

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTERFACE NA ATUAÇÃO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/ *CAMPUS*
AMAJARI

FRANCIMEIRE SALES DE SOUZA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTERFACE NA ATUAÇÃO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/ *CAMPUS*
AMAJARI**

FRANCIMEIRE SALES DE SOUZA

Sob a Orientação da Professora
Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Maio de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719f SOUZA, FRANCIMEIRE SALES DE, 1982-
A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTERFACE NA ATUAÇÃO
DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/ CAMPUS
AMAJARI / FRANCIMEIRE SALES DE SOUZA. - 2018.
75 f.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Educação
Profissional. 3. Políticas Públicas. I. Sanchez,
Liliane Barreira, 1969-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

FRANCIMEIRE SALES DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/06/2018

Liliane Barreira Sanchez, Dra. UFRRJ

Wanderley da Silva, Dr. UFRRJ

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, Dra. UFRRJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela única certeza que tenho, a de que tudo acontece em seu tempo.

A minha avó-mãe (*in memória*), Lídia Maria, pelo amor incondicional e a minha mãe, Maria das Dores, pela sabedoria e exemplo de vida.

Aos meus filhos amados, Arthur Slater e Vitor Jim por me incentivarem a ser uma pessoa melhor; e ao pai deles, Natalino Paiva, por estar ao meu lado.

Aos meus irmãos, Célio, Sandra e Socorro, por todas as lembranças de infância e por me apoiarem nos meus erros e acertos.

A Prof.^a Dr.^a. Liliane Barreira Sanchez, pela leveza e precisão nas suas orientações, por toda paciência, carinho e dedicação nesse período de grande aprendizado e pela confiança de que o trabalho desenvolvido poderá contribuir para a qualidade da educação profissional pública em nosso país.

A todos os meus mestres que contribuíram na minha formação ao longo da minha vida acadêmica, em especial aos professores do PPGEA/UFRRJ.

Ao IFRR, pelo investimento na minha formação, em especial aos Professores Emanuel Alves de Moura, George Sterfson Barros e Eliezer Nunes pela articulação que resultou na oferta da Turma do PPGEA-IFRR 2016.1.

Aos meus colegas de turma, por dividirem comigo essa fase tão importante de nossas vidas.

Aos colegas do IFRR/*Campus Amajari* por confiarem na minha proposta de pesquisa.

Aos meus colegas do SENAI e do IFRR, por todo o aprendizado, nesses anos em que me fiz e me faço profissional dedicada à educação, e, aos meus amigos, por todo companheirismo nos projetos desenvolvidos.

A todos aqueles que ao longo da minha existência contribuíram de certa forma para que eu nunca desistisse de seguir adiante.

RESUMO

SOUZA, Francimeire Sales de. **A Formação Continuada e sua Interface na Atuação Docente no Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari**. 2018. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O presente estudo aborda a formação continuada de professores e sua interface na atuação docente no IFRR, *Campus* Amajari com o objetivo de investigar a percepção dos professores do referido *Campus* sobre a contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente por meio da realização de um estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, tendo como sujeitos os professores licenciados e não licenciados do IFRR/ *Campus* Amajari, em efetivo exercício. O tratamento e análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, fundamentado nas orientações de Romeu Gomes. Com base no referencial teórico levantado foi possível traçar um breve panorama histórico da educação profissional no Brasil, de forma a compreender como essa modalidade de ensino foi instituída no sistema educacional brasileiro, e como as políticas públicas foram desenvolvidas ao longo desse processo até os dias atuais para suprir a demanda de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. A pesquisa possibilitou no âmbito do IFRR/*Campus* Amajari, por meio da aplicação de questionário aos sujeitos da pesquisa, levantar o perfil de formação dos docentes e a percepção dos professores licenciados e não licenciados sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria do trabalho docente, considerando o contexto da formação inicial dos referidos docentes e a sua atuação na educação profissional técnica e tecnológica. Nas considerações finais são apontadas algumas reflexões importantes sobre o processo de formação continuada como possibilidade de suprir as carências da formação inicial dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica e preparar os docentes para enfrentar os desafios inerentes a essa modalidade de ensino, com vistas à formação integral do cidadão que almeja uma educação pública de qualidade como perspectiva de transformação social.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; Políticas Públicas.

ABSTRACT

SOUZA, Francimeire Sales de. **The Continuous Education and its Interface in the Teaching Experience at the Federal Institute of Roraima / Amajari Campus**. 2018. 75p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The present study deals with the ongoing training of teachers and their interface in teaching at the IFRR, *Campus* Amajari, with the objective of investigating the teachers' perceptions of the *Campus* about the contribution of the continuous training process to the improvement of teaching practice through a case study. The research has been developed from the qualitative approach, having as subjects the licensed and unlicensed professors of the IFRR / *Campus* Amajari, in actual exercise. The treatment and analysis of the data followed the technique of content analysis, according to direction of Romeu Gomes. Based on the theoretical reference made, it was possible to trace a brief historic panoram of professional education in Brazil in order to understand how this modality of teaching was instituted in the Brazilian educational system, and how public policies were developed throughout this process up to the present day to supply the demand for teacher education for vocational and technological education. The research made it possible, through the application of a questionnaire to the subjects of the research, to raise the profile of teacher training and the perception of licensed and unlicensed teachers about the contribution of continuing education for the improvement of teaching work, considering the context of the initial training of these teachers and their role in professional technical and technological education. In the final considerations, some important reflections on the process of continuous training are presented as a possibility to fill the needs of the initial training of teachers who work in professional and technological education and to prepare teachers to face the challenges inherent to this type of teaching, with a view to integral formation of the citizen who aspires to a quality public education as perspective of social transformation.

Keyword: Teacher Training; Professional Education; Public Policy.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Foto do Campus Amajari. 6
- Figura 2** - Mapa do município de Amajari com a demarcação das áreas institucionais..... 7
- Figura 3** - Foto dos alunos da Fanfarra do Campus Amajari..... 9

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades 1	20
Gráfico 2 – Número de docentes na Educação Profissional no ano de 2017	28
Gráfico 3 – Número de docentes na Educação Básica no ano de 2017 2.....	28
Gráfico 4 – Perfil dos docentes do IFRR/Campus Amajari por sexo.....	29
Gráfico 5 – Respostas dos docentes em relação a existência de diferença na atuação do professor licenciado em relação ao não licenciado	36
Gráfico 6 – Respostas dos docentes em relação à existência de diferenças na prática docente no Ensino Médio Regular e na Educação Profissional 5.....	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas nos Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Amajari (março/2017) 1	8
Tabela 2 – Perfil dos docentes do IFRR/ <i>Campus</i> Amajari por Sexo 2.....	29
Tabela 3 – Oferta de formação continuada no IFRR/ <i>Campus</i> Amajari 3.....	39
Tabela 4 – Frequência de oferta e contribuição da formação continuada promovida pelo IFRR/ <i>Campus</i> Amajari para a prática docente 4.....	40
Tabela 5 – Motivo da participação nas ações de formação continuada promovidas pelo IFRR/ <i>Campus</i> Amajari 5.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações públicas de formação dos professores – Governo Lula (2003 a 2010)	23
Quadro 2 - Temas prioritários a serem abordados na formação continuada no IFRR/ Campus Amajari	41

LISTAS DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado;
CCS	Coordenação de Comunicação Social;
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica;
CEFET/RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional;
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional;
CGPTERR	Centro de Geotecnologia, Cartografia e Planejamento Territorial;
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica;
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno;
CORES	Coordenação de Registros Acadêmicos;
EAD	Educação a Distância;
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
EPT	Educação Profissional e Tecnológica;
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
NEAGRO	Núcleo de Agroecologia;
NUPA	Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura;
ONG	Organização Não-Governamental;
PA	Projeto de Assentamento;
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional;
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra;
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola;
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio;
PRODEMO	Programa de Desenvolvimento da Mão de Obra;

PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
PROJOVEM	Programa de Inclusão de Jovens;
PROFIC	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica;
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego;
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional;
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica;
SENAIC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SENTEC	Secretaria de Ensino Técnico;
SEPLAN/RR	Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento de Roraima;
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
SNFMO	Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra;
TAE	Técnico-Administrativo em Educação;
TI	Terras Indígenas;
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral	2
1.2	Objetivos Específicos	2
1.3	Referencial Teórico.....	2
1.4	Metodologia.....	3
1.5	Inserção na Pesquisa.....	4
1.6	Lócus da Pesquisa.....	5
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	10
2.1	O Trabalho como Espaço de Formação Profissional.....	10
2.2	O Surgimento da Educação Profissional no Brasil.....	11
2.3	A Configuração da Educação Profissional no Brasil Republicano.....	13
2.4	A Reorganização da Configuração da Educação Profissional no Estado Novo	14
2.5	A Redemocratização da Educação Profissional (1945-1990)	15
2.6	A Educação Profissional a partir da Década de 90.....	16
2.7	A Atuação dos Institutos Federais de Educação	18
2.8	A Formação de Professores para a Educação Profissional	21
3	A ATUAÇÃO DOCENTE NO IFRR/CAMPUS AMAJARI: A INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	26
3.1	O Perfil de Formação e Atuação Profissional dos Docentes do IFRR/ <i>Campus</i> Amajari	27
3.2	A Concepção dos Professores sobre a Prática Docente na Educação Profissional	31
3.3	Reflexões sobre a Formação Continuada no IFRR/ <i>Campus</i> Amajari para Melhoria da Prática Docente na Educação Profissional	39
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
5	REFERÊNCIAS	45
6	APÊNDICES	54
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	55
	Apêndice B – Questionário da Pesquisa	57
	Apêndice C – Carta de Anuência do <i>Lócus</i> de Pesquisa	60
	Apêndice D – Tabulação da Pesquisa	62

1 INTRODUÇÃO

O corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)/ *Campus* Amajari possui em sua carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) a atribuição de ministrar aulas nos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, na educação profissional técnica de nível médio e na educação superior. Também se configura como atribuição desses docentes desenvolver projetos de pesquisa e extensão comunitária, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A atuação docente num *Campus* com vocação agrícola e agropecuária, como no caso em estudo - o *Campus* Amajari - é permeada por especificidades inerentes aos princípios contidos nas diretrizes nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dentre esses princípios educacionais, destaca-se a formação integral e cidadã numa concepção de educação profissional à luz da educação do campo. Nesse contexto, os professores deparam-se com a necessidade de superar desafios na sua prática docente que se configuram ou sofrem interferência pela sua formação inicial.

No grupo específico de professores investigados nesse trabalho, 42% (quarenta e dois por cento) não possuem formação em licenciatura, apenas possuem formação na área técnica de sua atuação, como exemplo, engenheiros agrônomos e zootecnistas, conforme consta no Relatório de Formação dos Docentes do IFRR/*Campus* Amajari relativo ao mês de abril de 2017. É nesse contexto que se assenta a escolha do objeto dessa pesquisa, dada as características do trabalho docente no IFRR/*Campus* Amajari, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica ocorrerá em nível superior, por meio de curso de licenciatura, ofertada por universidades e institutos superiores de educação.

Porém, no contexto dos processos seletivos e concursos públicos para a composição do quadro efetivo dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é admitida a participação de candidatos com formação acadêmica em cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia para determinadas áreas de atuação, cuja formação não ocorre em cursos superiores de licenciatura, como por exemplo, os professores com formação em Engenharia nas mais diversas especialidades, em Administração e em Enfermagem. Logo, o quadro de docentes do IFRR se apresenta com característica de formação mista, ou seja, professores com licenciatura e professores sem licenciatura, ambos com os desafios de atender aos princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio.

De acordo com o artigo 6º da Resolução nº 6/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, a prática docente é indissociável da teoria, numa relação e articulação entre a formação no Ensino Médio e a preparação para o mundo do trabalho, visando à formação integral dos estudantes. Ademais, preconiza o § 2º do artigo 40 da referida resolução que, aos docentes sem formação em licenciatura em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, será assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo esses processos serem considerados equivalente às licenciaturas. Da mesma forma que seu § 3º estabelece o prazo do ano de 2020 para que a formação pedagógica dos docentes

sem formação em licenciatura, em efetivo exercício da profissão, ocorra. Cabendo, então, aos sistemas e às instituições de ensino a organização e a viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Em termos de diretrizes curriculares, a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), institui parâmetros 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. Traz ainda em seu artigo 2º, § 1º, a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que envolve além dos conhecimentos específicos, os saberes interdisciplinares e pedagógicos, bem como conceitos, princípios e objetivos da formação que são desenvolvidos na construção e na apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento.

Nesse sentido, as diretrizes apontam para uma consistente formação científica e para a valorização do processo de ensinar e aprender, assim como da socialização e construção de conhecimentos e de sua inovação, a partir de um constante diálogo entre visões de mundos diferentes. Assim, frente ao exposto, a presente pesquisa busca investigar qual a influência da formação continuada promovida pelo IFRR/ *Campus* Amajari para a atuação docente na EPT?

1.1 Objetivo Geral

Conhecer, a partir da percepção dos professores do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari, a contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente na modalidade EPT.

1.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar a educação profissional no Brasil;
- Analisar as políticas públicas e as propostas que contribuem para a realização da formação docente para a educação profissional técnica na atualidade.

1.3 Referencial Teórico

Os referenciais teóricos contemplados no estudo foram escolhidos considerando as proximidades das minhas leituras desde a graduação, no que tange à reflexão sobre a formação de professores no Brasil, incluindo as leituras mais recentes voltadas à Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de compreender, em especial, como a formação continuada de professores pode contribuir para a prática docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Em recente estudo, Carvalho (2014, p. 14) apresenta a grande responsabilidade assumida pelos Institutos Federais no que se refere à formação de professores como sendo um desafio, em decorrência do perfil de formação dos professores do quadro efetivo que atuam nos institutos em cursos técnicos, em especial, no tocante à falta de formação pedagógica que forneça bases para a ação docente. Sobre a problemática da formação de professores no Brasil, Souza (2003, p. 441) sinaliza a importância de se compreender que a profissão docente se configura como sendo uma profissão com níveis de complexidade que exigem revisão e construção constante de saberes, estando os saberes "ser" e "fazer" centrados numa prática reflexiva e investigativa das relações entre trabalho educativo e trabalho escolar, bem como entre o cotidiano pessoal e profissional, em que há o entrelaçamento da dimensão pessoal e político-social do docente de forma contextualizada.

Acerca da formação inicial e da construção da identidade profissional docente, Nunes (1999, p.1) explica que é a partir do confronto entre as teorias e práticas, à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias, que o professor em sua própria formação, num processo de autoformação e de reelaboração de saberes iniciais, em confronto com a prática vivenciada, se torna capaz de construir sua própria identidade, a partir de uma tendência reflexiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Nessa mesma linha de formação reflexiva, Nóvoa (1992, p. 27) enfatiza a importância de se formar professores que se comprometam com seu próprio processo de desenvolvimento profissional. A formação de professores reflexivos, na visão do autor, ocorre quando os sujeitos participam do processo como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Refletindo sobre a prática docente, Tardif (2011, p. 286) discute a respeito da ação docente guiada por finalidades que resultam numa prática que mistura talento pessoal a partir da intuição, da experiência, do hábito, de bom senso e de habilidades. Ao passo que ensina, o professor vai se qualificando, a partir de sua atuação docente e assim se torna um bom professor. Já sobre o processo de formação inicial e continuada de professores, Fazenda (1998, p. 163) aponta como relevantes os aspectos relacionados à construção de identidades docente e discente. A autora propõe acrescentar tais aspectos ao desenvolvimento do conhecimento específico e à formação geral ligada aos valores de cidadania. Nesse contexto, a autora considera ainda como importante a reflexão dos alunos para a constituição da identidade docente.

