A formação continuada também aparece associada à *melhoria da prática* docente, visando promover o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais efetivo. Essa questão nos remete a García (1999) quando afirma que:

(...) o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. (GARCÍA, 1999, p. 144).

Nesse contexto, o autor faz referência a que o desenvolvimento profissional do professor é refletido no desenvolvimento do ensino. Ou seja, que o processo de formação docente está relacionado ao aperfeiçoamento das competências para ensinar.

(...) possibilita que o professor melhore constantemente suas práticas pedagógicas, proporcionando aos alunos a construção do conhecimento com novas metodologias, busca constante de estratégias de ensino e aprendizagem. (P3-Bel).

Sempre há algo a ser aprendido e a formação continuada pode nos incentivar a querer e a fazer algo mais, melhorando a nossa prática. Aperfeiçoar os nossos saberes e nossas competências a fim de relacioná-los com nossa docência é fundamental para uma ação mais efetiva, que proporcione/promova uma aprendizagem eficaz. (P33-DG).

Nóvoa (2002) colabora com o debate quando afirma que a formação contínua não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente. “(...) joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora.” (NÓVOA, 2002 p. 62). Assim, os conhecimentos adquiridos nas ações de formação continuada podem ser refletidos na qualidade do ensino ministrado nas escolas, produzindo alterações positivas no trabalho do professor.

A formação continuada também é associada à *socialização de experiências* e, conseqüentemente, responsável por promover a interação entre os pares, oportunizando troca de conhecimentos e aprendizado. Nesse sentido, Nóvoa (2002) afirma que a formação continuada que propicia a socialização pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (Nóvoa, 2002, p. 39).

Na formação continuada, a socialização da experiência vivenciada por cada docente faz com que sua prática se torne reflexiva e mais focada nas necessidades dos estudantes. (P46-Lic).

(...) as mudanças na educação são constantes, assim devemos ter onde conversar e socializar experiências. E na formação são possíveis esses espaços. (P47- Lic).

Imbernón (2011) afirma que a formação permanente deve desenvolver processos de aprendizagem colaborativa, com troca de experiências entre iguais para que possa tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

(...) a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional. (MOURA, 2014, p. 103).

Percebemos que a formação continuada que possa propiciar a interação com os pares oportuniza a reflexão sobre a realidade, enriquecendo o ato de educar e valorizando práticas integradoras.

4. 1. 3 Práticas de Formação Desenvolvidas no Campus

Sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas no *Campus*, os dados indicaram informações desencontradas, com grande quantidade de participantes (63,9%) afirmando desconhecer processos formativos na Instituição e, por outro lado, outros afirmando que existia. Os dados remetem a que: *a instituição não oferece formação continuada para todas as áreas, a instituição não oferece formação continuada e a instituição oferece formação continuada.*

A instituição não oferece formação continuada para todas as áreas revelou a insatisfação dos participantes em relação às formações desenvolvidas na Instituição, que possivelmente não estaria abordando os conhecimentos que são os mais específicos adquiridos na graduação e que têm aprofundamento estratégico ao longo da formação. Essa seria uma formação na área em que Tardif (2014) nomeia de “saberes disciplinares” que correspondem aos diversos campos do conhecimento tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.

Na minha área, não. (P10-DG).

Na nossa área, não. (P24-Bel).

Não em nossa área de construção civil. (P25-Bel).

Há alguns cursos, mas não atinge a maioria das formações. Geralmente isso fica a cargo do próprio professor procurar cursos que contemplem suas disciplinas. (P23-Bel).

Moura (2014) afirma que os conhecimentos específicos devem fazer parte da formação do professor da educação profissional, tendo em vista que só é possível ensinar aquilo que se domina em profundidade. O “(...) professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação.” (MOURA, 2014, p. 95).

No entanto, à medida que a formação na área específica de atuação do professor é necessária, tendo em vista que são os conhecimentos mobilizados no trabalho em sala de aula, é preciso ter cautela sobre a forma como vai acontecer, para que o processo formativo não seja uma mera transmissão de conteúdos, mas que oportunize a ressignificação e construção de novos conhecimentos.

Os dados também apontaram para que a *instituição não oferece formação continuada* para os seus professores, como é possível ver nos fragmentos abaixo, nos quais os participantes são diretos em afirmar essa inexistência. É importante aqui ressaltar que compreendemos que é no contexto de trabalho que se dispõe de elementos concretos que permitem, pela teoria e prática, mobilizar os saberes para encontrar soluções para as situações, além de construir novos conhecimentos. “O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola.” (CANDAU, 2001, p. 55).

Não oferece. Há uma dificuldade para oferta de aprimoramento e melhoria de docentes. (P1- Bel).

Não. (P54-Lic).

Não oferece. (P55- Bel).

Desconheço algum tipo de formação continuada oferecida pelo IFPE Campus Recife. (P16-Bel).

Se tem, desconheço! (P14-Bel).

Conheço os programas de financiamento de pós-graduação. Mas não tem programas internos de formação continuada para a docência. (P27-Bel).

Diante desse quadro, a formação continuada estaria desarticulada do desenvolvimento organizacional da escola quando, na verdade, como afirma Nóvoa

(2002), deveria estar sendo encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano e não apenas como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19).

Reconhecer o próprio local de trabalho para o desenvolvimento do processo formativo possibilita a construção a partir dos próprios desafios, vinculando teoria e prática e adquirindo maior efetividade por considerar as questões contextuais.

Os dados também indicaram que *a instituição oferece formação continuada* ao longo do ano, por meio de cursos, congressos e seminários e, no início de cada semestre letivo, o encontro pedagógico.

Às vezes a escola promove cursos de capacitação, seminários e palestras realizadas por profissionais de outras empresas ou instituições de ensino. (P19-Bel).

Basicamente acontece uma palestra semestralmente. (P33-DG).

Já participei de congresso e sempre no início do semestre tem uma atividade pedagógica. (P44-Bel).

Através dos encontros pedagógicos no início do semestre letivo e eventos institucionais. (C2).

Ocorre o Encontro Pedagógico semestralmente para todos os níveis e modalidades de ensino que a instituição oferece, bem como há outros eventos, cursos que são oferecidos no decorrer do ano. (C4).

Apesar de a instituição oferecer atividades de formação continuada, os dados remetem a um caráter mais eventual, aspecto semelhante ao que marca as políticas e práticas nessa área, conforme Candau (2001), Imbernón (2011) e Nóvoa (2002, 2009). Seria importante ultrapassar a simples oferta de cursos e ações formativas, para construir dispositivos de parceria que inclua todos os implicados no processo da formação contínua da instituição. (NÓVOA, 2002).

Nesse sentido, promover espaços para troca de experiências e saberes consolidam uma formação mútua, configurando um trabalho colaborativo que considera a prática apoiada no conhecimento teórico e experiencial.

“As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que

trabalham.” (NÓVOA, 2002, p. 60). À escola cabe promover atividades sistematizadas de formação que atendam aos interesses dos professores - seja ele licenciado, bacharel ou tecnólogo -, e que sejam desenvolvidas de forma a proporcionar o compartilhamento de experiências e a prática interdisciplinar, contextualizada e colaborativa. Mas a responsabilidade não pode encerrar apenas da instituição, sendo necessário reconhecimento e participação do professor nos processos formativos desenvolvidos. A mudança educacional depende dos professores e da sua formação, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e também nas organizações escolares e no seu funcionamento. (NÓVOA, 2002).

A formação de professores é decisiva para que a democratização da EPT se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local e sustentável. O trabalho em conjunto, no qual todos reconhecem seu papel e atuam em sua direção, pode resultar em uma formação do aluno que atenda, de fato, aos princípios do EMI.

4. 2 Expectativas dos Professores para Formação Continuada

No que diz respeito às expectativas para formação continuada, a reflexão caminhou no sentido de focalizar os aspectos da formação continuada considerando os conteúdos, o local para ser desenvolvida, a metodologia e o formador.

Os dados apontaram para formação que: *aborde conteúdos didático-pedagógicos, aborde conteúdos específicos, aconteça na instituição, aconteça fora da instituição, permita a troca de experiência, permita associar teoria e prática, e finalmente, que seja desenvolvida com mediador experiente.*

Iniciamos com os dados nos quais os professores apontaram para a necessidade de obter um suporte dos saberes pertinentes à docência, ao indicar uma formação que *aborde conteúdos didático-pedagógicos*. Isso significa que o estudo do processo de ensino-aprendizagem e das relações que se estabelecem entre o ato de ensinar e aprender são indispensáveis para a docência, sobretudo quando se toma como premissa que no trabalho de mediação que assegure a construção do conhecimento não cabe a simples transferência de conteúdos. Para Kuenzer (2010), ao professor não basta conhecer o conteúdo específico da sua área, mas é importante saber como vai transpô-lo para situações educativas, devendo “(...) conhecer os modos como se dá a aprendizagem (...), as formas de

organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.” (KUENZER, 2010, p. 514).