Para Freitas (1992, p. 1), a formação continuada se apresenta como uma das dimensões importantes para a materialização de uma política geral de formação do profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho. Na mesma direção, Pimenta (2012, p. 32), opondo-se à racionalidade técnica pela qual a formação de professores foi marcada, traz o entendimento da formação inicial e continuada como um processo permanente de autoformação e de reelaboração de saberes iniciais em confronto com experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, em que o docente reflete na e sobre a prática.

Com base nesses autores aqui mencionados, desenvolveremos nossas reflexões sobre a temática investigada, após o estudo atento e sistemático de suas contribuições para a área. Assim como trabalharemos também com Aguiar e Guimarães (1995), Andrade (2014), Aranha (2006), Arendt (2007), Althusser (1987), Blass (2000), Brandão (1984), Burke (1989), Burnier (2006), Caires e Oliveira (2016), Carpim (2016), Carvalho e Souza (2014), Ciavata e Frigotto (2003), Costa (2012), Cunha (2000), Enguita (1989), Freitas (1992), Frigotto (2009, 2007, 2001), Hobsbawm (1987), Kuenzer (2007; 2006; 2000), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Louro (2004), Lordelo (2011), Machado (2008), Manfredi (2002), Moraes (2001, 1999), Moura (2008), Pimenta (1998), Ramos (1995), Rehem (2005), Sanchez (2012), Santos (2008) e Waldow (2014) que investigam a história da educação geral e profissional a partir de perspectivas críticas, assim como a formação de professores no Brasil.

1.4 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, considerando os sujeitos envolvidos diretamente com o objeto de estudo, dentre eles, os professores licenciados e não licenciados do IFRR/ *Campus* Amajari. Nessa perspectiva, Minayo (2013, p.26) refere-se à pesquisa qualitativa a partir da divisão do trabalho científico em três etapas, sendo elas, a fase exploratória; o trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental.

Assim o trabalho em questão foi desenvolvido com base nas seguintes etapas:

- Primeira etapa: Revisão bibliográfica com fichamento das obras clássicas e de estudos científicos acerca do histórico da educação profissional no Brasil, bem como dos pressupostos e das necessidades da formação continuada de professores na atualidade e das políticas públicas e das propostas que visam à formação docente para a educação profissional técnica.

- Segunda etapa: consistiu no trabalho de campo, a partir da aplicação de questionários, a 100% (cem por cento) da equipe de professores em efetivo exercício no IFRR/ *Campus* Amajari, visando levantar o perfil de formação dos docentes e a percepção dos professores licenciados e não licenciados sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria de seu trabalho docente, considerando o contexto da formação inicial dos referidos docentes e a sua atuação na educação profissional técnica e tecnológica. Ressalta-se que foram resguardados todos os princípios éticos da pesquisa, garantindo aos participantes a preservação da sua identidade.

- Terceira etapa: análise dos dados, a partir das respostas obtidas na segunda etapa e da fundamentação teórica levantada. Nesse sentido, a análise de conteúdo, segundo Gomes (2013, p. 87), contempla as fases de categorização, inferência, descrição e interpretação de dados. O procedimento não ocorre necessariamente de forma sequencial, uma vez que o caminho a ser seguido depende do objetivo da pesquisa, do objeto a ser estudado, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica a ser adotada. Em geral, o procedimento metodológico de análise inclui: a) decomposição do material a ser analisado por partes de acordo com a forma de registro escolhida e do contexto da pesquisa; b) distribuição das partes em categorias; c) descrição do resultado por categoria; d) realização de inferências dos resultados; e, e) interpretação dos dados a partir da fundamentação teórica adotada.

- Quarta etapa: conclusão da pesquisa com base na revisão de literaturas realizada durante o programa de mestrado, resultando no fechamento do estudo sobre a percepção dos professores acerca da influência do processo de formação continuada na atuação docente no Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari, com a apresentação das demandas e das estratégias para a formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

- Quinta etapa: divulgação da pesquisa. Já com o trabalho em forma de dissertação, ocorrerá apresentação à banca, com posterior socialização junto à comunidade escolar do IFRR/ *Campus* Amajari, bem como divulgação à sociedade e aos demais interessados, por meio da submissão de trabalhos relativos aos resultados alcançados para publicação em revistas indexadas e eventos nacionais e/ou internacionais.

Cabe ressaltar que essa pesquisa se trata de um estudo de caso, por consistir em um levantamento com mais profundidade acerca de um determinado caso e grupo humano. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 276), esse tipo de estudo é limitado, restringindo-se ao caso em que se estuda, de forma única, não podendo ser generalizado. Dessa forma, no estudo de caso qualitativo *a priori* não se utiliza de um esquema estruturado, logo, não se utiliza de uma organização prévia de problemas, hipóteses e variáveis.

Para Lüdke e André (2015, p. 20 - 22), o estudo de caso se desenvolve de maneira natural, com ricos dados descritivos, decorrentes de um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada e complexa. Nesse sentido, as autoras defendem que no estudo de caso o objeto a ser estudado é apontado como único, levando em conta uma representação singular da realidade de forma multidimensional e historicamente situada.

1.5 Inserção na Pesquisa

As questões relacionadas à temática da formação de professores sempre estiveram presentes na minha vida profissional e acadêmica. Mas, o que era até então proximidades de

leituras, tornaram-se inquietudes quando ingressei como pedagoga na carreira Técnico-Administrativa em Educação (TAE) no IFRR/ *Campus* Amajari. As especificidades de um *Campus* Agrícola denotavam em grandes desafios junto à equipe de professores, uma vez que, ao se trabalhar com um grupo de docentes com formação mista, licenciados e não licenciados, havia uma expressiva demanda de suporte pedagógico para auxiliar as práticas pedagógicas.

As orientações pedagógicas desenvolvidas junto aos professores em grande parte eram demandas a partir de “dificuldades” no fazer pedagógico. Tais dificuldades eram consideradas por eles como sendo oriundas da “falta” de formação pedagógica, mesmo no caso dos licenciados, pois relatavam que as disciplinas de práticas pedagógicas contidas nos cursos de formação de professores possuíam cargas horárias reduzidas.

O profissional Pedagogo (TAE) possui a função de auxiliar as Instituições de Ensino na promoção de ações de formação continuada aos docentes. Porém, percebemos grande distância em relação às condições de uma aplicação adequada entre a teoria e a prática frente ao contexto de expansão da RFEPECT, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Acerca dos limites e possibilidades do projeto de formação dos Institutos Federais, Sanchez (2012, p. 122) traz a seguinte reflexão:

Desde a década de 1990, um novo modelo de educação profissional se institui por meio de reformas e políticas propostas para as instituições formadoras da modalidade ensino profissionalizante. Tais transformações se fundamentam num projeto de ampliação, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo referencial é a necessidade de adequar aos novos padrões educacionais demandados pelo desenvolvimento econômico. Nesse sentido, formar um profissional para atuar no contexto econômico atual implica considerar as múltiplas interações sociais cotidianas nas quais ele estará envolvido, para além de uma simples capacitação técnica. Ou seja, mais do que transmissão de informações específicas de um saber técnico, a formação profissionalizante, na contemporaneidade, precisa considerar a complexidade dos fenômenos socioculturais que contribuem para o processo de constituição das identidades subjetivas e coletivas.

Nesse sentido, minha inserção na pesquisa se apresenta na perspectiva de refletir se os avanços da formação de professores no Brasil coadunam para uma atuação docente que resulte num projeto de formação profissionalizante que ultrapasse as limitações da formação estritamente técnica. Para tanto, a análise das políticas públicas de formação docente para a educação profissional e tecnológica surge como ponto de referência para a compreensão da importância do processo de formação continuada dos docentes para a atuação num projeto de formação de um *Campus* Agrícola, caracterizado por expressivas complexidades.

1.6 Lócus da Pesquisa

A pesquisa tem como campo de estudo, o *Campus* Amajari, pertencente ao IFRR. O IFRR é uma entidade de natureza autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É caracterizada pela personalidade jurídica própria com autonomia didática, administrativa, técnica e financeira e possui um quadro de pessoal composto por servidores TAE e docentes.



Figura 1 - Foto do Campus Amajari.

Fonte: Coordenação de Comunicação Social (CCS)/ *Campus* Amajari.

De acordo com dados extraídos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹ da Instituição, no Estado de Roraima, a implantação do Instituto Federal de Educação e Tecnologia passou por várias fases de transformação. Em 1986 foi criada a Escola Técnica integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima. No ano de 1989 ocorreu a transformação para a Escola Técnica de Roraima, integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima. Somente em 1993 foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima. Em 2002, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET/RR), ocasião em que começou a desenvolver o princípio da verticalização da educação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada, cursos técnicos e cursos superiores de licenciatura e tecnologia.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o IFRR foi instituído numa estrutura pluricurricular e multicampi, com autonomia administrativa e pedagógica, objetivando ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores até os programas de pós-graduação, sendo prioridade a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio. E ainda, realizar pesquisas aplicadas e desenvolver atividades de extensão numa perspectiva de geração de renda e emancipação do cidadão, visando o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

No contexto da expansão da RFEPC, no ano de 2010 foi implantado o *Campus* Amajari², localizado no município de Amajari a 156 Km da capital, Boa Vista, com capacidade para atendimento a 1.200 estudantes. O *Campus* foi implantado com objetivo de possibilitar o acesso à população da sede do município, dos produtores rurais oriundo de áreas de assentamentos rurais e das comunidades indígenas, bem como da população do entorno do município, incluindo o atendimento de estudantes advindos da Venezuela, que faz fronteira com o Brasil.

¹O PDI é um documento que contempla os objetivos estratégicos, políticas e diretrizes do Instituto Federal de Roraima.

²Os dados do histórico do *Campus* Amajari foram extraídos do Plano do Curso Técnico em Aquicultura (2015).

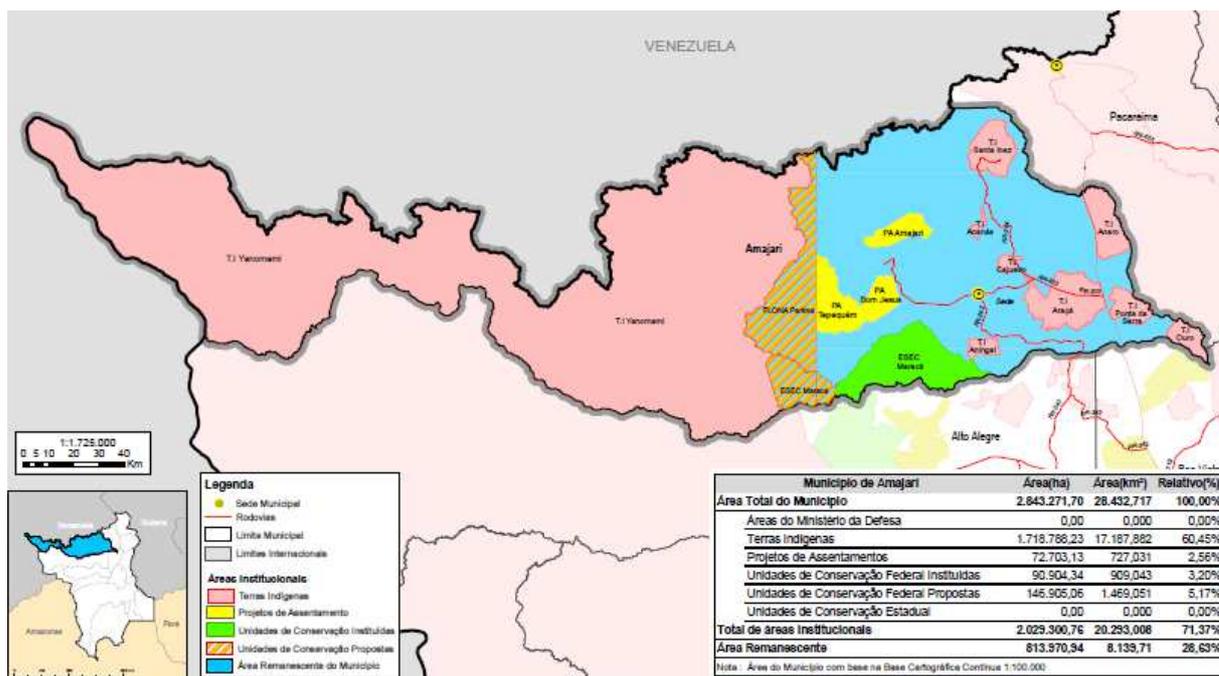


Figura 2 - Mapa do município de Amajari com a demarcação das áreas institucionais.

Fonte: Centro de Geotecnologia, Cartografia e Planejamento Territorial (CGPTERR)/Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (SEPLAN/RR) .

Conforme o mapa elaborado em março/2017 pelo Centro de Geotecnologia, Cartografia e Planejamento Territorial (CGPTERR)/Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (SEPLAN/RR), o município de Amajari possui 60,45% de sua área demarcada na condição de Terras Indígenas (TI), sendo um total de 09 (nove) TI: Ananás, Anaro, Aningal, Araçá, Cajueiro, Yanomami, Ponta da Serra, Santa Inez e Ouro. O município possui apenas 2,56% da sua área destinada a Projetos de Assentamentos (PA), dentre eles: PA Amajari, PA Bom Jesus e PA Tepequém.

No primeiro ano de funcionamento, o *Campus* iniciou suas atividades com o atendimento a 70 estudantes no Curso Técnico em Agricultura na forma Subsequente. Já em 2011, o *Campus* ofertou a sua primeira turma na forma Concomitante ao Ensino Médio, em convênio com as Escolas Estaduais Indígenas que possibilitava aos discentes que cursavam o Ensino Médio nas escolas conveniadas que também obtivessem a formação profissional, cursando ao mesmo tempo os componentes pertinentes à formação técnica (núcleos diversificado e profissional).

As primeiras turmas na forma Integrada ao Ensino Médio iniciaram no ano de 2012 com a oferta de 140 vagas do Curso Técnico em Agricultura. Destas, 70 vagas foram ofertadas em regime de Alternância. No mesmo ano, o *Campus* iniciou as atividades do Programa do Governo Federal denominado Mulheres Mil. O programa atendeu a 100 mulheres indígenas oriundas das Comunidades do Aningal, Cajueiro, Guariba, Juraci, Mangueira, Mutamba, Ouro, Santa Inês, Três Corações e Urucuri, por meio da oferta do curso de Formação Inicial e Continuada em Produção e Beneficiamento de Frutas e Hortaliças. O foco principal do curso era a produção de molho de pimenta a partir de receitas indígenas.

Já no ano de 2013, o *Campus* Amajari ampliou sua capacidade de atendimento com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, nas formas Integrada ao Ensino Médio e Subsequente, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da oferta dos cursos de Apicultor, Auxiliar Administrativo e Operador de Computador.

Em 2015, foi implantado o Curso Técnico em Aquicultura na forma subsequente, com a oferta de 35 vagas. No ano de 2016, o *Campus* ofertou a 1ª turma do Curso Técnico em Aquicultura na forma integrada ao Ensino Médio e a 1ª turma do curso Superior em Aquicultura. O *Campus* realiza ainda ações junto à comunidade por meio de seus Núcleos - Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura (NUPA) e Núcleo de Agroecologia (NEAGRO) - bem como desenvolve diversos projetos de Extensão e Pesquisa, envolvendo estudantes, servidores do IFRR e de instituições parceiras.

Atualmente, o *Campus* Amajari vem ofertando cursos de nível técnico de nível médio e superior, além de cursos de curta duração relativos à formação inicial e continuada, no entanto, com oferta esporádica. Os cursos são desenvolvidos na modalidade presencial e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme tabela 1:

Tabela 1 – Matrículas nos Cursos ofertados pelo *Campus* Amajari (março/2017)

Curso	Nº de matrículas
Técnico em Agropecuária na forma integrado ao Ensino Médio	176
Técnico em Agropecuária na forma integrado ao Ensino Médio em regime de Alternância	46
Técnico em Agropecuária na forma integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	6
Técnico em Agropecuária na forma Subsequente ao Ensino Médio	14
Técnico em Agropecuária na forma Concomitante ao Ensino Médio	10
Técnico em Aquicultura na forma Integrado ao Ensino Médio	65
Técnico em Aquicultura na forma Subsequente ao Ensino Médio	11
Superior de Tecnologia em Aquicultura	49
Técnico em Agricultura na forma integrado ao Ensino Médio em regime de Alternância	4
Técnico em Agricultura na forma integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA	5
Curso Técnico em Cooperativismo na modalidade de Educação a Distância (EAD)	83
Curso Técnico em Informática na modalidade de EAD	141
Total geral de alunos	610

Fonte: Elaborada com base nos dados da Coordenação de Registros Acadêmicos (CORES)/ *Campus* Amajari

A tabela acima demonstra a diversidade de oferta de ensino do *Campus* Amajari, possibilitando observar a pluralidade de cursos e formas de ensino em que o docente do EBTT atua no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Tal pluralidade demanda um planejamento diferenciado para atender ao público de estudantes do ensino médio integrado, destinado aos jovens entre 14 a 18 anos de idade e ao público de jovens e adultos, além dos cursos subsequentes e do curso superior, que geralmente são frequentados por um público de trabalhadores que procuram agregar uma formação pós ensino médio.

Das 610 matrículas detalhadas na tabela 1 relativa às matrículas nos cursos técnicos e superior do *Campus* Amajari, conforme dados atualizados no mês de março do ano de 2017, 343 matrículas são de estudantes indígenas. Dessa forma, esse quantitativo demonstra a realidade de um *Campus* agrícola que atende 56,2% de seu público acadêmico oriundo de comunidades indígenas.

A atuação docente característica de um *Campus* agrícola envolve além das questões do planejamento comum da docência no ensino técnico, que são aulas teóricas e aulas práticas de

laboratório e de práticas agrícolas e agropecuárias, a previsão de estratégias para o atendimento às aulas de campo realizadas no tempo comunidade, em cumprimento ao currículo dos cursos ofertados em regime de Alternância. Nesse caso, os professores se deslocam até às localidades em que residem os estudantes.



Figura 3 - Foto dos alunos da Fanfarra do Campus Amajari.

Fonte: CCS/ *Campus* Amajari.

Outro ponto significativo da atuação docente no *Campus* Amajari é o atendimento a estudantes estrangeiros que, em função da crise econômica existente no país vizinho, a Venezuela, demandou ao estado de Roraima a matrícula desses estudantes venezuelanos. No *Campus* Amajari, no mês de março/2017, somaram-se 06 (seis) estudantes com nacionalidade Venezuelana, desses, 02 (dois) possuem dupla nacionalidade (Brasileira e Venezuelana).

Para atender às demandas de formação profissional, o *Campus* Amajari, conta com uma estrutura física com salas administrativas, salas de aulas, biblioteca, laboratórios didáticos, ambientes de produção vegetal e animal, refeitório, alojamento masculino e feminino, ginásio poliesportivo, com funcionamento nos três turnos, bem como, com um quadro de 90 servidores, dos quais 45 são TAE e 45 são docentes. Do total de docentes em atuação no *Campus*, apenas 58% possuem graduação em licenciatura, conforme consta no Relatório de Formação dos Docentes do IFRR/*Campus* Amajari relativo ao mês de abril de 2017.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para compreender em que contexto a Educação Profissional no Brasil se constitui numa modalidade de ensino é necessário falar sobre a importância do trabalho e das profissões como atividades sociais que, para além da sobrevivência de homens e mulheres, age como eixo central para a organização e o funcionamento da sociedade (Manfredi, 2002, p. 33). Nesse sentido, a autora supracitada afirma que é por meio do trabalho que homens e mulheres, independentemente do segmento da produção, contribuem para o desenvolvimento e a inserção social das pessoas numa determinada sociedade.

Nessa perspectiva, Frigotto (2009, p. 79) discorre sobre o trabalho como princípio educativo, considerando que através dele é que o ser humano produz a si mesmo, ao passo que ao produzir a resposta às necessidades básicas e imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), produz resposta às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

Arendt (2007) aborda a questão do trabalho numa concepção de artificialismo da existência humana, ou seja, o trabalho é próprio da mundanidade, em que o exercício de um ofício pelo homem é impreterível à vida no mundo. Nessa perspectiva, a autora faz uma distinção entre o trabalho e o labor, pois o segundo diz respeito ao processo biológico do corpo humano, em que a condição humana do labor é a própria vida. Nesse sentido, as atividades próprias da subsistência não são consideradas trabalho e sim labor, a exemplo, as atividades de caça e de pesca desenvolvidas pelos povos indígenas. A autora aborda ainda uma terceira condição humana que é a ação. Sendo ela a única atividade exercida diretamente entre os homens sem a mediação das coisas e/ou matérias e que garante a sua identidade. É pela ação que o homem se distingue de outro ser humano em sua pluralidade. É pela ação que o homem se torna um ser político e se torna livre.

2.1 O Trabalho como Espaço de Formação Profissional

Manfredi (2002) explica que os ofícios decorrem da divisão social do trabalho, que posteriormente são substituídos pelos grupos ocupacionais ou profissionais. Com a transformação dos processos produtivos, cresceu a diversificação das funções de comando, de defesa e de preservação social e, durante muitos séculos, a formação para o trabalho desenvolveu-se a partir da própria dinâmica da vida social e comunitária. Segundo a autora, era por meio do trabalho que a aprendizagem informal destinada aos homens e mulheres, dentre jovens e adultos das classes populares, se processava de forma abrangente, englobando o domínio dos métodos, das técnicas e das rotinas das tarefas inerentes a cada ofício.

Hobsbawn (1987) descreve o trabalho como sendo o espaço de formação baseado no cotidiano, em que os artesãos europeus e outros profissionais desenvolviam práticas educativas por meio da convivência entre mestres e aprendizes. Precedendo o trabalho fabril, Burke (1989) fala do processo de aprendizagem informal das cidades europeias em que, em conformidade com a cultura própria de cada ofício, as habilidades eram transmitidas de geração a geração.

Cunha (2000) explica que no Brasil, diferentemente dos contextos europeus, a prática da escravidão marcou o ideário sobre o trabalho, sendo, então, o trabalho manual decorrente do trabalho escravo. O espaço do trabalho como prática educativa entre oficiais e aprendizes nos engenhos de açúcar e nas corporações nas vilas era implicado de uma dimensão multicultural e étnica, que, segundo Blass (2000), foram se construindo historicamente no Brasil.

De acordo com Blass (2000), a cultura do trabalho nesse contexto compreende múltiplas facetas, em que tradições, hábitos, valores culturais e experiências históricas decorrem de lutas sociais dos trabalhadores, ressignificando de forma histórica e socialmente o trabalho como espaço de formação profissional. Aguiar e Guimarães (1995) acrescentam a essa questão da cultura social e historicamente construída, a confluência das culturas de empresa, em que requisitos tecnológicos e gerenciais de valores, regras de conduta, ideais e símbolos são influenciados pela ótica do capital.

Com o processo de industrialização e expansão do capitalismo surgiu a crescente necessidade de mão-de-obra qualificada para responder às ocupações oriundas do meio produtivo, modificando historicamente a formação profissional que se consolidou como alternativa para, de forma sistematizada, aprimorar a condução de um ofício. Nesse processo, Manfredi (2002) versa sobre a necessidade de universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho. Enguita (1989) ressalta a contradição da relação do trabalho nesse contexto em que há interesse pela formação mínima do trabalhador, pois implica ao empregador manter o profissional com uma remuneração mínima, obtendo sobre ele maior controle social com grande possibilidade de substituição da mão-de-obra em vista da possibilidade de encontrar profissionais com maior facilidade para atender a determinadas ocupações.

Nesse sentido, a escola se apresenta como instrumento para a formação profissional, e desempenha, segundo Althusser (1987), o papel de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) ao reproduzir a ideologia da classe dominante. Ou seja, a escola vai muito além do ato de ensinar os elementos da cultura científica e literária, pois ela se encarrega de incutir já nas crianças, de forma maciça e silenciosa, os saberes práticos e as regras de comportamento que devem ser observadas na divisão do trabalho. A escola, na condição de AIE, reproduz a ideologia dominante no que se refere ao preenchimento de postos de trabalhos de acordo com a divisão das classes. Esse processo ocorre para preencher papéis na sociedade de classes numa perspectiva de reprodução da submissão em que se “formam” os operários, os técnicos e outras funções superiores, numa exigência de divisão social-técnica do trabalho à serviço da sociedade de classes antagônicas em que há relações de produção e relações de exploração da força de trabalho inerentes ao regime capitalista.

2.2 O Surgimento da Educação Profissional no Brasil

Os registros da prática educativa entre os povos nativos aparecem na época da chegada dos portugueses como sendo atividades cotidianas de socialização e convivência destinada aos adultos, no próprio espaço das tribos, por meio de observação e da participação efetiva nas atividades de pesca, de caça, de plantio, de colheita, de confecção e de construção de peças. O ensino era repassado pelos mais velhos aos mais moços e era a partir da repetição que ocorria a aprendizagem (Brandão, 1984). Já no Brasil Colônia, segundo Manfredi (2002, p. 67) as práticas educativas ocorriam de maneira informal, destinada à qualificação *no e para* o trabalho, em função da predominância do sistema escravocrata de produção, cuja organização do trabalho girava em torno da produção açucareira.

Nessa perspectiva, Cunha (2000) trata da aprendizagem dos ofícios destinada aos escravos e aos homens livres como sendo uma prática própria ao ambiente do trabalho sem padrões e regulamentações. Era uma educação destinada aos indivíduos que eventualmente demonstravam disposição para a aprendizagem em termos técnicos, que envolvia força, habilidade e atenção. Envolvia ainda relações sociais que estavam ligadas à questão de lealdade ao senhor e ao seu capital.

Cunha (2000) apresenta ainda o surgimento de outros núcleos urbanos que criaram a necessidade de formação de mão-de-obra especializada para a produção de diversos produtos artesanais com o objetivo de suprir as demandas urbanas relativas ao comércio e à oferta de serviços. Dentre eles, a formação de sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Nesse período, os colégios religiosos, em especial os dos jesuítas sediados nesses núcleos urbanos, representaram os primeiros colégios destinados à formação de artesãos e demais ofícios.

A formação profissional sofreu significativa mudança com a transformação do Brasil Colônia para o Brasil Imperial, decorrente da influência da economia e da política para a constituição dos aparelhos escolares. Nesse contexto, Cunha (2000) reconhece a importância que o sistema jesuítico de educação desempenhou durante o período colonial para a formação do aparelho escolar educacional, que em meados do século XVIII somava no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. E que, no mesmo século, mediante a expulsão da Companhia de Jesus³, o Estado teve que reorganizar a constituição do aparelho escolar estatal. Nesse processo, o ensino superior obteve destaque dentre as primeiras instituições públicas a serem fundadas, sendo criados entre os anos de 1808 e 1820, no Rio de Janeiro, a Academia de Marinha, Academia Real Militar e a Academia de Artes. No mesmo período, na Bahia, foram criados cursos e cadeiras, assim como outras cidades abrigaram cadeiras de instituições de ensino superior.

O ensino primário, segundo Cunha (2000), era ofertado de forma separada do secundário e do ensino superior. Apesar da Constituição de 1824 ter garantido a instrução primária a todos os cidadãos, a oferta do ensino primário não correspondia em termos práticos ao que era constituído como direito à sociedade. A prioridade do Estado era a formação de força de trabalho para atender os interesses da produção das oficinas, das fábricas e da produção artesanal. De acordo com Manfredi (2002, p. 75):

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Segundo a autora, a formação para o trabalho como política de Estado ocorria numa concepção de aprendizagem compulsória e assistencialista, destinada ao ensino de ofícios em casas de educandos artífices⁴ como forma de inclusão de menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade, dentre eles, os órfãos, os abandonados e os desvalidos. A instrução primária incluía padrões de hierarquia e disciplina. Ao final da formação em um dos ofícios (tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc), o artífice permanecia por mais três anos nas casas de asilo, com o objetivo de pagar pela aprendizagem por meio do trabalho, além de formar pecúlio que lhe era entregue ao final desse período.

Manfredi (2002) explica que no período entre 1858 a 1884, diferentemente das casas de educandos artífices, mas com a mesma finalidade assistencialista, foram criados os liceus

³ Segundo Aranha (2006), a Companhia de Jesus, fundada na Europa em 1534 por Inácio de Loyola, foi trazida ao País em 1549, conduzida por Manuel de Nóbrega, dando início as escolas elementares, secundárias e seminários que se espalharam em missões até o ano de 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos do Brasil, como consequência das perseguições que sofreram em Portugal por marquês de Pombal.

⁴ De acordo com Manfredi (2002, p. 76), entre os anos de 1840 a 1856, foram fundadas casas de educandos artífices em dez governos provinciais com modelo de aprendizagem militar.

de artes e ofícios, com financiamento de sócios e benfeitores membros da burocracia do Estado. Dentre os membros, estavam os fazendeiros, os nobres e os comerciantes que, com suas influências sobre a burocracia estatal, se beneficiavam de dotações governamentais. Nesse período, de acordo com a autora, foram criados liceus de artes e ofícios nos centros urbanos do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), com acesso aos cursos livres, exceto para escravos. O ensino dos cursos era constituído pelas matérias de ciências aplicadas e de artes.

2.3 A Configuração da Educação Profissional no Brasil Republicano

Com a constituição do período republicano, mais uma vez a educação profissional sofreu mudanças em função das alterações na conjuntura social e econômica do Brasil. Tendo em vista a extinção da escravatura coincidindo com a expansão da cafeicultura, instituíram-se as condições para que os investimentos fossem direcionados a outros segmentos, os quais, de acordo com Moraes (2001, p. 170) estavam os bancos, as construções de estradas de ferro e as usinas, em decorrência da aceleração dos processos de industrialização e urbanização. Diante desse contexto, Manfredi (2002) aponta o avanço que o sistema educacional escolar e a Educação Profissional passaram a ganhar em termos de implantação de redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas, como a Igreja Católica.

Frente à escolarização da Educação Profissional, Cunha (2000) destaca a importância da participação dos positivistas ao terem influenciado a elaboração do decreto que limitou a contratação de menores nas fábricas e ainda, que resultou na transformação do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto de Educação Profissional, por meio da apresentação de um Memorial assinado por mais de 400 operários das oficinas do Rio de Janeiro, no ano de 1889, destinado a Benjamim Constant.

No governo de Nilo Peçanha, em 1909, a Educação Profissional foi constituída dentro de um sistema único de escolas de aprendizes como forma de atender ao sistema capitalista, cuja ótica estava voltada para a produção e o desenvolvimento industrial. Para Manfredi (2002), a criação do sistema único de ensino profissional era uma resposta às demandas de reivindicações dos movimentos de operários sobre a oferta de um ensino profissional público que, na visão da classe trabalhadora, serviria de instrumento de emancipação econômica, social e política.

A autora destaca que a localização das escolas foi politicamente definida como recurso de barganha do governo federal junto às oligarquias locais nos 19 Estados⁵ da Federação em que as escolas foram instituídas. O ensino possuía caráter prático e de conhecimento técnico destinado aos menores e desenvolvido em oficinas cuja área de formação era definida de acordo com a conveniência e necessidade do Estado da Federação em que estava instalada.