Eu acho que a gente poderia trabalhar melhor com a possibilidade da compreensão e prática do que seja interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. (P59-Lic).

Eu entendo que a apresentação de metodologias pedagógicas diversas, que para alguns vai servir como uma reciclagem, mas para outros pode ser um primeiro contato realmente. Então acho que essa seria a necessidade do ponto de vista pedagógico, para sala de aula. (P61-Bel).

Reconheço que o professor em sala de aula, além de ensinar uma técnica, também lida com outras questões que exigem conhecimentos ligados à didática e pedagogia. Por isso, ter um trabalho nesse aspecto seria bom, como por exemplo, a interdisciplinaridade, metodologias ativas, indisciplina escolar. Pois penso ser importante o professor estar ligado a metodologias atuais e mais eficientes para aplicar em sala de aula. (P60-Lic).

Coaduna com Moura (2014), que afirma que a formação didático-político-pedagógica é um dos núcleos estruturantes dos conhecimentos que devem estar presentes na formação do professor, pois além de trabalhar conhecimentos sobre currículo, avaliação, organização e planejamento da prática, também percebe as questões contextualizadas às especificidades que circunscrevem a EPT. Ou seja, considerando o trabalho e educação e as premissas que permeiam essa integração como ciência, cultura e relação com a sociedade.

Considerando que temos muitos engenheiros, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal, a formação que *aborde conteúdos didático-pedagógicos* aponta para o reconhecimento de que já não cabe apenas o domínio relativo à dimensão técnica, mas também é importante saber como, didaticamente, o conhecimento pode ser construído em sala de aula.

Os dados também remetem a uma formação que *aborde os conteúdos específicos*, que são os conhecimentos adquiridos na formação inicial, proporcionando novos estudos e atualização dos saberes relacionados aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Bom, eu acredito que deveriam ser trabalhados conteúdos que fossem relacionados a minha formação e disciplinas que leciono, que integram a parte profissional do curso do Ensino Médio. (P58-DG).

Devem ser trabalhados conteúdos de modo que permitam um aprimoramento dos saberes já existentes, que acompanhem as mudanças do mercado de trabalho e que a gente tem que *tá* por dentro para repassar em sala de aula. (...) É importante que sejam relacionados àquilo que eu

ensino. Eu trabalho com disciplinas do eixo profissional e é sobre essa área que eu tenho interesse de aprender, de me atualizar. (P62-Bel).

Penso que os conteúdos trabalhados nesses momentos de formação devem ser diretamente ligados à prática de sala de aula dos professores. Então, na minha opinião, é na área que atuo, que são as disciplinas profissionais. (...) Portanto, são os novos estudos, tecnologias aplicáveis, avanços e novas técnicas na área da Engenharia. (P63-Bel).

Moura (2014) também indica a formação na área de conhecimentos específicos como parte do núcleo estruturante da formação do professor da educação profissional, tendo em vista a necessidade de ter competência técnica sobre a área específica de atuação "(...) importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade." (MOURA, 2014, p. 95).

A importância dada à formação continuada na área dos conhecimentos específicos está pautada na ideia de que para trabalhar determinado conteúdo é preciso inicialmente conhecê-lo, sendo um comprometimento do professor estar seguro daquilo que se propõe a ensinar.

Sobre o local para acontecer a formação continuada, os dados indicam para que *aconteça na instituição* e também *aconteça fora da instituição*. Sobre a possibilidade de que *aconteça na instituição*, seria possível tanto porque o *Campus* oferece a estrutura adequada, quanto pela possibilidade de proporcionar a aproximação dos professores das diversas áreas.

Para Imbernón (2011), a formação continuada no local de trabalho do professor tem como meta principal um trabalho colaborativo que considera a própria prática, sendo possível "(...) aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária." (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

Eu acho que o Instituto tem estrutura completa. Tem auditório, miniauditório, salas de aula. (P61-Bel).

Poderia ser aqui no *Campus*. Temos toda a estrutura *pra* isso. (P63-Bel).

Na própria instituição. Quando temos formação aqui sempre acontece de forma muito tranquila pelo espaço e também por questões de comodidade de deslocamento (...). Então desenvolver aqui seria muito mais tranquilo para todos nós. (P57-DG).

No próprio contexto de trabalho, que se crie um calendário interno pra isso, para promover encontros entre todos os professores, de todos os cursos. (...) Os professores de Eletrônica encontravam os de Edificações e a gente se via juntos, parceiros, pois não podemos ter uma visão partida, mas sim holística. (P59-Lic).

Concordamos com Nóvoa (2002, 2009), Candau (2001) e Imbernón (2011) quando abordam que a formação continuada desenvolvida no contexto de trabalho é uma maneira de reagir aos modelos tradicionais que apresentam atividades e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula.

Ter os professores indicando a escola como local da formação aponta para algo positivo, porém, a instituição não deve ser vista apenas como o local físico onde a formação continuada pode acontecer. É importante que o processo formativo consiga relacionar o conhecimento profissional ao contexto educativo, fazendo com que seja caracterizado por resolução e reflexão de problemáticas da prática.

A formação centrada na escola tem uma carga ideológica de valores, atitudes e crenças que redefine os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação, desenvolvendo um paradigma colaborativo entre os professores. (IMBERNÓN, 2011).

Também houve a indicação da formação que *aconteça fora da instituição*, remetendo a que os professores têm a necessidade de atualizar os conhecimentos técnicos em outros ambientes.

O espaço seria fora aqui do *Campus*. Inclusive porque, na minha área, os cursos de formação continuada são todos em São Paulo. (P58-DG).

Fora da escola, com certeza! Até em outro país, por que não?! (...) aprender tudo o que de novo está sendo descoberto e aplicar aqui. (P60-Lic).

Fora. Então, dentro da nossa formação, mais oportunidades pra gente ir para um congresso, para uma feira. (P62-Bel).

Reconhecemos os espaços elencados como importantes para a formação professor, pois é possível conseguir novas tendências e atualizar conhecimentos. Mas valorizar apenas essas formas, que Candau (2001) nomeia como “clássicas” é algo que deve ser repensado, para não limitar a formação continuada ao desenvolvimento de atividades elaboradas de forma fechada, sem considerar o contexto de trabalho, transformando em uma mera atualização por meio de informações científicas ou pedagógicas que podem não fazer sentido na prática. Como afirma Nóvoa (2002), como os problemas da prática não são meramente instrumentais, a racionalidade desvaloriza o saber docente ao impor novos saberes ditos científicos.

Já em relação à metodologia, formação que *permita a troca de experiência* entre os professores também surgiu nos dados, sendo justificada como espaço para

ampliação do conhecimento por meio da socialização das práticas. É semelhante ao modelo “indagativo ou de pesquisa” citado por Imbernón (2011), que seria uma ferramenta de formação que tem como principal contribuição o fato de que, à medida que os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, compartilhando evidências, informações e busca de soluções.

Estudos em grupo, onde tem uma troca de experiências formidável entre os integrantes, poderia ser adotado. (P63-Bel).

Troca de experiência, porque *aí*, nessa troca de experiência, você aprende muito. Seria um trabalho onde você iria desenvolver com diferentes professores, sempre em conjunto. (P57-DG).

Eu vejo não formações teóricas puras, porque isso a gente hoje tem a tecnologia a nosso favor, livros, e-books... Mas seria assim, socializações de práticas, do que é exitoso, do que é motivador, do que é efetivo, do que é eficiente na aprendizagem do aluno. Que nós, professores, tivéssemos oportunidade de, de vez em quando, juntar e fazer pequenos *workshops* entre nós. Isso é formação! (...) que houvesse essa preocupação da escola em promover *workshops*, trabalho interdisciplinar, troca entre professores... coisas bem dinâmicas. (P59-Lic).

Candau (2001) afirma que o processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, de modo especial os saberes da experiência, a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Para Tardif (2014), os saberes experienciais resultam do exercício da atividade profissional docente, incorporando-se à própria experiência sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39).

Parece adequado pensar que os processos formativos possam proporcionar a socialização de projetos e práticas entre professores. É uma forma de enaltecer o trabalho desenvolvido na instituição e a possibilidade de integrar os professores, buscando aproximar seus saberes e experiências.

Formação que *permita associar teoria e prática* também foi apontada como importante para os professores, demonstrando necessidade de ser revisto o modelo que valoriza apenas a transmissão de conteúdos e sugerindo a adoção de estratégias de formação com base na ação. Coaduna com Imbernón (2011) quando afirma que uma formação que beneficie os professores deve trabalhar os conteúdos e explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as

situações práticas reais; e ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Eu acredito muito em oficina. Seminário você só assiste e oficina você participa. Então oficina você tem condição de receber a fundamentação teórica, unir à prática e testar. Oficina! (P61-Bel).

Deve ser uma metodologia que consiga juntar a teoria com a experiência prática que o professor tem em sala de aula. (P62-Bel).