Manfredi (2002) explicita que o regime federativo da República propiciou uma diversificação nas iniciativas de ensino profissional em alguns Estados que reorganizaram o funcionamento dos liceus ou implantaram redes próprias de ensino profissional. A exemplo, o Estado do Rio de Janeiro com a criação de três escolas de ofícios. Tais escolas, deram início à rede federal, inicialmente como escolas técnicas em 1942⁶ e, a partir do ano de 1978, como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁷ e atualmente, os Institutos Federais de

⁵Dos Estados da Federação apenas o Distrito Federal e o Rio de Janeiro não foram contemplados com a implantação das escolas de ensino profissional (Cunha, 2000b).

⁶As Escolas industriais e técnicas foram instituídas por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.

⁷Em 1978, foram criados os primeiros CEFETs, nos Estados de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro por meio da Lei nº 6.545.

Educação, Ciência e Tecnologia. O histórico da criação da RFEPCT será abordado de forma específica num capítulo, mais a frente.

Como marco no ensino profissional, Manfredi (2002) apresenta a transformação pelo Distrito Federal do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto Profissional João Alfredo no ano de 1892, que incluía uma política positivista que procurou romper com a forma pejorativa que o nome possuía, bem como buscou elevar a idade mínima de 14 anos para o ingresso de menores para a aprendizagem dos ofícios. Essa transformação em Instituto, segundo a autora, foi central para as reformas educacionais seguintes:

Esse instituto foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nenhuma das duas reformas, contudo, teve sucesso. A reforma de Fernando Azevedo foi embargada pela de Anísio Teixeira, por razões sociais e pedagógicas, ao menos nessa matéria. E a reforma deste último foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema. (MANFREDI, 2002, p. 85 e p. 86)

O estado de São Paulo registrou maior participação na oferta de ensino profissional, com a criação de cursos noturnos, por meio de lei específica. No período de dez anos (de 1892 a 1907), segundo Cunha (2000), já haviam 139 cursos que não eram necessariamente todos de ensino profissionalizante, porém possuíam aplicação prática na produção. Manfredi (2002) destaca dentre as iniciativas diversificadas: no ano de 1911, o funcionamento na capital das primeiras escolas oficiais destinadas ao ensino de “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o sexo feminino; e a articulação entre o Liceu de Artes e Ofícios⁸, de natureza privada, com a Escola Técnica, que permitiu um expressivo direcionamento de recursos privados e de investimento público para a implantação de oficinas de aprendizagem, que atendia em sua maioria filhos de imigrantes estrangeiros que aprendiam o ofício por meio do trabalho direto na produção, considerado pelas empresas com o nível alto de qualidade na formação.

2.4 A Reorganização da Configuração da Educação Profissional no Estado Novo

A centralidade do Estado na qualidade de agente do desenvolvimento econômico refletiu em expressivos investimentos públicos para o desenvolvimento de uma infraestrutura que deu conta de um modelo econômico baseado na industrialização. Marcado pelo período ditatorial, havia nas relações sociais o predomínio de um clima de intolerância e cerceamento de opiniões e direitos, enquanto na estrutura educacional se evidenciava a separação entre a divisão social do trabalho na estrutura escolar. O ensino secundário era destinado às elites e os ramos profissionais às classes menos favorecidas. De acordo com Manfredi (2002), a questão social passou a ser também de ordem educacional e político-ideológica, à medida que:

A ambigüidade das relações entre o Estado e os setores privados (católicos, industriais e latifundiários) caracteriza muitas das disputas havidas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo.

⁸Segundo Cunha (2000b), outras iniciativas públicas e privadas foram registradas nos anos 30, envolvendo o Liceu de Artes e Ofícios, todas originadas em São Paulo e ligadas às ferrovias.

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943). (MANFREDI, 2002, p. 98)

Nesse contexto, a autora apresenta uma estrutura que decorre do reordenamento do sistema escolar pelas leis orgânicas instituídas pela reforma de Gustavo Capanema, centrado na reformulação do ensino regular, configurado pelo ensino primário destinado a todas as crianças com idade entre 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1942) e pelo ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942), que era considerando preparatório e propedêutico ao ensino superior, e ainda, separado do ensino profissionalizante.

O ensino profissional nesse período estava organizado por ramos profissionais instituídos pelos atos: Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (instituiu o ensino industrial), Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (instituiu o ensino comercial), Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (instituiu o ensino normal) e Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 (instituiu o ensino agrícola).

2.5 A Redemocratização da Educação Profissional (1945-1990)

Manfredi (2002) aponta os anos entre 1945 e 1964 como sendo um período ainda centrado na figura do Estado como provedor de investimentos que dão sustentação ao parque industrial do País. A concepção de educação ainda estava centrada no dualismo em que, de um lado estava a educação escolar acadêmica generalista e, de outro estava a Educação Profissional. Nesse período, o Sistema S se expandiu, em especial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como um sistema paralelo construído na perspectiva dos interesses dos setores industriais. Com a ascensão do período militar a partir de 1964, a educação profissional adere à concepção tecnicista, visando à formação imediata para atender a qualificação de uma massa de trabalhadores, por meio da revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), criado ainda no governo João Goulart (1961 a 1964) pelo Decreto nº 53.324/1963, cujo objetivo era o treinamento acelerado para suprir a carência da força de trabalho dos diversos setores da economia.

A promulgação da primeira LDBEN nº4.024/1961 estabeleceu no campo da Educação Profissional o regime de equivalência dos cursos técnicos com o ensino secundário como possibilidade de ingresso no Ensino Superior. A Lei ainda contemplava a possibilidade de matrícula aos concluintes de cursos na modalidade de Aprendizagem no ensino médio. Kuenzer (2000, p. 16), considera que a LDBEN/61 representou um avanço significativo à democratização do ensino, haja vista a equivalência dos cursos técnicos com o ensino médio, mesmo prevalecendo a dualidade na estrutura da rede de ensino.

Ramos (1995) informa que no período do governo do Presidente Costa e Silva (1967 a 1969) foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), por meio do Decreto nº 63.914/68 e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), pelo Decreto-lei nº 616/69, com a finalidade de preparar docentes, técnicos e especialistas no âmbito da educação profissional, assim como para prestar assistência técnica para melhoria e expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento pessoal.

No ano de 1971, de acordo com Manfredi (2002), a ideia de profissionalização

universal e compulsória que almejava a participação do País na economia internacional foi instituída por meio da Lei nº 5.692/71⁹ como medida para equiparar o ensino secundário aos cursos técnicos. Esse modelo responsabilizava o sistema educacional pela atribuição de formar mão-de-obra para a inserção no mercado de trabalho. A rede de escolas que compunham a rede de ensino profissionalizante era mantida pela União na concepção de rede federal. Pelos estados e municípios eram mantidas as redes estaduais e municipais. O Sistema S compunha essa rede, assim como outras instituições de educação profissional, mas como uma iniciativa privada.

De acordo com Ramos (1995), a legislação que atribuía ao Ministério do Trabalho os programas de formação profissional no Governo Ernesto Geisel (1974 a 1979) demonstrava a dualidade existente entre o Ministério do Trabalho e o MEC, em especial com a Lei nº 6.297/75, que instituiu benefício no imposto de renda de pessoas jurídicas do dobro das despesas destinadas ao desenvolvimento de projetos de formação profissional e com o Decreto nº 77.362/76, que criou o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO), com o objetivo de coordenar e supervisionar as ações de formação profissional por meio do Programa de Desenvolvimento da Mão de Obra (PRODEMO). Essa dualidade ressaltava a falta de interesse do MEC pelas ações de formação profissional, o que anteriormente representava, na concepção da autora, uma luta de poder do Estado em função do interesse do controle da educação pelos empresários visando a acumulação imediata de capital.

No ano de 1982, a Lei nº 5.692/71 sofreu alteração por meio da Lei nº 7.044/82 instituída no Governo de João Figueiredo (1979 a 1985), a qual substituiu o termo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, normatizando, segundo Kuenzer (2007, p. 30), o arranjo conservador que já vinha sendo praticado nas escolas, num processo de reafirmação da organicidade em que a concepção de Ensino Médio servia ao projeto dos sujeitos já inclusos nos benefícios da produção e do consumo. Nesse sentido, a autora faz menção ao retorno do modelo anterior ao ano de 1971, em que as escolas propedêuticas eram para as elites e as escolas profissionalizantes para os trabalhadores.

2.6 A Educação Profissional a partir da Década de 90

No final da década de 90, o marco do ensino profissional foi a constituição da LDBEN 9.394/96 e a instituição do Decreto Federal 2.208/97, que estabeleceu um ajustamento à todas as instituições públicas e privadas no país. A LDBEN surgiu num cenário em que diferentes projetos de educação estavam sendo debatidos por diversos atores da sociedade, que estavam em disputa por uma reforma não somente do ensino profissionalizante, mas da educação como um todo. Em termos de reforma do ensino médio e profissional, a educação vinha, conforme Manfredi (2002) afirma, sofrendo nas duas últimas gestões de Fernando Henrique Cardoso um processo histórico de disputas políticas e ideológicas em toda a sociedade:

Vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento durante a primeira metade dos anos 90. Os diferentes projetos representavam as aspirações e as propostas dos diferentes grupos sociais que apoiaram os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No âmbito do governo federal, há que destacar a existência de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico – SENTEC (hoje Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do SEFOR – Secretaria de Formação e

⁹ A Lei 5.692/71, segundo Moraes (1999) sofreu frequentes alterações até a promulgação da LDBEN de 1996, prevalecendo a concepção dualista da formação para o trabalho e a estrutura escolar.

Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública. (MANFREDI, 2002, p. 98)

A reforma educacional que resultou na promulgação da LDBEN 9.394/96 emergiu, então, desse cenário de disputas, que trouxe em seu bojo a modernização do ensino médio e da educação profissional com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho. A educação brasileira passou a ser reorganizada em níveis e modalidades de ensino, tendo o ensino médio e a educação profissional como modalidades de ensino no contexto da Educação Básica. O ensino médio, nessa configuração, visou a formação em trajetória única para a cidadania e para o trabalho. Já o ensino profissional visou a formação para o trabalho numa perspectiva de formação complementar, que poderia ocorrer por meio de itinerários formativos em diversas maneiras, estando inclusa nessa modalidade de ensino a formação inicial e continuada de trabalhadores e a formação tecnológica de nível superior.

Ao analisar a forma como o Ensino Médio está definido na Constituição de 1988, assim como sua presença na LDBEN 9.394/96, Frigotto (2007, p. 139) indica o quanto a universalização e a democratização desse nível de ensino são desnecessárias ao projeto de sociedade dominante. O autor destaca ainda o Decreto nº 2.208/97 como sendo o documento que restabeleceu a dualidade entre a educação geral e a formação profissional, entre a formação humanista e a formação técnica, de forma autoritária e destroçando o escasso ensino médio integrado, que à época vinha sendo ofertado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Kuenzer (2000) questiona essa concepção dualista entre a formação no ensino médio e a formação profissional, ao considerar que essa proposta desconsidera a transdisciplinaridade da ciência na atualidade. Essa dualidade citada pela autora, remete a uma condição de duas redes de formação: a primeira, de formação geral, possibilitará ao estudante a continuidade dos estudos até a universidade e a segunda, com menor prestígio acadêmico, visa à formação para atender de forma específica às demandas do mercado de trabalho numa perspectiva neoliberal de Estado.

No ano de 2001, o Brasil teve seu primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172, com vigência de 10 anos. O plano possuía diretrizes para cada nível e modalidade de ensino, bem como objetivos e metas a serem alcançadas. No tocante à modalidade da Educação Profissional foram definidas 15 metas, que representavam a necessidade de aumentar a capacidade de oferta de cursos profissionalizantes numa perspectiva de readaptação para atender às emergentes demandas do mercado de trabalho, por meio de ações de mobilização, articulação e colaboração entre as iniciativas públicas e privadas.

Com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, conferiu-se um novo arranjo à Educação Profissional, revogando o Decreto nº 2.208/97, passando essa modalidade de ensino a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores, b) educação profissional técnica de nível médio, e, c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Assim, possibilitou a integração entre o ensino médio e a Educação Profissional, mantendo as formas de oferta do ensino técnico concomitante e subsequente ao ensino médio. No ano de 2008, a forma de oferta dos cursos técnicos integradas ao ensino médio passa a incorporar a LDBEN/96, por meio da Lei nº 11.741/2008.

Decorrentes das possibilidades trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004, foram criados programas que, na concepção de Kuenzer (2006), nascem numa lógica de acelerar, mesmo que de forma fragmentada, a formação profissional da parcela menos favorecida da sociedade, como forma de assegurar o direito à educação, sendo a formação precarizada o eixo das

políticas de formação na modalidade de EPT. Dentre esses programas, estão: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado pela Lei nº 11.129/2005. Nessa perspectiva, a autora, considera ainda como relevante à Lei nº 11.195/2005, publicada pelo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), que viabilizava a implementação do Plano de Expansão da RFEPC, formulado pelo MEC/ SETEC.

No ano de 2011, a Lei nº 12.513 estabeleceu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta da EPT por meio de variados programas e projetos financiados pelo Governo Federal, com uma expressiva participação do Sistema S. Nesse sentido, o PRONATEC, além de possibilitar a ampliação das vagas ofertadas na RFEPC nas redes estaduais de educação profissional e dos serviços nacionais de aprendizagem, foi criado também com a finalidade de expandir a rede física das instituições envolvidas no desenvolvimento do programa e de conceder bolsa-formação ao público-alvo do programa (Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador).

Na análise feita por Caires e Oliveira (2016), as políticas públicas relativas à Educação Profissional devem estar a serviço de uma formação mais consistente e ampla:

No que tange à conjuntura educacional, constituída a partir da veiculação do explicitado Decreto n. 5.154, constata-se que as políticas públicas atinentes à Educação profissional e, especificamente, ao Ensino Médio Integrado, que deve estar comprometido com uma formação mais ampla e articulada dos estudantes, têm sido marcadas por um caráter contraditório. Enquanto Lei n. 11.741/2008 consolidou, pelo menos, juridicamente, o Decreto n. 5154/2004, em relação à LDBEN/1996, e a Lei n. 11.892/2008 priorizou a oferta da EPTNM na forma integrada, nos Institutos Federais, considera-se que a Lei n. 12.513/2011., que institui o PRONATEC, vem colocando em risco essa integração, ao priorizar a oferta de Cursos Técnicos concomitantes ou subsequentes e de Cursos de Capacitação Profissional de curta duração, descomprometidos com uma formação mais consistente e ampla. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 173).

As autoras destacam ainda que o atual PNE 2014-2024, diferente do anterior, inclui uma meta específica para o financiamento dessa modalidade de ensino, não estando nesse bojo a priorização de parcerias com a iniciativa privada, de forma que a ênfase maior está na oferta pública, gratuita e de qualidade, visando superar a dualidade educacional histórica, por meio da articulação entre a formação básica e a formação profissional.

2.7 A Atuação dos Institutos Federais de Educação

Os Institutos Federais de Educação em conjunto com os CEFETs¹⁰, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II integram a RFEPC, vinculada ao MEC, mantido pelo governo federal. No ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles, com os objetivos de:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

¹⁰ Permaneceram como Centros Federais de Educação Tecnológica, o CEFET Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e CEFET de Minas Gerais.

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

(BRASIL, 2008)

Atualmente, são 38 Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, distribuídos em todos os estados do País por meio de 644 *campi*. A expansão da oferta de EPT é resultante de um programa iniciado no Governo Lula (2003 a 2010), mantido na gestão da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016), que objetivou o acesso à educação em localidades carentes de desenvolvimento socioeconômico, a partir da interiorização da oferta de EPT (BRASIL, MEC/SETEC, 2008).

Os Institutos Federais, nessa configuração, passaram a atuar na educação básica, profissional e superior, com uma estrutura pluricurricular e multicampi, ou seja, especializados na oferta de uma pluralidade de cursos e currículos de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional, por meio de suas diversas unidades de formação - *Campus*. Dentre a oferta de EPT, encontram-se os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores de tecnologia, de licenciaturas, de bacharelado e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

De acordo com o Art. 8º da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e o mínimo de 20% de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica destinados a formação de professores para a educação básica, em especial nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

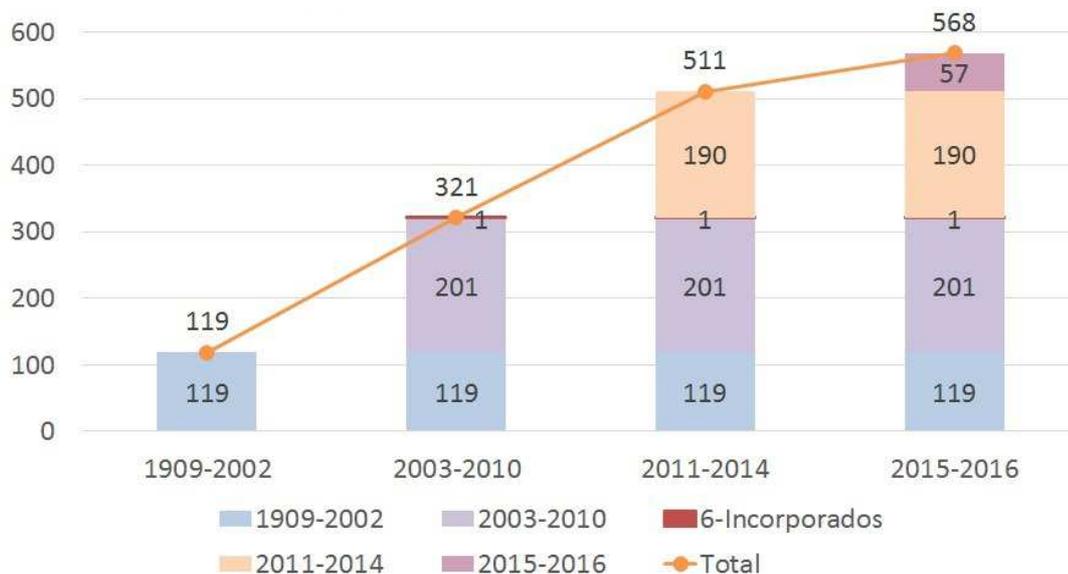


Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Nesse contexto, além da expressiva expansão da RFEPCT, como demonstra o Gráfico 1, os Institutos passaram a ter autonomia para criar e extinguir cursos com a premissa de integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Alguns desafios estão postos na atuação dos Institutos, como a pluralidade de oferta de cursos em diferentes níveis (básico, profissionalizante e superior) atrelada ao desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, num complexo contexto socioeconômico em que se situa o público-alvo da educação profissional.

Andrade (2014) destaca que o fenômeno da expansão representou um quantitativo maior de unidades de Institutos Federais na região Nordeste (194 unidades), ficando a região Norte com o quantitativo menor (53 unidades). Tendo como uma das características principais da expansão da RFEPCT a política de interiorização, uma vez que apenas 15% dos *campi* se localizam nas capitais estaduais e que cerca de 187 campi estão localizados em municípios com menos de 50.000 habitantes.

Sobre o impacto da política de expansão da RFEPCT no modelo de formação profissional para o mundo do trabalho, a autora enfatiza que:

Com esta expansão vultosa, ampliam-se as possibilidades de acolher e formar o novo trabalhador: o cidadão produtivo. A política orientadora desse período, para as instituições da RFEPT, supera a formação assistencialista dos primórdios da embrionária Rede, voltada para os desvalidos da sorte e os menos afortunados, para passar a formar o cidadão trabalhador, gestor de sua força de trabalho num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, incluindo jovens de todas as camadas sociais, sobretudo dos núcleos urbanos e rurais mais distanciados dos eixos tradicionais de desenvolvimento no país. (ANDRADE, 2014, p. 74)

A perspectiva trazida pela autora remete à necessidade de construção de projetos pedagógicos que estejam alinhados à missão dos Institutos Federais, ou seja, propostas pedagógicas que contemplem a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, como

pilares necessários à formação, que desenvolva no indivíduo a capacidade de compreender a relação dos princípios científicos para questionamento da realidade com vistas à geração de novos conhecimentos considerando as diferentes dimensões da vida humana.

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com àqueles presentes nos currículos formais. Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os institutos federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular. (IFRN, 2009, p. 10)

Na perspectiva acima, a proposta de formação dos Institutos Federais deve estar pautada na transformação social, por meio de ações formativas que estabeleçam a necessária relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, primando pela democratização do acesso à educação e a valorização dos conhecimentos locais e regionais.

2.8 A Formação de Professores para a Educação Profissional

O contexto de formação de docentes da EPT emerge da complexidade em que as instituições públicas e privadas que atuam nessa modalidade de ensino enfrentam ao assumirem a responsabilidade social de formar profissionais para o mundo do trabalho com foco no desenvolvimento socioeconômico do país, tendo em vista a lógica econômica do mercado global. Nesse sentido, Moura (2008, p. 30) considera que a formação dos docentes para EPT deve ser direcionada para além do desenvolvimento da didática, mesmo sendo este um aspecto importante. Nesse sentido, a formação de docentes deve estar contemplada no âmbito das políticas públicas educacionais do Brasil, como uma estratégia prioritária à superação de um modelo de formação profissional voltada apenas para o desenvolvimento socioeconômico, ou seja, a formação de docente para EPT deve vislumbrar a formação do ser humano.

O autor considera ainda a formação de docentes para a EPT em dois grandes eixos, sendo o primeiro obtido por meio da graduação com aprofundamento em termos específicos nos programas de pós-graduação, em especial nos cursos *stricto sensu*. O segundo eixo trata-se da formação didático-pedagógica e das especificidades das áreas em que compõe a formação profissional da EPT. Essa divisão mencionada por Moura (2008) se ampara na exigência imposta aos docentes que atuam na EPT para que possuam a formação profissional, por exemplo, ao professor de Informática que obtenha formação específica na área técnica, não sendo a formação em licenciatura uma exigência requerida para o exercício do magistério.

Esse fato, de acordo com Costa (2012, p. 4), é decorrente da problemática estrutural do sistema educacional brasileiro, ao fazer uma análise histórica dos anos 90, no período do

governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002):

Em relação à educação profissional, observa-se que os objetivos desse governo foi mantê-la no *status* no qual se originou. Ou seja, uma educação pobre para os pobres. O trabalhador era concebido como parte do setor produtivo que, diante das inovações tecnológicas, precisava melhorar seu desempenho e suas competências. A escola era o local ideal para a instrumentalização e alcance desses objetivos. Nessa perspectiva, o trabalhador precisava apenas ser treinado, para se adaptar às novas formas de produção. No entanto, o Estado se exime dessa missão e propõe a descentralização das ações, transferindo para a sociedade civil parte da obrigação por essa formação. Além disso, o Estado se articula com empresas privadas, iniciando o processo de privatização do ensino que vem a se consolidar com a promulgação do decreto nº 2.208 em 1997. Constava dessa política o recuo da rede federal na formação de trabalhadores, uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizentes com as políticas privatistas e neoliberais, seria mais lógico transferir as responsabilidades de formação do cidadão trabalhador para os estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil do que expandir a rede federal visando ao atendimento de um maior contingente de jovens na formação profissional. (COSTA, 2012, p. 58)

Segundo Santos (2008), a formação de professores historicamente se apresentou de forma fragilizada, considerando vários fatores, dentre eles a dificuldade de articulação dos conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; ausência de oferta de cursos de licenciaturas voltadas para formação de professores para a EPT, pois em geral os cursos são estruturados com base na legislação que visa a formação do professor para a educação básica de forma genérica; falta de reconhecimento do professor como intelectual que necessita de uma epistemologia para atuar na EPT; e dissociabilidade do conhecimento científico e da formação pedagógica associado a reduzida articulação entre os saberes científicos, técnicos, tácitos e pedagógicos.

Fazendo um recorte histórico sobre as políticas públicas para a formação docente no Brasil, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 284), remetem ao período do governo Lula (2003 a 2010) como sendo um período marcado pelo desenvolvimento de um conjunto de ações no âmbito das políticas públicas que, somadas às ações executadas anteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), a exemplo, a formação de professores à distância, impulsionou a formação dos professores e o exercício profissional docente, dentre elas, a Plataforma Freire, o Portal do Professor e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):

Quadro 1 - Ações públicas de formação dos professores – Governo Lula (2003 a 2010)

Ação	Descrição
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	Instituído por meio do Decreto nº 6.755/2009, como Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o plano prevê regime de colaboração entre União, estados e municípios, como ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa contempla a formação a professores sem licenciatura (primeira licenciatura), a professores com licenciatura, mas com atuação docente diferente da sua licenciatura (segunda licenciatura) e a professores com formação em bacharelado, mas que necessitam de estudos complementares para o exercício do magistério.
Plataforma Freire	É uma plataforma <i>online</i> , cujo nome é uma homenagem ao educador Paulo Freire. Destina-se aos professores que desejam participar do PARFOR.
Portal do Professor	Trata-se de um espaço virtual com recursos educacionais compartilhados por professores do ensino fundamental e médio que visa à dinamização das atividades de sala de aula, bem como o acesso à informações relativas à profissão docente.

Fonte: Elaborado com base em *Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 284)*

Os autores destacam que as ações constantes na tabela acima não deram conta de atender a carência de formação pedagógica existente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, pois destinam-se exclusivamente aos professores da educação básica que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino. Essa carência não foi suprida pelas políticas de formação de professores desenvolvidas no Governo Dilma (2011 a agosto/2016), haja vista que sua gestão, conforme Waldow (2014, p. 3), assumiu um caráter de prosseguimento das ações adotadas pelo Governo Lula.

No atual Governo Temer (agosto/2016 a 2018), o PARFOR assume um novo modelo de programa destinado à formação dos professores da Educação Básica, denominado PROFIC (Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica), com a justificativa de atender as metas 15 e 16 do PNE (2014-2024)¹¹. Não há um marco regulatório publicado, apenas as notícias veiculadas pela CAPES direcionam para mudanças de currículo dos cursos, com uma proposta de considerar a experiência do professor em sala e no método de repasse dos recursos financeiros, os quais ocorrerão diretamente às instituições formadoras, com a justificativa de aumentar a eficiência da gestão. Assim como no PARFOR, a Plataforma Freire será utilizada para a gestão do programa, além de assumir a função de agregar currículos de professores da educação básica, como banco de currículos, similar ao Currículo *Lattes*.

Em específico à RFEPCT, no ano de 2016, o MEC por meio da Portaria nº 015/2016,

¹¹ As metas 15 e 16 do PNE tratam da formação de professores, sendo que a primeira visa garantir no prazo de 1 (um) ano a contar da vigência do Plano, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, com o intuito de proporcionar a todos os professores que atuam na Educação Básica a formação específica em nível superior em cursos de licenciatura na área de atuação em cumprimento aos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/96. Já a meta 16 é destinada a formação continuada de 50% dos professores da Educação Básica, por meio da oferta de cursos em nível de pós-graduação, com prazo até 2024. A meta visa ainda, garantir a formação continuada a todos os profissionais da Educação Básica de acordo com sua área de atuação, visando atender as necessidades e demandas contextualizadas dos sistemas de ensino.

instituiu o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), visando a promoção e o fomento de ações de capacitação para os servidores, bem como motivar e mobilizar estes para a formação continuada, com o propósito de potencializar a atuação da educação profissional:

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

Embora o PLAFOR tenha sido criado com o intuito de “*potencializar a atuação da educação profissional*”, observa-se que o foco das 08 (oito) ações previstas não está centrado no fazer pedagógico. Ou seja, a política apenas contempla de forma geral a necessidade de construção de competências relativas aos processos educacionais da Rede, bem como o fomento a capacitação nas diversas áreas, dentre elas, o ensino. Mas, não indica de forma específica que a formação docente para EPT é um fator potencializador para o desenvolvimento dos princípios formadores da educação profissional.

No bojo das políticas públicas de formação de professores no Brasil na atualidade há de se considerar que a LDBEN nº 9.394/96, com o novo texto incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, contempla a formação do docente para a Educação Básica por meio de cursos superiores de licenciatura, bem como admite a atuação de profissionais com notório saber, assim como, a atuação de profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica. Sobre a admissão da atuação de docentes sem a formação em cursos de licenciatura, Carvalho e Souza (2014, p. 885) chamam atenção para duas contradições emergentes da prática acadêmico-política:

A primeira está relacionada ao fato da formação técnico-pedagógica nos cursos de licenciatura ser obrigatória na modalidade propedêutica e de ser apenas recomendada na educação profissional e tecnológica, ou seja, os estudos propedêuticos requerem professores com formação teórica e metodológica consistente, fundada em conhecimentos gerais e compreensivos, críticos da realidade, portanto pedagogicamente preparados para a sua condução; enquanto que os estudos profissionais e tecnológicos dispensam os saberes da docência.

Constituir-se-iam essas especificidades acima em mais uma forma de reforçar o dualismo educacional que caracterizou as políticas públicas do setor educação no Brasil e que separava de um lado, a formação daqueles que deveriam prosseguir os estudos em nível superior, “as elites condutoras” e de outro, aqueles que deveriam se inserir rapidamente no mercado de trabalho, “os desvalidos da sorte”, atribuindo a estes uma condição de inferioridade em relação àqueles, devido à sua condição de classe? Ou seria um modo específico de separação entre a educação e o trabalho, atribuindo às universidades ou ao ensino propedêutico a supremacia do desenvolvimento teórico-compreensivo, a crítica das realidades e às escolas profissionais, o legado da prática, o pragmatismo, convertendo a formação para o trabalho em uma profissionalização estreita? Em pleno século XXI estaria o Brasil reeditando ou reinventando políticas educacionais dualistas?

A segunda contradição aponta para o fato de que, embora no currículo da licenciatura em Pedagogia, nas faculdades de educação localizem-se as disciplinas científicas responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos da formação docente – o que equivale dizer, ser a faculdade de educação *locus* complementar da formação docente em diversos campos científicos –, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, está ausente de sua concepção e base curricular a educação profissional e tecnológica.

Os autores, ao levantarem essas duas contradições emergentes da prática acadêmico-política, trazem à tona a falta de formação pedagógica na graduação dos docentes das áreas técnicas, resultando na ausência da realização de estudos pedagógicos próprios das licenciaturas. Nesse sentido, os autores indagam ainda se o modelo de formação pedagógica que desconsidera as especificidades dos campos da docência pode responder de forma adequada às demandas de formação do professor da EPT?

Machado (2008, p. 14) considera que a “*carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país*”. A autora relata que na época da expansão da RFEPCT eram anunciadas várias medidas direcionadas à expansão em termos de quantidade da oferta de EPT no Brasil. Por sua vez, desencadeou a compreensão de que essa modalidade de ensino requeria cada vez mais a necessidade de pessoal docente qualificado para atender à complexidade do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Compreende-se que a resolução deste gargalo é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil, requisito fundamental à sua institucionalidade, e que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área.