A formação continuada não se esgota na formação técnica, mas alcança por meio da prática as concepções pelas quais se estabelece. (IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, a formação continuada deve ser pensada como superação da fragmentação entre teoria e prática, de forma que a prática encontre fundamentação nos conteúdos vivenciados durante o processo de formação, fazendo sentido para o trabalho docente.

Como formador da formação continuada, os dados remetem para que aconteça *com mediador experiente*, não importando se fosse alguém da instituição ou de fora dela. Isso demonstra o interesse dos professores por vivenciar momentos de aprendizagem que possam, de fato, contribuir para a formação profissional e consequente prática em sala de aula. Imbernón (2011) se refere ao formador como sendo o que deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições, com o objetivo de auxiliar no processo de resolver as situações pertinentes à docência, subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. Seria aquele que teria um papel mediador que consiste em oferecer "(...) aos professores um determinado conhecimento para que se apropriem e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas." (IMBERNÓN, 2011, p. 96).

Muitos colegas professores têm competência para atuar nesse papel ou mesmo trazer profissionais renomados. O importante é ter experiência. (P63-Bel).

O formador experiente é o pedagogo, não é!? Ou o professor com experiência. (P61-Bel).

Deveria ser uma pessoa com experiência (...). Tendo isso, já atende ao requisito necessário para dar uma formação. (P62-Bel).

Existem pessoas aqui de muita categoria, bom cabedal teórico e prático, muita experiência de mercado de trabalho e também de práticas pedagógicas aqui dentro. Então a gente tem muita gente boa, precisa dar

disponibilidade a essas pessoas e motivação também, claro! E trazer de fora também (...) é novidade e tem muita gente experiente *pra* trocar com a gente. (P59-Lic).

Além de professores e pessoas de fora para mediar a formação, houve a indicação do pedagogo, o que pode acontecer em decorrência da própria especificidade da função, que é planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico na instituição.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2007, p.62).

Portanto, independente de ser professor, pedagogo ou pessoa de fora da instituição, importa que os formadores possam ter a capacidade de ser mobilizadores de conhecimentos de modo a conduzir os professores à construção de saberes necessários à prática.

Considerando as sugestões dos professores, pensar a formação continuada para ser realizada no contexto da EPTNM significa reestruturar o processo de forma a possibilitar o pertencimento a um espaço no qual seja possível trabalhar e adquirir conhecimento, aproximar as diferentes formações dos licenciados, bacharéis e tecnólogos, e ser instrumento para as práticas integradoras. O objetivo maior é que, por meio da formação continuada, os professores possam obter fundamentos para romper a fragmentação do ensino, ofertando uma formação que, de fato, seja integrada.

5 PRODUTO: DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

O produto “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” tem o objetivo de disponibilizar uma proposta de formação continuada orientada para os professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas, bem como os fundamentos do EMI. Configura uma formação que possa oportunizar momentos de aprendizagem e compartilhamento de experiências entre os professores, ampliando o conhecimento e favorecendo a prática interdisciplinar, contextualizada e colaborativa.

Fundamentamos a proposta na análise dos dados coletados na pesquisa de dissertação e nas discussões sobre: os princípios do EMI (Moura, 2007; Ramos, 2005, 2010), os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da EPT (Moura, 2014) e na formação continuada do professor centrada na escola (Candau, 2001; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2002, 2009). Para utilização dessas premissas, tomamos como base a importância de o professor da EPTNM dominar o seu campo específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e os princípios do EMI. A intenção é de proporcionar o planejamento de uma formação continuada que possa habilitar o professor a - independente da formação como licenciado, bacharel ou tecnólogo - atuar de forma a promover em sua prática a transposição didática dos conteúdos de forma contextualizada e vinculada ao mundo do trabalho.

Inicialmente elaboramos uma proposta que passou por uma etapa de teste, em que estava presente a compreensão de desenvolvimento contínuo em um processo colaborativo. Esse momento consistiu em apresentá-la aos professores que foram entrevistados com objetivo de saber se atendia ao que eles esperavam de um processo formativo norteado para o professor da EPTNM. Para isso, retornamos ao IFPE/*Campus* Recife para contactar os professores que haviam participado da entrevista e agendar um horário com todos juntos. No entanto, houve certa dificuldade em reunir todos os sete professores, em virtude de questões como falta de tempo e horário incompatível. Considerando os argumentos dados, o teste foi marcado e vivenciado em março de 2019, com a presença de três professores.

A metodologia adotada foi a roda de conversa, por proporcionar uma comunicação produtiva entre todos e aconteceu de forma a trabalhar a reflexão e a avaliação do trabalho. Não houve gravação desse momento e o registro escrito foi o questionário avaliativo da proposta (Apêndice F) que os presentes preencheram e entregaram no término do encontro.

A dinâmica (Apêndice E) seguida foi a seguinte: todos sentados em círculo, professores e pesquisadora, foi feita a leitura do pensamento do autor Nóvoa (2002), selecionado por citar a necessidade de ultrapassar os processos formativos prontos e, também, por remeter à formação continuada desenvolvida na escola.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua. (NÓVOA, 2002, p.38, grifos do autor).

Nesse momento houve comentários dos professores sobre:

- A necessidade de o professor sempre participar de formações continuadas para adquirir novos conhecimentos, refletindo na melhoria da prática em sala de aula;
- Os encontros pedagógicos que acontecem no *Campus*, sempre no início do semestre, como exemplos de formação desenvolvida no contexto conforme defendido por Nóvoa (2002);
- Os momentos de aprendizagem entre o grupo para socialização de conhecimentos.

Em seguida, foi entregue uma cópia da proposta (Apêndice D) a cada um dos professores para uma primeira leitura. Na sequência, a mesma foi projetada no *Power Point* e apresentada ressaltando o objetivo, a fundamentação norteadora e a forma para ser desenvolvida.

Foi dado prosseguimento com a abertura de espaço para que os participantes falassem sobre as impressões que tiveram, com a seguinte pergunta: “Você acredita que essa proposta atende às suas expectativas e necessidades enquanto docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?” Esse foi um momento da dinâmica que demonstrou ser propício para o diálogo, onde todos se

sentiram à vontade para falar e ouvir. Nos comentários do grupo foi possível perceber a boa recepção ao trabalho em virtude de falas que indicaram:

- A importância da formação continuada para a prática docente, tendo o professor que manter a aprendizagem continuamente em sua vida profissional;
- A necessidade de implantar na Instituição processos formativos semelhantes ao apresentado;
- O fato de a proposta abordar os conhecimentos específicos, didático-pedagógicos e referentes à EPT, sendo áreas necessárias para atuação nos Institutos Federais;
- As informações apresentadas na proposta quanto à indicação de formadores, cronograma e conteúdos.

Finalizada essa fase, foi entregue um questionário avaliativo (Apêndice F) onde os professores puderam registrar as opiniões. Como resposta à pergunta objetiva, todas foram assinaladas para que a proposta atenderia às expectativas e necessidades do docente da EPTNM. Já na questão aberta, sobre se teria alguma sugestão de alteração ou algo que quisesse comentar, os professores deixaram registrado suas opiniões que, em muito, foi uma síntese do que foi discutido e já sinalizado anteriormente. Esses dados obtidos no questionário foram, então, submetidos à análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016) e categorizados em: *impressões sobre a proposta e a importância da formação continuada para o professor*.

A respeito das *impressões sobre a proposta*, os dados apontam para motivação dos participantes à proposta de formação continuada apresentada, citando aspectos importantes como os conhecimentos, os formadores e a metodologia.

A proposta se mostra adequada para o professor do Ensino Médio que tem a educação profissional, pois faz uma junção e atua em áreas que o professor precisa conhecer para lecionar. (P57-DG).

Traz um planejamento bem estruturado da formação continuada, onde percebo que houve o cuidado em pontuar tudo o que é necessário para formação, à medida que destaca o local, os formadores, os conteúdos e a metodologia para acontecer. (...) É um plano completo. (P61-Bel).

Acredito que o plano apresentado atenderia nossas expectativas e fico na esperança que a nossa instituição abrace formações como essa. No mais, a metodologia valoriza a interação entre todos, fugindo da abordagem tradicional. (P63-Bel).

Sobre o fragmento que remete à metodologia que valoriza a interação, quando a proposta foi pensada, consideramos que o processo formativo do professor da EPTNM deveria promover a interação docente, tendo em vista a possibilidade de beneficiar projetos educacionais integradores, o que coaduna com o pensamento de Araújo (2010) quando afirma que:

É necessário fortalecer os espaços de troca de experiências entre os profissionais desta modalidade de ensino, de modo a socializarem experiências cognitivas, metodológicas e afetivas. (ARAÚJO, 2010, p. 489).

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada não tem a finalidade da mera transmissão de conteúdos e técnicas de ensino, mas conforme Moura (2014), advoga em favor de uma formação de professores que privilegie o humano, de modo que possa assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, desenvolver o processo formativo centrado na escola valoriza as questões pertinentes ao contexto, fazendo com que a teoria tenha sentido na prática de sala de aula. Fundamentado nessa ideia, Araújo (2010) afirma que as estratégias de formação docente precisam considerar:

- A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social;
- O currículo com características teórico-práticas. (ARAÚJO, 2010, p. 486).

Considerar essas estratégias tem como meta reagir aos modelos tradicionais e passar a valorizar os saberes e a realidade docente na formação continuada, para que sejam espaços efetivamente construtivos, como indicam os fragmentos nos quais os professores situam a *importância da formação continuada para o professor*. Neles a formação aparece como possibilidade para adquirir novos conhecimentos e oferecer fundamentos para conhecer a EPT, atendendo aos princípios da integração entre trabalho e educação.

Ressalto que achei interessante a abordagem dos conteúdos diretamente ligados à formação do professor visto que são os mobilizados em sala de aula. Diante do avanço nas ciências e tecnologia é necessário a constante reciclagem daquilo que sabemos para não utilizar conteúdos ultrapassados. (P57-DG).

Fiquei bastante interessado e motivado para participar da atividade que propôs o trabalho sobre a educação profissional. Ter conhecimento do seu

histórico e organização é importante para que nós possamos atuar seguros do que a modalidade propõe. (P61-Bel).

Retornamos a Nóvoa (2002, p.38) que afirma que: “A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.” Portanto, os elementos aqui considerados na proposta de formação continuada visam proporcionar uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento do docente à modalidade em que atua, oportunizando a construção de conhecimentos e fortalecendo a compreensão acerca das bases conceituais para formação do aluno.

Finalizada a etapa de teste e após a banca de defesa, algumas modificações na redação da proposta foram feitas na intenção de fundamentar melhor o texto, possibilitando a boa compreensão dos leitores.

“Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” tem como público-alvo professores da EPTNM e está estruturada de forma a indicar os conhecimentos, formadores e modalidades para a formação continuada que seja desenvolvida no contexto de trabalho, considerando a prática do professor como objeto da formação. A proposta inclui ainda, como sugestão, um plano detalhado com conteúdos e referências para trabalhar os fundamentos do ensino médio integrado.

Esperamos, com isso, contribuir para a consolidação de espaços formativos contínuos, por meio de encontros que priorizem estudos e discussões centrados na escola, proporcionando momentos de novas aprendizagens e compartilhamento de experiências. Busca-se, de fato, a formação humana integral do aluno da EPTNM e, para isso, a formação continuada deve ter papel importante no sentido de oferecer um constante aprendizado para o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade histórica caracterizada pela formação que distinguia os que pensavam daqueles que executavam uma função marcou a EPT no Brasil. Ao longo dos anos, esse caráter dual vem sendo amenizado por um movimento com alguns marcos regulatórios, como o Decreto nº 5.154/2004, que retoma a perspectiva de integração entre a educação básica e a educação profissional, e a Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas configuram iniciativas que intensificaram possibilidades de oferecer uma formação humana integral ao sujeito por meio da educação profissional integrada ao ensino médio.

Essa integração resulta no que alguns autores (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2005; Ramos, 2008, 2010, 2017; Saviani, 2007) definem como formação integrada, politécnica ou tecnológica, sendo uma formação na qual o entendimento do simples instrumento de uma política de cunho assistencialista ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho tende a ser ultrapassado, situando-a como importante estratégia para que todos os cidadãos, independente de classe social, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, educando para o trabalho e para a vida.

Por outro lado, existe a preocupação acerca da formação dos alunos, posto que o EMI concebido como a articulação da educação básica com a educação profissional não tem como foco imediato o mercado de trabalho ou uma formação propedêutica, mas constitui-se como a vinculação de todas as esferas e dimensões da vida, sendo uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana. Nesse sentido, para os professores ficam desafios relacionados a uma modalidade na qual as inovações tecnológicas, exigências pertinentes ao mundo do trabalho, necessidade de qualidade na produção e serviços e maior atenção quanto às questões sociais, éticas e de sustentabilidade ambiental, desafiam a formação. Essas são demandas que refletem na construção e reestruturação dos saberes, exigindo do professor conhecimentos de diferentes áreas como ciência, cultura e tecnologia, além daqueles relacionados ao processo de ensino, que envolve a definição de conteúdos, as metodologias e instrumentos de avaliação.

Para os professores ficam papéis que nem sempre estão presentes em seus processos formativos, mas que são exigidos na prática, acarretando a necessidade de investir em estratégias para que a educação alcance seus propósitos. A formação continuada seria, portanto, uma possibilidade para promover novos estudos e ressignificações, configurando-se como um processo que se efetiva mediada pela prática em sala de aula, fazendo parte do desenvolvimento profissional do professor. No entanto, Candau (2001) e Nóvoa (2002, 2009) chamam atenção para algumas ações limitadas ao desenvolvimento de atividades elaboradas de forma rígida e fechada, aplicadas a professores de distintas escolas, por serem exemplos que configuram práticas descontextualizadas.

O pensamento de Imbernón (2011) vai ao encontro dessa discussão, quando cita que a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza.

Nessa perspectiva, a formação continuada centrada na escola mostra-se como possibilidade de poder visualizar o local de trabalho como espaço para que o professor possa aprender e fazer, tendo a prática como objeto da formação, estruturando um constante processo de mudança e de aprendizagem. Ademais, é na instituição que se dispõe de um conhecimento concreto que permite mobilizar, pela própria experiência e na troca entre os colegas, os saberes para encontrar soluções para as situações pertinentes ao espaço escolar, demonstrando ser uma possibilidade para práticas pedagógicas mais integradoras e consistentes.

Moura (2014) advoga em favor de uma formação de professores que privilegie o humano, de modo que possa assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem. O autor oferece subsídios importantes para que possamos pensar a formação do professor, apontando três núcleos estruturantes que são relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes na formação do professor da educação profissional, que são: área de conhecimentos específicos; formação didático-político-pedagógica; e diálogo constante entre ambas com a sociedade e com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014).

Os achados da pesquisa sugerem que os sujeitos reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho docente, tendo em vista que permite

atualização dos conhecimentos, melhoria da prática e espaço para socialização de experiências entre os pares. Já em relação à compreensão de Ensino Médio Integrado, ficou evidente que coexistem entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos seus princípios histórico, filosófico, pedagógico e político. Com foco na mudança desse cenário, a formação continuada se caracteriza como ação imprescindível para ser realizada.

A respeito da concepção de formação continuada para os professores da EPTNM, percebemos a importância de ser centrada na escola, com situações que considerem as particularidades do espaço escolar e da prática, e que envolva de forma complementar as seguintes dimensões: os princípios do EMI e a relação com o mundo do trabalho, com a compreensão da concepção do trabalho como princípio educativo como base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem; a formação na área dos conhecimentos específicos para o domínio do conteúdo a ser ministrado; e a formação didático-político-pedagógica, necessária para a prática docente em sala de aula. Com base nisso, foi construída a proposta de formação continuada intitulada “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, configurando o produto desta dissertação.

Desse modo, colocamos a necessidade de instituir e implementar uma política de formação específica para os professores da EPT, elaborada a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem a relação trabalho/educação, uma formação *omnilateral* e politécnica

A formação continuada pode contribuir para a prática docente, proporcionando autonomia, reflexão e criticidade. Esta possibilidade faz com que os professores devam incluí-la como um dos elementos consecutivos e necessários em sua carreira. Por outro lado, acreditamos que um projeto de formação é também um compromisso das diretorias e coordenações, promovendo espaços de formação e desenvolvimento profissional docente, ampliando e proporcionando momentos para trocas de experiências entre os pares.

O desafio continua sendo a proposta de uma escola de qualidade para todos, ligada ao mundo econômico, tecnológico e cultural. Uma sociedade justa e inclusiva passa fundamentalmente pela escola, portanto, a formação do professor deve sempre ser considerada e valorizada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 21 dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, [2014]. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1961]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação, [1971]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 2014b. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 1 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. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 13 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266>. Acesso em: 21 dez. 2017.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 44, de 25 de março 2014**. Concurso público para professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Recife: Reitoria, 2014. Disponível em: https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2014_prof/arquivos/03-EDITAL_N.44-2014-GR_ATUALIZADO_11_ABRIL_DE_2014-PROFESSOR.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 67, de 14 de junho de 2017**. Processo seletivo simplificado para professor substituto. Recife: Reitoria, 2017. Disponível em: <https://cvest.ifpe.edu.br/selecao2017/arquivos/01%20-%20Edital%20n%C2%BA%2067-2017-GR.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Edital nº 125, de 29 de agosto de 2016**. Concurso público para professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Recife: Reitoria, 2016. Disponível em: https://cvest.ifpe.edu.br/concurso2016_doc/arquivos/08.%20Edital-125-2016-GR%20-%20Retificado%20em%2018.01.2017%20no%20DOU.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: quadriênio 2014-2018. Recife, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *et al.* (org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores** - imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PROFESSOR

Nome: _____

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

- () 30 anos ou menos
- () Entre 31 – 40 anos
- () Entre 41 – 50 anos
- () 51 ou mais anos

Qual curso você fez na graduação? _____

Além da graduação, quanto à sua formação acadêmica, marque os cursos concluídos:

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-Doutorado

Há quanto tempo você atua nos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? _____

Existe alguma dificuldade em lecionar na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Qual? _____

Qual a sua compreensão sobre Ensino Médio Integrado? _____

Para você, a formação continuada tem alguma importância para a prática do professor? Por quê?