Há, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura. (MACHADO, 2008, p. 15)

A autora destaca que apesar das diversas possibilidades de formação de docentes para EPT, as licenciaturas se apresentam de forma absoluta como essenciais por representarem na formação inicial do docente um espaço privilegiado para a profissionalização docente, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas às especificidades da EPT, além da troca de experiências específicas da educação profissional, do desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a ação docente na EPT, do fortalecimento da relação necessária entre ensino, pesquisa e extensão, e ainda a necessidade de reflexão sobre outras questões inerente à profissão.

As exigências relativas ao perfil de formação dos docentes da EPT, segundo Machado (2008, p. 15), estão cada vez mais necessárias. Os processos produtivos avançaram, não sendo mais suficiente o método artesanal, quando o ensino ocorria à luz desse modelo, no qual era requerido ao mestre da oficina-escola que demonstrasse as técnicas para produção de um determinado produto e, com isso, o aprendiz deveria colocar em prática tais padrões. Com a superação da referência da escola-oficina, que implicava na reprodução de sequências metódicas de aprendizagem, a figura dos instrutores recrutados nas empresas se apresenta obsoleta, pois para ensinar não é mais necessário apenas saber fazer, considerando as grandes limitações dessa prática no que se refere aos saberes do campo pedagógico.

Na concepção da autora, os docentes da EPT enfrentam novos desafios que estão

relacionados às modificações nas estruturas organizacionais que interferem nas relações profissionais, assim como pelos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, bem como pelo papel assumido frente aos sistemas simbólicos desempenhados na estruturação do mundo do trabalho. Além da influência das crescentes exigências de qualidade na produção e na prestação de serviços, da exigência da amplitude de atenção à justiça social, da observância às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

3 A ATUAÇÃO DOCENTE NO IFRR/*CAMPUS* AMAJARI: A INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Considerando as informações do capítulo anterior, que demonstram a configuração da Educação Profissional na condição de modalidade de ensino no Brasil, e tendo em vista que a formação para o mundo do trabalho demanda à formação docente especificidades para além das questões didáticas e de conhecimentos científicos, as quais estão implicadas no cenário da educação brasileira numa relação historicamente constituída, abordaremos nesse capítulo o estudo de caso realizado junto aos docentes do IFRR/ *Campus* Amajari.

A pesquisa trata da percepção dos professores acerca da contribuição do processo de formação continuada para a melhoria da prática docente no IFRR/ *Campus* Amajari. Para tanto, consideramos a configuração do perfil de formação e atuação dos docentes investigados, perpassando suas concepções sobre a Educação Profissional e sobre como a formação continuada está constituída no IFRR/*Campus* Amajari, visando garantir a formação desses profissionais em serviço. Aborda ainda as possibilidades de desenvolvimento da formação continuada, de forma a contribuir mais para a melhoria das práticas pedagógicas do *Campus*.

Foram aplicados 30 questionários aos docentes em efetivo exercício no período de realização da pesquisa, num universo de 45 docentes, com retorno de 100% (cem por cento). O questionário contempla 17 questões distribuídas entre perguntas fechadas e abertas que versam sobre a categorização dos sujeitos da pesquisa, a formação acadêmica, a atuação profissional e experiência docente, compreensão sobre a Educação Profissional, a oferta de formação continuada no IFRR/*Campus* Amajari e sugestões para melhoria dessa formação continuada. Para identificação dos participantes da pesquisa utiliza-se a denominação “Docente A” para os professores que atuam na Área Técnica e “Docente B” para os professores que atuam na Base Nacional Comum, obedecendo a sequência numérica em ordem crescente, de acordo com o total de questionários respondidos por categoria. Todas as respostas das questões abertas serão especificadas entre “aspas”, por retratarem integralmente as falas dos participantes. A tabulação da pesquisa na íntegra pode ser analisada no Apêndice D.

3.1 O Perfil de Formação e Atuação Profissional dos Docentes do IFRR/*Campus* Amajari

Ao traçar o perfil de docentes que atuam no IFRR/ *Campus* Amajari percebeu-se que os participantes da pesquisa, em sua maioria, são professores do sexo masculino (67%). Essa é uma realidade que se assemelha ao cenário nacional, em que a Educação Profissional possui predominância de docência masculina, exceto a região Sul, cujo percentual é de 42%. Tais dados se apresentam como exceções em termos de modalidade de ensino na docência, por não possuírem predominância da participação das mulheres em seu exercício, conforme dados obtidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018), publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos ao ano de 2017.

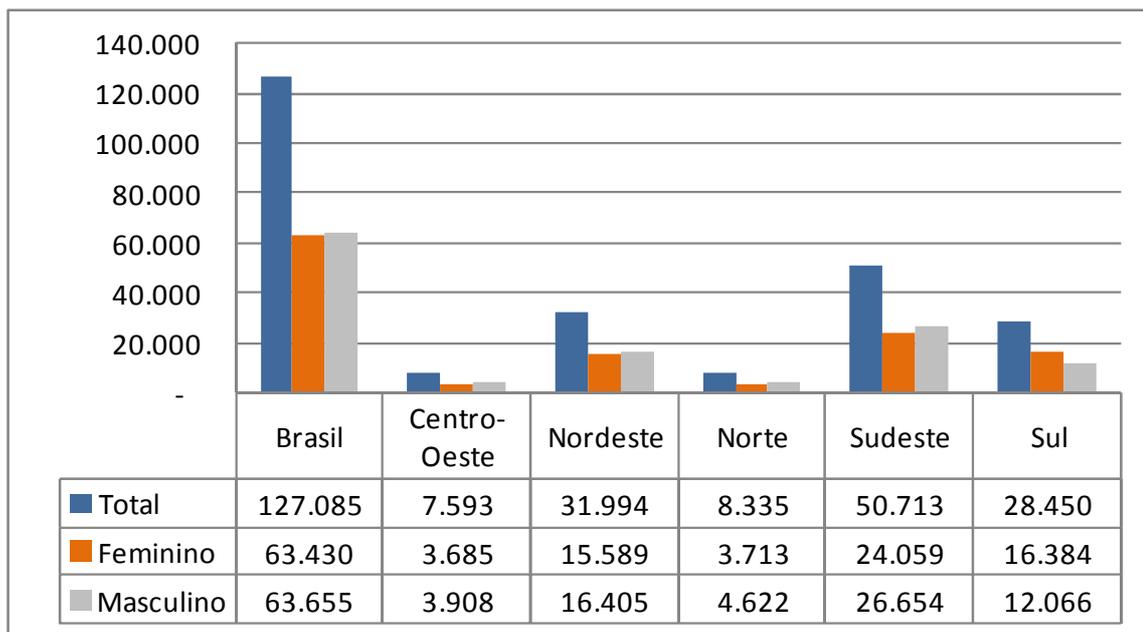


Gráfico 2 – Número de docentes na Educação Profissional no ano de 2017

Fonte: Elaborado com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2018).

As Sinopses registram ainda que, do total de docentes na Educação Profissional, 50% são mulheres. O percentual é ampliado quando se analisa atuação geral na Educação Básica, cujo percentual de atuação de mulheres na docência é de 80%, sendo que na região Norte esse percentual é de 70%.

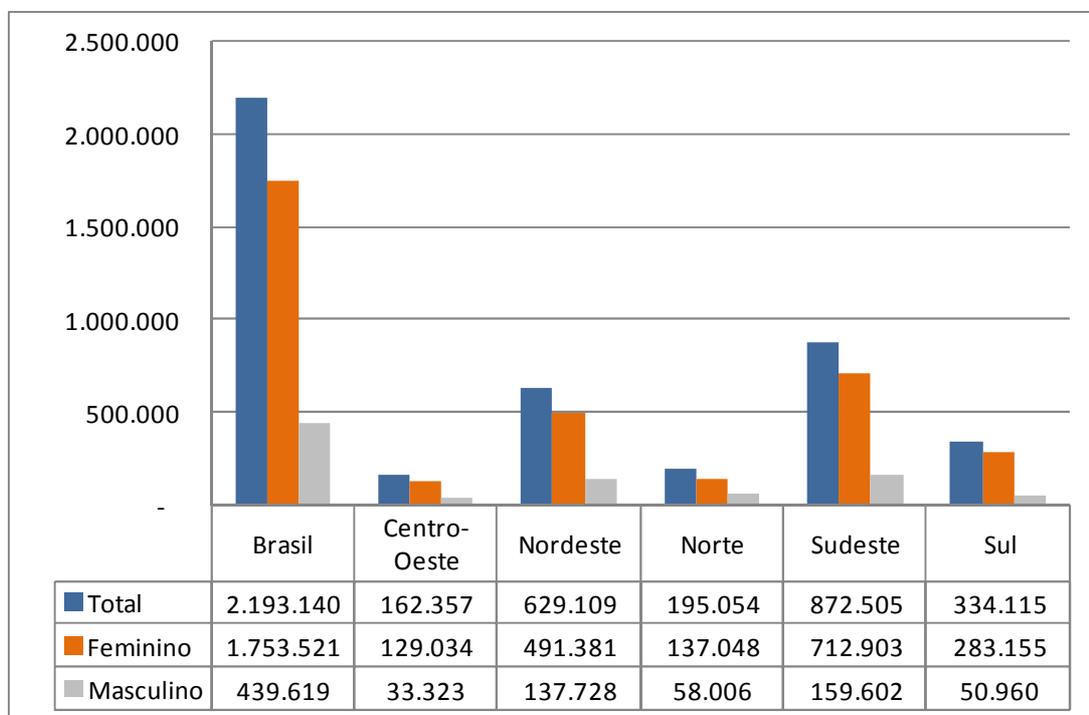


Gráfico 3 – Número de docentes na Educação Básica no ano de 2017

Fonte: Elaborado com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2018).

A predominância da presença masculina na docência no IFRR/*Campus* Amajari pode ser compreendida como uma consequência da formação docente para o exercício profissional

no eixo tecnológico em que se concentra a oferta dos cursos pelo *Campus*, sendo ele, o eixo de “Recursos Naturais”, que compreende cursos com tecnologias voltadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira.

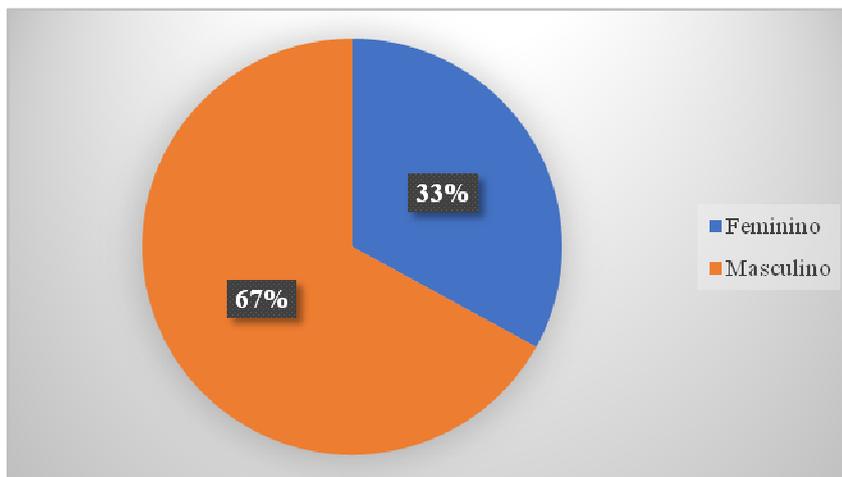


Gráfico 4 – Perfil dos docentes do IFRR/Campus Amajari por sexo

Fonte: Elaborado pela autora.

A participação feminina na docência do IFRR/*Campus* Amajari, quando analisada de forma geral (Tabela 2, item II), indica que a presença de professoras em atuação na Área Técnica (40%) é maior do que a presença de professoras em atuação na Base Nacional Comum (30%). Porém, quando essa análise é realizada de forma específica (Tabela 2, item III), percebe-se que a predominância da atuação de professoras ocorre na docência da Base Nacional Comum quando comparada ao exercício da docência no sexo “Feminino”, pois do total de 10 professores em exercício e que participaram da pesquisa, 60% estão na Base Nacional Comum.

Tabela 2 – Perfil dos docentes do IFRR/*Campus* Amajari por Sexo

(I) Sexo		(II) Sexo por área de atuação				(III) Participação feminina na docência no IFRR/ <i>Campus</i> Amajari	
Feminino (F)	Masculino (M)	Área Técnica		Base Nacional Comum		Área Técnica	Base Nacional Comum
		F	M	F	M		
10	20	4	6	6	14	4	6
33%	67%	40%	60%	30%	70%	40%	60%

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando os dados nas categorias de atuação docente Área Técnica e Base Nacional Comum, a presença feminina se mostra inferior em ambas categorias e apresenta-se de forma reduzida na área técnica, quando analisada a participação apenas do sexo “feminino” (Tabela 2, item III) nessa área. Tais resultados corroboram as questões discutidas por Louro (2004) ao analisar a representação de gênero da docência, em que a autora questiona o gênero da instituição “escola”, explicando que as defesas da instituição como sendo do gênero

“feminino” se assentam no fato de historicamente ser esse um espaço de atuação de mulheres, em que as relações constituídas se assemelham às relações familiares: “Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadores ou adolescentes.” (LOURO, 2004, p. 88).

De forma contrária, as defesas apresentadas pela autora em relação a uma escola “masculina” estão fundamentadas na questão histórica e cultural do “conhecimento” como campo de produção do homem. Dessa forma, a autora considera que a percepção de gênero da instituição “escola” é difícil de definir, haja vista que:

Ambas argumentações apelam para noções com as quais usualmente concordamos e que reconhecemos nas nossas práticas escolares. O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais masculino e feminino. (LOURO, 2004, p. 89)

A autora ainda, faz um resgate da história do magistério no Brasil, em que inicialmente a instituição escolar é vista como masculina e religiosa, na época em que os jesuítas objetivavam a formação espiritual dos índios e a “formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes” (LOURO, 2004, p. 94). E que apenas na segunda metade do século XIX, a participação feminina no magistério foi permitida no Brasil, a efeito de um processo ocorrido em outros países, que fora marcado por características de urbanização, pela presença de outros grupos sociais, como por exemplo os de imigrantes, e pela expectativa e práticas educativas, além de oportunidades de trabalho relativas a um novo estatuto de escola que se instituiu:

O magistério se tornará, neste contexto, *permitido* e, após muitas polêmicas, *indicado* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, feminizar. (Louro, 2004, p. 95)

Nesse sentido, a autora trata da feminização do magistério como uma atividade laboral que garante o compartilhamento profissional entre homens e mulheres, mas que as expectativas relativas à função são diferentes entre eles e elas. Isso se dá por serem de certa forma atividades distintas, em que o conhecimento trata de saberes diferentes, em que os programas e currículos diferenciam-se entre conhecimentos e habilidades direcionados a eles e a elas. Assim, essa diferença vai ocupando espaço na remuneração e na prática docente, em que os objetivos do ensino são distintos, bem como como a forma de disciplinar o comportamento e de avaliar o desempenho escolar dos estudantes.

Em relação à faixa etária dos participantes, a maior parte dos docentes pesquisados possuem de 31 a 40 anos (53%) e estão em sua maioria com mais de 5 anos de atuação na docência (63%). Apenas 43% do total de docentes já possuíam experiência na Educação Profissional, sendo a maioria docentes da área técnica (62%) e apenas 31% do total com experiência na formação promovida pelos Institutos Federais de Educação e Tecnologia. E ainda 63% são docentes com graduação em Licenciatura e atuam na Base Nacional Comum, sendo os demais 37% professores da área técnica, formados para atuarem no eixo tecnológico “Recursos Naturais”.

Dos docentes pesquisados, 67% estão atuando na média de 1 a 5 anos no IFRR/Campus Amajari. É importante destacar que 93% dos participantes da pesquisa informaram possuir curso de pós-graduação, sendo 63% com títulos de mestres e 13% com títulos de doutores. Sendo que dos 04 (quatro) docentes com doutorado, 100% são da área técnica, que ingressaram no Doutorado após a graduação.