O IFPE Campus Recife oferece algum tipo de formação continuada? Em caso positivo, como acontece? _____

De quais formas você busca adquirir novos conhecimentos para melhorar sua prática em sala de aula? É possível escolher mais de uma opção.

- () Participa de Congressos e Seminários
- () Participa de cursos de formação continuada
- () Faz cursos de pós-graduação
- () Por meio da leitura de livros
- () Outros: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: PEDAGOGO

- 1 – Identificação: Nome: _____
 Sexo: Feminino () Masculino ()
- 2 - Idade:
 () 30 anos ou menos
 () Entre 31 – 35 anos
 () Entre 36 – 40 anos
 () 41 ou mais anos
- 3 - Tempo de atuação na função de pedagogo anterior ao IFPE:

- 4 - Tempo de atuação como pedagogo no IFPE: _____
- 5 – Formação acadêmica:
 Graduação/Ano de conclusão: _____
 Mestrado/Ano de conclusão: _____
 Doutorado/Ano de conclusão: _____
 Pós-Doutorado/Ano de conclusão: _____
- 6 – Qual a sua compreensão sobre Ensino Médio Integrado?

- 7 – Pela sua experiência, qual a importância da formação continuada para o professor que atua na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?

- 8 – Você tem conhecimento de alguma prática de formação continuada voltada para o professor da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no seu Campus? Caso exista, como ocorre?

- 9 - Você já promoveu alguma formação continuada para os professores do seu campus?
 Sim () Não () Caso tenha acontecido, qual/quais temas foram abordados?

- 10 – De que forma você acredita que o pedagogo pode contribuir com a formação continuada do professor?

- 11 – Dentre as atribuições descritas abaixo, quais são desempenhadas pelo pedagogo no seu campus?
 () Executar trabalhos especializados em administração escolar;
 () Executar trabalhos especializados em orientação educacional;
 () Promover formação continuada para os professores;
 () Participar de estudos de elaboração/revisão de currículos e programas de ensino;
 () Executar/participar de reuniões pedagógicas e conselhos de classe;
 () Participar de processo de ingresso, seleção e qualificação de docentes e discentes;
 () Elaborar, acompanhar e/ou desenvolver projetos de ensino/pesquisa/extensão;
 () Outros: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR

1 – Nome e idade?

2 - Formação?

3 - Tempo de atuação na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?

4 - Como você acredita que a formação continuada pode acontecer em relação a:

- Conteúdos?
- Espaço?
- Metodologia?
- Formadores?
- Presencial, a distância ou semipresencial?

5 - Quais aspectos da formação continuada você julga importante para incentivar a sua participação?

APÊNDICE D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TESTADA COM OS PROFESSORES

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica fundamenta-se na concepção de preparar pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, educando para o trabalho e a vida, remetendo à formação integral do homem. Nessa perspectiva, Moura (2007) nomeia como eixos norteadores os seguintes pressupostos para a forma integrada da educação básica com a profissional: homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto capazes de transformar a realidade; considerar o trabalho como princípio educativo, em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática; considerar a pesquisa como princípio educativo, tendo em vista que é uma ferramenta que contribui para a construção da autonomia intelectual do aluno; ter a realidade concreta como uma totalidade, possibilitando ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido; e, finalmente, contemplar a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, podendo implementar projetos integradores para atingir esse pressuposto.

Ramos (2005, 2010) discute caminhos que formam o ensino integrado como uma proposta que visa possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além da sua aparência. Dessa forma, a autora propõe o desafio de construir o currículo partindo da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões histórica, econômica, ambiental, social, política, cultural, além da dimensão propriamente científica e técnico-procedimental. “(...) o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética”. (RAMOS, 2005, p. 116). Afirma ainda que:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS, 2005, p. 116).

Para Ramos (2005), no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, já que estrutura objetivos de produção; assim como não é somente específico, pois

nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. Como consequência, isso implica entender a necessidade de o professor refletir que já não cabe uma prática apoiada na mera transmissão de conteúdos e técnicas.

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. (MACHADO, 2008, p. 15).

É consenso entre Moura (2008, 2014), Machado (2008) e Araújo (2008), que a formação docente deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e conhecimentos específicos. Nessa perspectiva, Moura (2008, 2014) advoga em favor de uma formação de professores que privilegie o humano, de modo que possa assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, combatendo práticas que visam apenas as relações de mercado e o fortalecimento da economia. O autor oferece subsídios importantes para que possamos pensar a formação do professor, iniciando com três núcleos estruturantes que são relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes em qualquer possibilidade formativa do professor da EPT, seja na formação inicial ou continuada:

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 94).

O primeiro, a área de conhecimentos específicos, são os adquiridos na graduação, com aprofundamento estratégico ao longo da formação. O autor ressalta que nesse caso é fundamental que a formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja motivada também pelas necessidades institucionais.

Quanto aos conhecimentos específicos seja dos licenciados - disciplina objeto da licença -, seja dos bacharéis ou tecnólogos, importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação. (MOURA, 2014, p. 95).

Entretanto, ter apenas o conhecimento específico da disciplina que leciona, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência

na perspectiva aqui discutida. Dessa forma, o segundo núcleo refere-se à formação didático-político-pedagógica, que de acordo com Moura (2014, p. 98) deve contemplar:

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

Esses dois primeiros núcleos são relevantes, pois abordam a necessidade de aprofundamento dos estudos na área específica de atuação do professor e abranja as questões didáticas, políticas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, diante das especificidades que circunscrevem a EPT. Disso decorre o terceiro núcleo, que é o diálogo constante entre os conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. Esse é um aspecto apontado pelo autor como fundamental, pois a sua ausência nos processos formativos se constitui em grande barreira ao trabalho coletivo dos docentes. Dessa forma, todas as disciplinas e conhecimentos fazem parte de uma totalidade e não estão isoladas. “A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade.” (MOURA, 2014, p. 95).

Essa maior interação com a sociedade, que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele, não poderá significar submissão ao mercado, mas sim, deverá resultar em contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na conseqüente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas, assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras, ou seja, contribuir para que os egressos da EPT possam exercer plenamente a cidadania autônoma de forma competente e ética. (MOURA, 2008, p. 37).

Na tentativa de diminuir a fragmentação de saberes e buscar maior integração nas práticas dos professores é possível apoiar-se na formação continuada que, de acordo com Moura (2014, p. 103):

(...) tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Para Nóvoa (2002), a formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação contínua, que deve estar finalizada nos problemas a resolver, diminuindo a importância dos conteúdos a transmitir.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19).

Imbernón (2011) acredita que uma formação que beneficie os professores deve, além de trabalhar os conteúdos, também explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as situações práticas reais; e deve ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.

Sobre quem poderia ser o mediador nesse processo, Imbernón (2011) fala em assessor de formação permanente como o formador do profissional da educação, como sendo o que deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições, com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios, subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação.

Nos Institutos Federais, o pedagogo demonstra ser um profissional com competência humana e técnica sobre a educação, apto para desempenhar esse papel em decorrência da própria especificidade da função, que é planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e

os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2007, p.62).

As ideias de Candau (2001) coadunam com Imbernón (2011) e Nóvoa (2002, 2009) no que se referem ao processo formativo no local de trabalho.

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (CANDAU, 2001, p. 55).

A formação continuada docente que ocorre no local de trabalho, ambiente legítimo em que se desenvolve o processo educativo, tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, não se restringindo apenas a um encontro específico. É algo que pode contribuir para uma educação consciente das necessidades dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica, adquirindo maior efetividade se comparada a modelos prontos aplicados por pessoas de fora.

Sobre a concepção de formação continuada para os professores da EPTNM, além de acontecer no contexto, percebemos a importância de ter situações que considerem as particularidades do espaço escolar e envolva de forma complementar as seguintes dimensões: os princípios do Ensino Médio Integrado; a formação na área dos conhecimentos específicos, dominando o conteúdo a ser ministrado; a formação didático-pedagógica, necessária para a prática docente em sala de aula; a relação com o mundo do trabalho, com a compreensão da concepção do trabalho como princípio educativo como base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Com base nisso, foi construída a proposta de formação continuada intitulada “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

1. 1 MODALIDADES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- **Curso na perspectiva do Ensino Médio Integrado:** Esse curso tem como objetivo oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o histórico e os princípios norteadores do Ensino Médio Integrado. Pode trabalhar conteúdos como: a dualidade histórica da Educação Profissional e Tecnológica, as concepções de Ensino Médio Integrado, o trabalho como princípio educativo e projetos integradores.

Com encontros durante todo o ano letivo, pode ter como formador o pedagogo da própria instituição. No apêndice A, disponibilizamos o plano como sugestão para um curso na perspectiva aqui indicada.

- **Oficinas Temáticas:** Tem como objetivo trabalhar temas e conteúdos específicos atendendo a grupos de professores conforme a disciplina/área de atuação, para atualização de conteúdos específicos de cada área de conhecimento. Tendo assim, oficinas temáticas para os professores de Português, Matemática, Informática e todas as outras formações.

Pode ter como formadores os professores da própria instituição ou professores e profissionais de fora.

- **Jornada Pedagógica:** Essa atividade tem como objetivo vivenciar temas pedagógicos pertinentes à prática docente em sala de aula. Pode trabalhar conteúdos como: interdisciplinaridade, contextualização, indisciplina escolar, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e metodologias ativas.

Pode ter como formadores os pedagogos e professores da própria instituição. Esses podem ministrar palestras nas quais possam socializar experiências e projetos desenvolvidos.

É importante que a metodologia adotada para a Jornada Pedagógica seja a de palestras que abram espaço para discussão, oportunizando a expressão de ideias.

Cronograma:

Mês	Atividade
Fevereiro	Jornada Pedagógica
Março	Curso - Encontro
Abril	Curso - Encontro
Maio	Curso - Encontro
Junho	Curso - Encontro
Agosto	Oficinas Temáticas
Setembro	Curso - Encontro
Outubro	Curso - Encontro
Novembro	Curso - Encontro

Avaliação da formação continuada: Ao final de cada uma das atividades, disponibilizar para os professores participantes dispositivos de avaliação nos quais possa ser imitados indicativos de incorporação na prática docente dos conteúdos vivenciados, além de solicitar sugestões para os novos encontros.

PLANO PARA O CURSO

Ementa
Legislação e organização da Educação Profissional e Tecnológica; Trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica; Currículo Integrado;

Formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica; Pesquisa como princípio pedagógico; Trabalho como princípio educativo; Projetos integradores; Contextualização; Interdisciplinaridade; Tecnologia na Educação Profissional e Tecnológica.
Objetivos
<p>Objetivo Geral: Oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o histórico e os princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar o histórico, princípios e organização da Educação Profissional e Tecnológica; • Promover momentos de reflexão e diálogo entre o corpo docente sobre o significado, princípios e objetivos da Educação Profissional e Tecnológica; • Oportunizar a compreensão dos princípios norteadores que embasam a organização, planejamento e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado; • Refletir sobre as exigências que a integração entre a Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio traz para o professor; • Discutir a aplicabilidade da pesquisa como princípio pedagógico para a constituição do ser social e profissional; • Discutir o trabalho como princípio que integra as dimensões básicas da educação, configurando-se fundamental para integração curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; • Abordar os projetos integradores com foco na formação humana integral; • Abordar a importância da contextualização e interdisciplinaridade nos projetos integradores; • Compartilhar experiências sobre projetos integradores; • Refletir sobre as possibilidades e desafios do uso da tecnologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Conteúdo Programático
<p>1º Encontro: Dualidade Histórica da Educação Profissional e Tecnológica - Carga horária: 4 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. • Politecnicidade e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. <p>Questão norteadora: Qual a atuação dos Institutos Federais na superação da dualidade histórica da Educação Profissional e Tecnológica?</p> <p>2º Encontro: Concepções de Ensino Médio Integrado - Carga horária: 4 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de Ensino Médio Integrado. • Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. <p>Questão norteadora: Diante dos fundamentos do currículo integrado, quais são os desafios de sua materialização na realidade educacional brasileira?</p> <p>3º Encontro: Educação Profissional e Tecnológica e os desafios para a formação docente - Carga horária: 4 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. • A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.

Questão norteadora: Dominar os conhecimentos específicos do campo de atuação é suficiente para o professor atuar na Educação Profissional e Tecnológica?

4º Encontro: Pesquisa como princípio pedagógico - Carga horária: 4 horas.

- A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional.

Questão norteadora: Como a pesquisa pode ser um caminho didático e investigativo para o aluno atingir independência intelectual e, assim, poder atuar na condição de sujeito capaz de pensar por si e de (re) construir conhecimentos?

5º Encontro: Trabalho como princípio educativo - Carga horária: 4 horas

- Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.

Questão norteadora: o trabalho como princípio educativo necessita da intencionalidade de que, através da ação educativa, os indivíduos compreendem enquanto vivenciam a própria formação. Como adotar práticas que deixem de lado o domínio enciclopédico de conhecimentos desarticulados?

6º Encontro: Projetos Integradores - Carga horária: 4 horas

- Práticas integradoras e Ensino Integrado.
- Práticas pedagógicas e ensino médio integrado.

Questão norteadora: Como potencializar/implementar os projetos integradores na instituição?

7º Encontro: Tecnologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Carga horária: 4 horas

- Tecnologia, Trabalho Docente e Educação.

Questão norteadora: Utilizar a tecnologia em sala de aula é, de certa forma desafiador, tendo em vista o risco do uso da tecnologia pela tecnologia em si mesma, apenas como adereço da contemporaneidade no currículo escolar. Como integrar a tecnologia ao currículo de forma dialética?

Metodologia

Leitura de texto, seminário, debate iniciando com pergunta norteadora, texto reflexivo.

Avaliação

Avaliação dos professores:

- Ao longo dos encontros, considerando: o domínio do conhecimento, a capacidade de contextualização do assunto e a participação nas discussões, demonstrando reflexão sobre a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que tem orientado a prática;
- Ao final do curso, solicitando um texto reflexivo que considere os conteúdos abordados, a experiência vivenciada e os debates realizados ao longo do período.

Recursos Necessários

Notebook, projetor, textos e livros.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e Ensino Integrado**. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Práticas-pedagógicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso

em: 28 jan. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TONO, Cineiva Paulino; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. **Tecnologia, Trabalho Docente e Educação**. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Tecnologia-trabalho-docente-e-educacao.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, out./dez. 2017.

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

Leitura do fragmento:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a lógica dos catálogos (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua. (NÓVOA, 2002).

Reflexão sobre o fragmento;

Entrega da cópia da proposta;

Explicar os objetivos e a justificativa para construção da proposta;

Apresentação da proposta:

Fundamentação teórica que norteou a construção;

Apresentação das modalidades que compõem a proposta (Curso, Semana Pedagógica e Oficinas Temáticas).

Espaço para que os participantes possam expressar opiniões;

Questionário avaliativo.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA INICIAL DO
PRODUTO

1 - Você acredita que a proposta de formação continuada atende às suas expectativas e necessidades enquanto docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?

() Sim () Atende parcialmente () Não atende

2 - Teria alguma sugestão de alteração ou algo que queira comentar?

APÊNDICE G: PRODUTO DA PESQUISA

Claudia Maria Bezerra da Silva

DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO



Claudia Maria Bezerra da Silva

DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

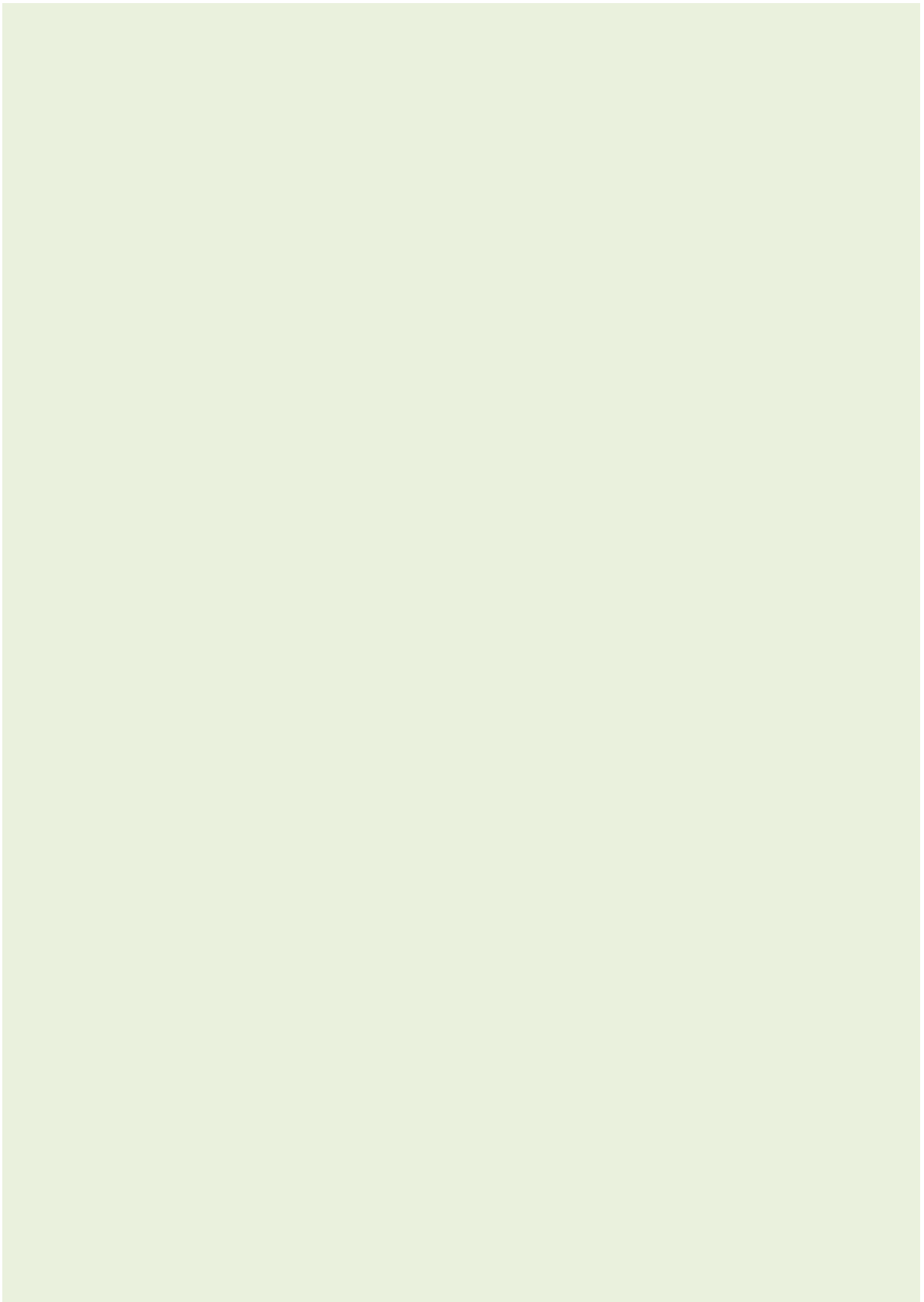
Produto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE/ProfEPT - Campus Olinda, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof.^a Dra. Edlamar Oliveira dos Santos.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT.