Diante de um perfil de sujeitos da pesquisa caracterizado pela presença de 37% de professores sem licenciatura, com mais da metade do corpo docente com experiência na docência anterior ao exercício no IFRR/*Campus* Amajari e na sua maioria em atuação no *Campus* há mais de 1 ano, tendo, portanto, já vivenciado um ciclo completo de ano letivo na Educação Profissional, trataremos a seguir de analisar a compreensão desses sujeitos sobre a prática docente na Educação Profissional e suas reflexões sobre como a formação continuada promovida pelo IFRR/ *Campus* Amajari contribui no processo de ensino e na aprendizagem dos estudantes do *Campus* .

3.2 A Concepção dos Professores sobre a Prática Docente na Educação Profissional

Para compreender o que os sujeitos da pesquisa concebiam sobre a Educação Profissional como modalidade de ensino, foi atribuída a pergunta “*Qual a sua concepção de Educação Profissional?*”. A análise dessa questão foi realizada utilizando-se do agrupamento das respostas em 04 (quatro) categorias: I. Mercado de trabalho; II. Mundo do trabalho; III. Políticas de formação de trabalhadores; IV – Proposta pedagógica com currículo diferenciado, em função dos conceitos trazidos nas falas dos participantes.

Metade dos participantes direcionaram suas respostas para a concepção de uma Educação Profissional que forma o trabalhador para o “Mercado de trabalho” e apontaram fatores como: a) qualificação que proporciona rápida inserção no mercado de trabalho; b) formação de mão-de-obra qualificada para suprir uma demanda de mercado; e, c) uma formação prática para uma profissão/um ofício, com formato diferente da formação do ensino médio regular, sem o objetivo da formação integral do indivíduo. Tais respostas podem ser verificadas a seguir:

Categoria: Mercado de trabalho

Docente A1 - “Importante porque qualifica o aluno do ensino médio possibilitando a entrada no mercado de trabalho mais precoce proporcionando experiência prática do curso escolhido.”

Docente A2 - “Formação de discentes para suprir as demandas nas áreas de saberes de produção, relacionadas à mão de obra qualificada.”

Docente A3 - “Educação Profissional visa preparar o discente para o fazer, ou seja, atender um mercado específico.”

Docente A5 - “De grande valia, pois o jovem de 18 anos chega ao mercado de trabalho com uma qualificação diferente do ensino médio normal.”

Docente A7 - “É a modalidade que ensina uma profissão.”

Docente A10 - “A educação profissional contribui para o processo socioeconômico, devendo ter o objetivo de formação de profissionais para atender as demandas locais e regionais de mão de obra qualificada.”

Docente B1 - “Educação voltada para a formação de mão de obra.”

Docente B2 - “Aquela que possui um ensino técnico e forma para o mercado de trabalho.”

Docente B3 - “É aquela que além de apresentar ao aluno a base nacional comum, também dá ao aluno a possibilidade de se qualificar profissionalmente para já atuar no mercado de trabalho.”

Docente B4 - “Deveria ser um caminho mais rápido e ágil para o mercado de trabalho, objetivando a preparação de mão de obra qualificada, voltada principalmente para praticas profissionais diversas, sem o foco do ensino superior como objetivo imediato.”

Docente B6 - “Preparar o aluno para atuar em uma área específica profissional.”

Docente B10 - “Uma tradição de formação de aprendizes pelos mestres, voltada para formação de ofícios.”

Docente B12 - "É uma modalidade voltada para quem pretende se inserir logo no mercado de trabalho e proporciona ao estudante uma continuação nos estudos na mesma área em um nível superior."

Docente B15 – "Educação que busca formar o indivíduo, capacitá-lo para o exercício de determinadas profissões."

Docente B17 - "Educação profissional é o conjunto de ações que visam a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos capacitando o estudante com habilidades e atitudes para atuar no mercado de trabalho."

Essa compreensão de Educação Profissional que forma para o "Mercado de Trabalho" é percebida na resposta de 60% dos professores da Área Técnica. Em relação à percepção dos professores da Base Nacional Comum, essa compreensão se apresenta em percentual menor, com 45% dos professores.

Para Althusser (1987, p. 20), a formação para o mercado de trabalho se caracteriza como uma forma de reprodução da qualificação de mão de obra própria do sistema capitalista incumbida à instituição escolar, assim como a outras instituições:

Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se repassava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. (ALTHUSSER, 1987, p. 98)

Por outro lado, um grupo de resposta leva a compreensão da formação do profissional para o "Mundo do trabalho", com um percentual de 40% das respostas dos professores de forma comum às duas áreas de atuação (Área Técnica e Base Nacional Comum). Trata-se de uma perspectiva de formação que se distancia da formação para o trabalho como uma forma estrita de executar uma profissão, pois apresenta elementos que apontam para a formação intelectual, integral e crítica do indivíduo, com ênfase nas inovações tecnológicas por meio do desenvolvimento de habilidade e atitudes, numa perspectiva de formação cidadã, em que o estudante participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem e recebe uma formação para a vida, conforme apontado nas respostas abaixo:

Categoria: Mundo do trabalho

Docente A4 - "Preparar o aluno para o mundo do trabalho."

Docente A6 - "Atividade focada para preparação para o mundo do trabalho, porém que busca preparação integral do indivíduo, enquanto profissional, cidadão. "

Docente A8 - "A Educação Profissional proporciona ensino médio de qualidade aliado a um curso técnico, proporcionando que o aluno ao final de três anos já possa trabalhar na área escolhida. O diferencial é que os alunos já saem preparados para o mercado de trabalho. E aqueles que optam por fazer uma graduação na sequência, também apresentam inúmeras vantagens ao iniciar o curso superior, estão mais maduros, e quando optam por continuar na mesma área de formação, são o diferencial dentre os demais colegas de graduação, pois já tem uma base dos conteúdos estudados."

Docente A9 - "Ensino profissionalizante voltado para formação de recursos humanos qualificados a atuar em determinado segmento produtivo/tecnológico."

Docente B5 - "Uma Educação que prepare p/ o trabalho, mas, não em detrimento da formação integral do indivíduo."

Docente B7 - "É uma educação que prima o aprendizado profissional sem deixar de levar em consideração (relevância) a formação intelectual crítica do mundo."

Docente B8 - "Educação voltada ao mercado de trabalho, com ênfase em inovações tecnológicas."

Docente B9 - "Capacitar o cidadão para exercer função no mercado de trabalho, agregando conhecimentos teóricos e práticos da área de interesse ao passo que constrói um cidadão profissional crítico."

Docente B11 - "Modalidade de ensino da educação Básica que visa a formação do cidadão voltado para o mercado de trabalho em uma área específica."

Docente B16 - " Uma educação holística, crítica e construtivista, voltada para o mundo do trabalho e para a vida."

Docente B18 – "É uma Educação que atua na formação de cidadãos, onde estes sairão aptos para o mercado de Trabalho."

Docente B19 - "A educação profissional é um processo formativo que visa a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho de forma integral."

Nessa perspectiva, Lordelo (2011, p. 36) apresenta esse conceito de formação para o Mundo do Trabalho como sendo uma das mudanças que a globalização trouxe à sociedade do conhecimento, em que cada vez mais os profissionais necessitam se adaptar às demandas de mercado que vão além da técnica de ofício, exigindo a gestão de conhecimentos científicos e de inovações tecnológicas.

Essas ações são propostas de modo que atendam às frequentes mudanças que são tão imperativas quanto frequentes nas empresas e, sobretudo, nos modos de produção. O lucro agora depende do conhecimento e da informação. Nessa perspectiva, o mundo do trabalho reestrutura-se aceleradamente, buscando atender às demandas do mercado, empreende novos *modus operandi* no processo produtivo por meio das inovações científico-tecnológicas, da acumulação flexível e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho. Além dos efeitos da globalização, das profundas transformações na organização do trabalho, um fato de grande importância diz respeito à formação do trabalhador que se vê envolvido no estreitamento entre trabalho, interação e saber. As inovações tecnológicas requerem do trabalhador uma capacidade cada vez maior de adaptabilidade, para que possa superar conceitos e construir outros, a valorização de atitudes para a aprendizagem e a aplicação de novos conhecimentos ao sistema produtivo. Esse quadro reflete a urgência na criação de processos e agentes pedagógicos que possam dar conta desta realidade. (Lordelo, 2011, p. 36)

Refletindo sobre o impacto da globalização no contexto da sociedade contemporânea, que sofre influência de vários fatores de ordem econômica, social, política e cultural, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 61) destacam algumas maneiras em que a educação escolar é afetada. Dentre elas, estão: a necessidade de um novo tipo de trabalhador, mas flexível e polivalente, que demanda à escola a valorização de habilidades cognitivas, o desenvolvimento de competências sociais e pessoais; o estabelecimento de atendimento a interesses de mercado como finalidades da escola, assim como adequação de práticas em virtude dos avanços tecnológicos que, de certa forma, implicam na atuação dos professores e do trabalho docente.

Frigotto (2001, p. 73) situa a educação profissional, assim como a ciência, a tecnologia e a educação em geral como instrumentos de grande importância para ampliação e legitimação da exclusão ou mediações sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana. Nesse sentido, o trabalho se torna fundante à criação da vida humana, numa concepção que se associa de forma implícita ao conceito ontológico de propriedade, em que o ser humano e a natureza mantêm relações materiais de produção e reprodução da sua existência para possibilitar a manutenção da vida humana, nos aspectos físico, biológico, cultural, social, simbólico e afetivo.

O autor apresenta uma crítica à regulação do trabalho pelas relações capitalistas nos últimos três séculos, em que a força de trabalho, assim como a propriedade e a tecnologia possuem valores de uso e de troca para geração de mais lucro e capital. Nesse contexto, os processos educativos de âmbito escolar e não escolar, são caracterizados como práticas sociais

mediadoras da constituição da sociedade que submete o trabalho, assim como os bens da natureza, a ciência e tecnologia, como propriedade privada e valores de troca em que resultam na alienação e na exclusão social de milhares de pessoas.

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários - trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/ emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso, resposta a necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental se transforma em valor de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. A distinção do trabalho e da propriedade e tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais. (FRIGOTTO, 2001, p. 75)

Frigotto (2001, p. 80) destaca ainda o desafio de termos a capacidade coletiva de distinção dos projetos de Educação Profissional patrocinado pelo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros organismos internacionais de financiamento das políticas públicas do governo federal, cuja presença do ideário de mercado, do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório se vincula a uma perspectiva de adestramento e de acomodação. Tais projetos, implicam num processo de formação do cidadão mínimo, sob uma ótica individualista e fragmentária, que representa a disponibilização de mão-de-obra ao mercado de trabalho, conformada em pensar e reagir minimamente.

Pensando a Educação Profissional como resultado de políticas públicas de governo, 02 (dois) participantes da pesquisa, ambos professores da Base Nacional Comum, identificaram como sendo esse aspecto o denominador para a característica dessa modalidade de formação profissional, sendo ela, a influenciada pelas mudanças de governo e pelas carências de profissionais qualificados para atender postos de trabalhos. Não sendo essa, na concepção de 01 (um) dos respondentes, uma modalidade de ensino que desperta o senso crítico ideal à transformação social.

Categoria: Políticas públicas de formação de trabalhadores

Docente B13 - "De governo para governo, muda muito à concepção na Educação Profissional no Brasil, as ações e programas para políticas públicas da educação profissional, tem alguns aspectos dessas justificativas e argumentos socioeconômicos e ideológicos de existência e deficiência formativas na força de trabalho."

Docente B20 - "Penso a Educação Profissional com preocupação. Políticas Públicas Educacionais com fim no curso técnico ao meu ver serve a interesse de perpetuação de dominância de uma minoria neoliberal dentro de um contexto capitalista. Acredito que os estudantes precisam de incentivos e oportunidades de acesso ao Ensino Superior, nível que pode despertar o senso crítico necessário para transformações reais de uma sociedade."

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 65) afirmam que no processo de globalização, os países vivem o desafio de implementar políticas públicas econômicas e sociais que atendam aos interesses de mercado dos países mais ricos, como por exemplo, Estados Unidos, União Europeia, China e Japão. No caso das políticas educacionais, possuem na sua maior parte a intenção de atender aos interesses de mercado e do consumo. Tais interesses acentuam a desigualdade, a segregação e a exclusão social da população mais pobre, uma vez que, na visão dos autores, a economia não está a serviço da sociedade, nem tão pouco à geração de maior justiça social.

Ciavatta e Frigotto (2003), baseados em Hobsbawn, fazem uma crítica à teoria do

capital humano, ao constatar seu surgimento como explicação reducionista para a “não universalização” das políticas de regulação e do Estado de Bem-Estar:

[...]

Passa-se a idéia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade.

[...] (CIAVATA e FRIGOTTO, 2003, p. 51)

Para os autores, a educação nos marcos do ideário do capitalismo é considerada um direito e um investimento estratégico do Estado. Sendo a relação com o setor produtivo o que faz com que a educação desenvolva, em função das relações econômicas e socioculturais, novas noções no plano simbólico e ideológico, bem como novas noções no ideário pedagógico, cuja formação está voltada ao cidadão produtivo polivalente.

Nessa perspectiva, Ciavata e Frigotto (2003) afirmam que esse tipo de formação implica numa força de trabalho que maximiza a produtividade em face da qualificação do cidadão mínimo. Essa situação reflete, segundo os autores, em profundas desigualdades reais de trabalho e de vida, reforçadas pela pobreza e miséria existentes na sociedade, cujos indivíduos encontram-se divididos em classes sociais e absorvem a concepção de formação que se distancia do conceito de cidadão crítico e político.

Sobre a influência da Educação Profissional no desenvolvimento do currículo, 01 (um) dos participantes da pesquisa, sendo ele um docente da Base nacional Comum, enfatizou a importância da formação do ensino médio integrado ao curso profissional, devendo ser baseado na interdisciplinaridade:

Categoria: Proposta pedagógica com currículo diferenciado

Docente B14 - "O aluno trabalha o ensino médio interligado com um curso específico. Este curso deve acontecer interdisciplinarmente."

A LDBEN 9.394/96, constando as alterações previstas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece na SEÇÃO IV-A a Educação Profissional Técnica de nível médio como possibilidade de ser desenvolvida na forma integrada ao Ensino Médio, com o objetivo de conduzir o aluno à obtenção de uma habilitação profissional. No § 7º do artigo 36-A da mesma Lei, é previsto que os currículos do ensino médio considerem a formação integral do aluno desenvolvendo um trabalho destinado à construção de seu projeto de vida, incluindo a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A Lei não prevê o aspecto da interdisciplinaridade como fator da integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio. Entretanto, a interdisciplinaridade é abordada no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/08, que trata da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como uma ação que deve ir além da justaposição de disciplinas. Dessa forma, a interdisciplinaridade passa a ser recomendada ao desenvolvimento do currículo da Educação Profissional na sua abrangência de possibilidade de formação. Nesse sentido, Fazenda (1998, p. 12) fala da exigência da interdisciplinaridade como sendo revestida de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que possibilitem a cooperação no sentido do desenvolvimento da policompetência¹².

A segunda pergunta que trata da “Concepção Profissional” dos sujeitos da pesquisa foi a seguinte: “*Você considera que há diferenças na atuação de um professor licenciado em relação à atuação de um professor não licenciado?*”.

¹² Compreendida como a junção de várias habilidades ou aptidões para desenvolver determinada atividade.