Macroprojeto 4: O Currículo Integrado na EPT.

Olinda/2019





INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco

Campus
Ondina

Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica

Claudia Maria Licrama da Silva

Diálogos na Educação Profissional Técnica do Nível Médio

Produto

Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – Campus Ondina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovado e validado em 1 de julho de 2010.

Banca Examinadora:

Edlamar Oliveira dos Santos

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
(presidenta e orientadora)

João Henrique Duarte Neto

Prof. Dr. João Henrique Duarte Neto

José Batista Neto

Prof. Dr. José Batista Neto

RESUMO

Este produto foi construído com objetivo de disponibilizar uma proposta de formação continuada orientada para os professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas, bem como os fundamentos do ensino médio integrado. Constitui-se como o produto da pesquisa de dissertação intitulada Formação Continuada do Professor da Educação Técnica de Nível Médio. Para sua construção, foram consideradas as premissas: sugestões dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Recife coletadas durante a elaboração da dissertação, os princípios do ensino médio integrado (Moura, 2007; Ramos, 2005, 2010), os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2014) e a formação continuada do professor centrada na escola (Candau, 2001; Imberón, 2011; Nóvoa, 2002, 2009).

Palavras-chave: Formação continuada do professor. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This product was built with the objective of providing a continuous training proposal oriented to the teachers that work in the High School Professional Technical Education, considering the work context itself and its demands, as well as the foundations of Integrated High School. It is the product of the dissertation research entitled Continuous Formation of the Teacher of Technical Education of High School. In order to construct it, the following premises were considered: suggestions from the teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco/Campus Recife collected during the elaboration of the dissertation, the principles of Integrated High School (Moura, 2007; Ramos, 2005, 2010), the structuring nuclei of the teacher training of Professional and Technological Education (Moura, 2014) and the continuous training developed in the context of work (Candau, 2001; Imberón, 2011; Nóvoa, 2002, 2009).

Keywords: Teacher Continuing Education. Integrated High School. Professional and Technological Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	9
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	15
REFERÊNCIAS.....	16
Apêndice A - Plano para o curso na perspectiva do Ensino Médio Integrado	18

APRESENTAÇÃO

“Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” tem como objetivo disponibilizar uma proposta de formação continuada orientada para os professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas, bem como os fundamentos do ensino médio integrado.

Fruto da pesquisa de dissertação intitulada “Formação Continuada do Professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, para construção desta proposta foram consideradas: as sugestões dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Recife coletadas durante a elaboração da dissertação; os princípios do ensino médio integrado (Moura, 2007; Ramos, 2005, 2010); os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2014); e a formação continuada do professor centrada na escola (Candau, 2001; Imberón, 2011; Nóvoa, 2002, 2009).

Para utilização dessas premissas, tomamos como base a importância de o professor dominar o seu campo específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e os princípios do ensino médio integrado. Aqui, esses são os elementos considerados para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio que podem proporcionar uma maior aproximação, reconhecimento e pertencimento do docente à modalidade em que atua, além de fortalecer a compreensão acerca das bases conceituais para formação do aluno.

O público-alvo deste trabalho são os professores da educação profissional técnica de nível médio, podendo ser utilizada em qualquer Instituto Federal, com as devidas adaptações locais que se fizerem necessárias.

Esperamos contribuir para a consolidação de espaços formativos contínuos, por meio de encontros que priorizam estudos e discussões no contexto de trabalho, visando a formação humana integral do aluno.

A autora

1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A formação ofertada na educação profissional técnica de nível médio, também nomeada de ensino médio integrado, é definida por alguns autores (Ciavatta, 2005; Frigotto, 2005) como formação integrada, politécnica ou tecnológica e se fundamenta na concepção de preparar pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, educando para o trabalho e a vida, remetendo à formação integral do homem. Ciavatta (2005) afirma que os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas e geradoras de valores e fontes de riqueza. Para a autora:

A formação integrada sugere tomar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Frigotto (2005) conceitua ensino médio politécnico ou tecnológico como:

(...) formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Para o autor, trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo, quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005).

Nessa perspectiva, Moura (2007) nomeia como eixos norteadores os seguintes pressupostos para a forma integrada da educação básica com a profissional: homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto capazes de transformar a realidade; considerar o trabalho como princípio educativo, em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática; considerar a pesquisa como princípio educativo, tendo em vista que é uma ferramenta que contribui para a

construção da autonomia intelectual do aluno; ter a realidade concreta como uma totalidade, possibilitando ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido; e, finalmente, contemplar a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, podendo implementar projetos integradores para atingir esse pressuposto.

Ramos (2005, 2010) discute caminhos que formam o ensino integrado como uma proposta que visa possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além da sua aparência. Dessa forma, a autora propõe o desafio de construir o currículo partindo da compreensão do processo de produção da área profissional como uma realidade concreta que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões histórica, econômica, ambiental, social, política, cultural, além da dimensão propriamente científica e técnico-procedimental. "(...) o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética". (RAMOS, 2005, p. 116). Afirma ainda que:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (RAMOS, 2005, p. 116).

Para Ramos (2005), no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, já que estrutura objetivos de produção; assim como não é somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Como consequência, isso implica entender a necessidade de o professor refletir que já não cabe uma prática apoiada na mera transmissão de conteúdos e técnicas.

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. (MACHADO, 2008, p. 15).

É consenso entre Moura (2014) e Machado (2008) que a formação docente deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e conhecimentos específicos. Nessa perspectiva, Moura (2014) advoga em favor de uma formação de professores que privilegie o humano, de modo que possa assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem,

combatendo práticas que visam apenas as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Também é preciso incorporar ao currículo da formação do professor estudos acerca da definição do trabalho como princípio educativo na educação profissional. (MOURA, 2014). Para o autor, o professor que considera esse princípio em sua prática tem a possibilidade de oportunizar a compreensão pelo aluno do significado econômico, social, histórico, político e cultural que estão relacionados ao conteúdo trabalhado.

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. (MOURA, 2014, p. 99).

O autor oferece ainda subsídios importantes para que possamos pensar a formação do professor, indicando três núcleos estruturantes que são relacionados aos conhecimentos que devem estar presentes em qualquer possibilidade formativa do professor da Educação Profissional e Tecnológica, seja na formação inicial ou continuada:

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. (MOURA, 2014, p. 94).

Nesse sentido, a área de conhecimentos específicos está relacionado aos conhecimentos que são adquiridos na graduação, com aprofundamento estratégico ao longo da docência. O autor ressalta que, nesse caso, é fundamental que a formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja motivada também pelas necessidades institucionais.

Quanto aos conhecimentos específicos seja dos licenciados - disciplina objeto da licença -, seja dos bacharéis ou tecnólogos, importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação. (MOURA, 2014, p. 95).

Entretanto, ter apenas o conhecimento específico da disciplina que leciona, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida. Dessa forma, o segundo núcleo refere-se à formação

didático-político-pedagógica, que de acordo com Moura (2014, p. 98) deve contemplar:

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

Esses dois primeiros núcleos são relevantes, pois abordam a necessidade de aprofundamento dos estudos na área específica de atuação do professor e abrange as questões didáticas, políticas e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, diante das especificidades que circunscrevem a Educação Profissional e Tecnológica. Disso decorre o terceiro núcleo, que é o diálogo constante entre os conhecimentos específicos e a formação didático-político-pedagógica com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. Esse é um aspecto apontado pelo autor como fundamental, pois a sua ausência nos processos formativos se constitui em grande barreira ao trabalho coletivo dos docentes. Dessa forma, todas as disciplinas e conhecimentos fazem parte de uma totalidade e não estão isoladas. "A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade." (MOURA, 2014, p. 95).

Essa maior interação com a sociedade, que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele, não poderá significar submissão ao mercado, mas sim, deverá resultar em contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na consequente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas, assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras, ou seja, contribuir para que os egressos da EPT possam exercer plenamente a cidadania autônoma de forma competente e ética. (MOURA, 2008, p. 37).

Na tentativa de diminuir a fragmentação de saberes e buscar maior integração nas práticas dos professores é possível apoiar-se na formação continuada que, de acordo com Moura (2014, p. 103):

(...) tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Imbernón (2011) acredita que uma formação que beneficie os professores deve, além de trabalhar os conteúdos, também explorar as atitudes; ser feita de forma interativa, refletindo no contexto sobre as situações práticas reais; e deve ser experimentada, proporcionando a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. Além disso, para o autor, a formação centrada na escola, considera o professor como sujeito e não objeto de formação, que possui conhecimento e quadro teórico construído a partir de sua prática.

Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

As ideias de Candau (2001) coadunam com Imbernón (2011) no que se referem ao processo formativo no local de trabalho.

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (CANDAU, 2001, p. 55).

A formação continuada centrada na escola aparece como uma maneira de reagir aos modelos tradicionais que apresentam atividades e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula. A prática docente se associa à compreensão de que o ensino acontece num espaço no qual as pessoas, o tempo, o conhecimento, o lugar e os objetivos não são iguais e tem peculiaridades que a formação continuada deve potencializar.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a "lógica dos catálogos" (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação) e construir dispositivos de parceria entre todos os atores implicados no processo da formação contínua. (NÓVOA, 2002, p.38, grifos do autor).

Sobre quem poderia ser o mediador nesse processo, Imbernón (2011) fala em assessor de formação permanente como o formador do profissional da educação, como sendo o que deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das

instituições, com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios, subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação.

Nos Institutos Federais, o pedagogo demonstra ser um profissional com competência humana e técnica sobre a educação, apto para desempenhar esse papel em decorrência da própria especificidade da função, que é planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico.

Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2007, p.62).

Portanto, consideramos aqui a importância de a formação continuada para os professores da educação profissional técnica de nível médio, além de ser realizada no contexto, considerando a prática como objeto da formação, envolva de forma complementar as seguintes dimensões: os princípios do ensino médio integrado e a relação com o mundo do trabalho, com a compreensão da concepção do trabalho como princípio educativo como base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem; a formação na área dos conhecimentos específicos para o domínio do conteúdo a ser ministrado; e a formação didático-político-pedagógica, necessária para a prática docente em sala de aula.

Para isso, esses conhecimentos podem ser trabalhados em modalidades de formação continuada como: cursos, oficinas e jornadas.

Como formadores, podem ser os pedagogos e professores da própria instituição ou professores e profissionais de fora dela.

No apêndice A, disponibilizamos um plano de ensino como sugestão de um curso que tem como objetivo oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o histórico e os princípios norteadores do ensino médio integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber docente se caracteriza por ser inconcluso, demandando um constante aprendizado que tem como ponto de partida a formação inicial, permanecendo durante toda a vida profissional. A partir disso, pensar na formação continuada que aconteça no contexto de trabalho significa compreender que o espaço escolar deve constituir-se como o *locus* de aprendizagem para o docente, considerando a prática como objeto da formação.

O desafio continua sendo a proposta de uma escola de qualidade para todos, ligada ao mundo econômico, tecnológico e cultural. Uma sociedade justa e inclusiva passa fundamentalmente pela escola, portanto, a formação do professor deve sempre ser considerada e valorizada.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266>. Acesso em: 21 dez. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 21 dez. 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores - imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação**

profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

**APÊNDICE A - PLANO PARA O CURSO NA PERSPECTIVA DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Ementa
<p>Legislação e organização da Educação Profissional e Tecnológica; Trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica; Currículo Integrado; Formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica; Pesquisa como princípio pedagógico; Trabalho como princípio educativo; Projetos integradores; Contextualização; Interdisciplinaridade; Tecnologia na Educação Profissional e Tecnológica.</p>
Objetivos
<p>Objetivo Geral: Oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o histórico e os princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar o histórico, princípios e organização da Educação Profissional e Tecnológica; • Promover momentos de reflexão e diálogo entre o corpo docente sobre o significado, princípios e objetivos da Educação Profissional e Tecnológica; • Oportunizar a compreensão dos princípios norteadores que embasam a organização, planejamento e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado; • Refletir sobre as exigências que a integração entre a Educação Profissional e Tecnológica com o Ensino Médio traz para o professor; • Discutir a aplicabilidade da pesquisa como princípio pedagógico para a constituição do ser social e profissional; • Discutir o trabalho como princípio que integra as dimensões básicas da educação, configurando-se fundamental para integração curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; • Abordar os projetos integradores com foco na formação humana integral; • Abordar a importância da contextualização e interdisciplinaridade nos projetos integradores; • Compartilhar experiências sobre projetos integradores; • Refletir sobre as possibilidades e desafios do uso da tecnologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Conteúdo Programático**1º Encontro: Dualidade Histórica da Educação Profissional e Tecnológica**

Carga horária: 4 horas

Leituras:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Politécnica e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.

Questão norteadora: Qual a atuação dos Institutos Federais na superação da dualidade histórica da Educação Profissional e Tecnológica?

2º Encontro: Concepções de Ensino Médio Integrado

Carga horária: 4 horas

Leituras:

- Concepção de Ensino Médio Integrado.
- Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.

Questão norteadora: Diante dos fundamentos do currículo integrado, quais são os desafios de sua materialização na realidade educacional brasileira?

3º Encontro: Educação Profissional e Tecnológica e os desafios para a formação docente

Carga horária: 4 horas

Leitura:

- Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.
- A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.

Questão norteadora: Dominar os conhecimentos específicos do campo de atuação é suficiente para o professor atuar na Educação Profissional e Tecnológica?

4º Encontro: Pesquisa como princípio pedagógico.

Carga horária: 4 horas.

Leitura:

- A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional.

Questão norteadora: Como a pesquisa pode ser um caminho didático e investigativo para o aluno atingir independência intelectual e, assim, poder atuar na condição de sujeito capaz de pensar por si e de (re) construir conhecimentos?

5º Encontro: Trabalho como princípio educativo

Carga horária: 4 horas

Leitura:

- Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.

Questão norteadora: o trabalho como princípio educativo necessita da intencionalidade de que, através da ação educativa, os indivíduos compreendem enquanto vivenciam a própria formação. Como adotar práticas que deixem de lado o domínio enciclopédico de conhecimentos desarticulados?

6º Encontro: Projetos Integradores

Carga horária: 4 horas

Leitura:

- Práticas integradoras e Ensino Integrado.
- Práticas pedagógicas e ensino médio integrado.

Questão norteadora: Como potencializar/implementar os projetos integradores na instituição?

7º Encontro: Tecnologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Carga horária: 4 horas

Leitura:

- Tecnologia, Trabalho Docente e Educação.

Questão norteadora: Utilizar a tecnologia em sala de aula é, de certa forma desafiador, tendo em vista o risco do uso da tecnologia pela tecnologia em si mesma, apenas como adereço da contemporaneidade no currículo escolar. Como integrar a tecnologia ao currículo de forma dialética?

Metodologia
Leitura de texto, seminário, debate iniciando com pergunta norteadora, texto reflexivo.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo dos encontros, considerando: o domínio do conhecimento, a capacidade de contextualização do assunto e a participação nas discussões, demonstrando reflexão sobre a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que tem orientado a prática; • Ao final do curso, solicitando um texto reflexivo que considere os conteúdos abordados, a experiência vivenciada e os debates realizados ao longo do período.
Recursos Necessários
Notebook, projetor, textos e livros.
Referências
<p>ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e Ensino Integrado. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Práticas-pedagógicas-e-ensino-integrado.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.</p> <p>ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. <i>Revista Educação em Questão</i>, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/7956. Acesso em: 12 jan. 2019.</p> <p>BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.</p> <p>LIMA FILHO, Domingos Leite; TONO, Cineiva Paulino; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. Tecnologia, Trabalho Docente e Educação. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Tecnologia-trabalho-docente-e-educacao.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.</p> <p>MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. <i>Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica</i>, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.</p> <p>MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. <i>Holos</i>, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30,</p>

2007. Disponível em: <http://www2.ifm.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado*. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, out./dez. 2017.