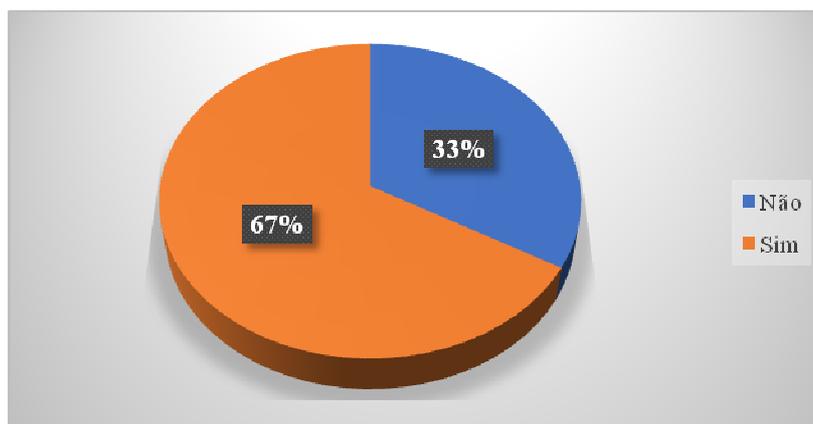


Gráfico 5 – Respostas dos docentes em relação a existência de diferença na atuação do professor licenciado em relação ao não licenciado

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resposta, 67% dos professores participantes da pesquisa responderam que “sim”, justificando na maioria dos casos que as disciplinas de didática e psicologia ofertadas nos cursos superiores de licenciatura auxiliam a prática docente e que, por esse motivo, os professores não licenciados enfrentam desafios maiores na sua atuação docente em decorrência das especificidades do processo de ensino e aprendizagem:

[...]

Docente A8 - "A licenciatura certamente instrumentaliza o profissional de educação para a prática de ensino, diferentemente do Bacharel que o utiliza, em sua grande maioria, aquilo que ele concebeu na vida acadêmica como uma boa aula, contudo não conhece os instrumentos pedagógicos, tão pouco o que seja didática. Claro que estou generalizando, uma vez que possuímos exceções em ambos os casos. "

Docente A9 - "A licenciatura, de uma forma geral, é uma modalidade de nível superior voltada especificamente para a formação de professores, e por isto sua estrutura curricular contempla, além da forte presença de componentes curriculares de cunho pedagógico e didático, atividades e práticas profissionais para o exercício docente, comparada aos cursos de bacharelados e tecnológicos, que em sua maioria enfatiza outras abordagens do conhecimento. Desta forma, algumas situações tornam a atuação do não licenciado mais desafiadora."

[...]

Docente B2 - "Primeiro porque na Licenciatura existem disciplinas que são comuns a todas elas e que preparam ou pelo menos tentam preparar esse profissional para lecionar. Não possuindo a licenciatura, o professor terá dificuldades com metodologias de ensino e a didática, acredito eu."

[...]

Docente B20 - "Os professores não licenciados encontram diversas dificuldades metodológicas em suas práticas docentes. Essa lacuna em sua formação pode estar associada ao aumento dos índices de indisciplina e evasão dos alunos matriculados na instituição."

Dos 30 pesquisados¹³, apenas 25 professores justificaram suas respostas, de forma que há a compreensão de 50% dos professores da Área Técnica e 80% de professores da Base Nacional Comum de que a formação do professor em cursos de licenciatura é um diferencial

¹³ Dos 5 professores pesquisados que não justificaram suas respostas, 03 eram da Área Técnica (30%) e 02 eram da Base Nacional Comum (10%).

para a prática docente. E ainda, uma delas se destacou por acreditar que a diferença no fazer pedagógico entre as modalidades de ensino é inerente à diferença existente em cada indivíduo na qualidade de seres humanos:

Docente B11 - "Existe a diferença entre professores independentemente da sua formação, cada professor possui caráter, competência e responsabilidades diferentes."

As respostas assinaladas como “não” são justificadas em 10% dos professores da Base Nacional Comum e 20% dos Professores da Área Técnica pela atuação dos docentes que, independentemente da formação, estão preocupados com a aprendizagem dos estudantes e com a qualidade do ensino, se comparados inclusive com alguns professores licenciados, pois trata-se de uma postura profissional assumida. Tais respostas podem ser verificadas abaixo:

Docente A5 - "Pois existe professor bacharel que leciona muito bem, assim como o licenciado, e aqueles que deixam a desejar em ambos os casos. Pois existe o bom e mal profissional."

Docente A8 - "Não vejo diferença, pois muitos não licenciados são até mais interessados na didática utilizada e na qualidade do ensino do que alguns licenciados. Portanto, vejo que a diferença da atuação não está ligada diretamente ao fato de ser licenciado ou não, mas sim com o interesse do docente em se especializar, passar por formação contínua com o objetivo de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, então creio que as diferenças na atuação sejam mais um fator pessoal e motivacional do que o fato de ser licenciado ou não."

Docente B4 - "Aqui no Campus vejo que os prof's de um modo geral são muito preocupados com o processo de aprendizagem e ambos se envolvem com todas as práticas e atividades pedagógicas da instituição."

Docente B5 - "Pois, já tive ótimos professores de matemática e de química bacharéis assim como licenciado"

Pimenta (1998, p. 163), ao refletir sobre a formação de professores a partir dos saberes pedagógicos da construção da identidade docente, traz uma reflexão sobre a expectativa de se formar professores nos cursos de licenciatura como condição de conferir habilitação profissional para o exercício da docência. A autora busca chamar a atenção para a colaboração para a prática docente que a formação possibilita, ou seja, que a formação em licenciatura auxilia o docente em sua prática pedagógica, pois a atividade docente não se trata de uma função que requeira habilidades e conhecimentos técnico-mecânicos. Logo, espera-se da licenciatura o desenvolvimento de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos que possibilitem a constante construção de seus saberes-fazeres demandados pelos desafios do cotidiano escolar, num processo constante de construção da identidade docente.

Sobre a prática docente, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: "*Você considera que existem diferenças na prática docente no Ensino Médio Regular e na modalidade de Educação Profissional?*". A maioria dos professores pesquisados respondeu que "sim" (87%)¹⁴, afirmando que há diferença na prática docente no Ensino Médio regular e na Educação Profissional, sendo essa uma compreensão de 80% dos professores que atuam na Área Técnica e 85% dos professores da Base Nacional Comum.

¹⁴ Um professor pesquisado não comentou sua resposta.

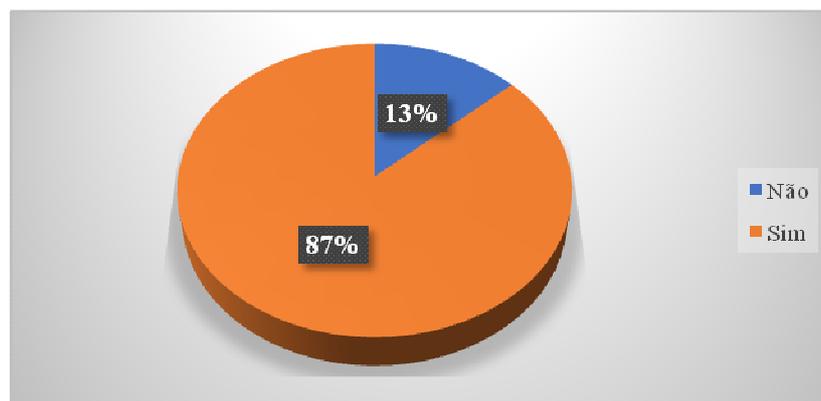


Gráfico 6 – Respostas dos docentes em relação à existência de diferenças na prática docente no Ensino Médio Regular e na Educação Profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas são justificadas em função da Educação Profissional formar técnicos para o mercado do trabalho e também possibilitar uma formação mais ampla, dando condições dos concluintes prestarem o vestibular e ingressarem na Universidade. Também foram destacadas as questões de ordem curricular¹⁵, metodológicas e de formação integral, além dos ambientes didáticos, recursos tecnológicos e acompanhamento pedagógico. Mas por outro lado, houve o destaque para a sobrecarga de disciplinas da formação profissional integrada ao Ensino Médio e do desafio de políticas públicas para dar conta da formação integral:

Docente A9 - "O ensino profissionalizante requer além do conhecimento teórico, o conhecimento prático. Isto é, o princípio e a aplicação daquilo que está sendo repassado e a utilização de determinado conhecimento para o exercício profissional. Desta forma, os recursos utilizados, os instrumentos de avaliação e as práticas de ensino demandam atuação docente compatível com a modalidade do ensino em questão."

Docente A10 - "Existe diferença, pois a educação profissional prepara o aluno para o mercado de trabalho, sendo necessário dar maior ênfase na prática do exercício da futura profissão."

[...]

Docente B13 - "Com currículos diferentes, uma carga horária maior no ensino profissionalizante, incentivo do ensino, pesquisa e extensão, vem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Em que os alunos busquem formas de comunicação através do ensino."

Docente B14 - "No Técnico o professor relaciona a especificidade do curso com o ensino regular."

[...]

Docente B19 - "Sim, devido às diferenças existentes entre as duas modalidades. A educação profissional exige uma maior integração entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos, com isso é preciso ter uma maior interação entre os docentes, com planejamentos coletivos frequentes para que se possa seguir os princípios e atingir os objetivos propostos para a modalidade."

Os participantes que assinalaram “não” (13%) argumentaram que a formação do estudante deve ser global independente da atuação docente no Ensino Médio Regular e na Educação Profissional. Justificaram que a prática docente não muda em função das formas de

¹⁵ No Ensino Médio Regular o cumprimento do currículo está centrado apenas nas disciplinas da Base Nacional Comum, sendo que na Educação Profissional, o currículo contempla as disciplinas da formação profissional específica de uma determinada profissão, existindo ainda a possibilidade de integração ao Ensino Médio.

ensino, uma vez que o ensino dos conteúdos deve atender uma Base Nacional Comum, diferenciando apenas o currículo da habilitação profissional. Essa afirmação foi comum às duas áreas de atuação (Área Técnica e Base Nacional Comum), com um percentual de 10% dos professores¹⁶:

Docente A4 - "Acredito que não deva existir diferença nas práticas docente entre modalidade de ensino. Pois, a formação da base nacional comum deve ser igual, e o que as diferenciam são as disciplinas de formação técnica."

Docente B10 - "Na questão do idioma por exemplo deve ser tida como global, independente do tipo de curso. Embora, no CAM a metodologia do construcionismo, é voltada a área profissional do curso."

Docente B11 - "Não na prática docente, sim nos conteúdos."

Rehem (2005, p. 59) fala da exigência que é atribuída na atualidade aos professores que formam trabalhadores, dentre elas, a compreensão da problemática do mundo do trabalho, dos cenários atuais e futuros, a partir de uma visão crítica e pensamento sistêmico multidisciplinar capaz de conduzir processos formativos em sintonia com esses problemas. Sendo necessário, contemplar a experiência profissional, atualizada e renovada constantemente, focada no mundo do trabalho afim de que suas práticas sejam contextualizadas e que dessa forma seus alunos possam melhor aprender.

Segunda a autora, tais habilidades estão para além do conhecimento da disciplina (técnico) e da didática. Requerem experiência no mundo laboral, mas sem ter o mercado de trabalho como exclusividade do processo educativo. É necessário que o professor formador de trabalhadores tenha a compreensão de ensinar seus alunos para a construção da felicidade do ato de aprender, a partir de aprendizagens contextualizadas e significativas.

3.3 Reflexões sobre a Formação Continuada no IFRR/ *Campus* Amajari para Melhoria da Prática Docente na Educação Profissional

Os professores de forma geral reconhecem que o IFRR/ *Campus* Amajari promove a formação de seu corpo docente. Dentre as formas mais evidenciadas dessa promoção estão a realização de Encontros Pedagógicos, Reuniões Pedagógicas e Grupos de Estudos. Os entrevistados mencionaram também a reunião de Cursos de Curta Duração e a oferta de pós-graduação (Especialização *Latu Sensu*) como ações importantes.

Tabela 3 – Oferta de formação continuada no IFRR/ *Campus* Amajari

Tipo de oferta	Presencial	Semipresencial	Educação a Distância (EAD)
Encontros Pedagógicos	30	0	0
Reuniões Pedagógicas	30	0	0
Grupos de Estudos	21	1	0
Cursos de Curta Duração	10	1	2
Especialização <i>Latu Sensu</i>	2	0	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre as respostas, 01 (uma) chama atenção por indicar a existência da formação continuada desenvolvida por meio de “Grupos de Estudos” no formato semipresencial.

¹⁶ Um professor pesquisado não comentou sua resposta.

Diferente das demais que assinalaram essa estratégia de formação como sendo desenvolvida na forma presencial. Esse indicativo pode demonstrar uma potencialidade de condição de estudo a ser explorada na formação continuada dos professores. Assim como o ensino semipresencial poderá ser uma alternativa à oferta de “Cursos de Curta Duração”, além do formato em EAD, que aparece inclusive na estratégia de oferta de “Especialização *Latu Sensu*”.

Ainda como outras formas de oferta de formação continuada pelo *Campus*, nas questões abertas, 03 (três) participantes responderam que há 1) incentivo a formação continuada por meio da disponibilização de bolsas de estudos e redução de carga horária docente; 2) a oferta do Mestrado em Educação Agrícola por meio de convênio entre a UFRRJ e o IFRR; e, 3) a oferta de Pós-graduação *Stricto Sensu*: mestrado e doutorados.

Com relação à frequência em que a formação continuada é promovida, 02 (dois) sujeitos não responderam. Do total das respostas, a maioria acredita que ela ocorra mais de uma vez por semestre (61%), bem como estão satisfeitos com a contribuição que as ações de formação continuada possibilitam à prática docente (71,43%).

Tabela 4 – Frequência de oferta e contribuição da formação continuada promovida pelo IFRR/ *Campus* Amajari para a prática docente

Frequência	Mais de uma vez por semestre		
	1 vez por semestre		
Quantidade de respostas	11	17	
Percentual das respostas	39%	61%	
Contribuição das ações para a prática docente	Insatisfatória	Parcialmente satisfatória	Satisfatória
Quantidade de respostas	2	6	20
Percentual das respostas	7,14%	21%	71,43%

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre a contribuição da formação continuada promovida pelo IFRR/ *Campus* Amajari, os sujeitos da pesquisa registraram que as ações ampliam a visão pedagógica, pois abordam temática variadas e importantes ao desenvolvimento da atividade docente. Em suma, contribuem para conhecer a realidade, resultando na participação e interação dos docentes, e, na melhoria do desenvolvimento das práticas de ensino em sala de aula e na aprendizagem dos alunos. E mais, as ações contribuem inclusive no desenvolvimento do trabalho daqueles que são gestores.

Quanto às sugestões para melhoria foram apontadas as seguintes necessidades: a) direcionar o foco das temáticas, pois alguns temas ficam no campo teórico sem aplicação prática; b) desenvolver ações específicas para área de atuação de cada docente; c) promover cursos presenciais com carga horária maior e com dedicação exclusiva dos docentes; d) aumentar a frequência de promoção das ações de formação continuada:

Docente A1 - “Métodos de incentivo/motivação dos alunos quanto a importância da habilitação técnica/profissional a qual almejam.”

Docente A2 - “O maior oferecimento de cursos de complementação pedagógica à formação profissional.”

[...]

Docente B19 - "Uma maior regularidade nos grupos de estudos, pois isso possibilita momentos de estudos mais focados em temáticas relevantes para a minha prática pedagógica. Além disso, o aumento dos dias do planejamento integrado para uma maior interação entre as áreas técnicas e propedêuticas."

Docente B20 - "- Maior frequência de encontros. - Avaliações diagnósticas, acompanhamento e avaliações das práticas."

Carpim (2016, p. 67) ressalta a importância do compromisso com a formação continuada para além dos momentos destinados a cursos e encontros, contemplando de forma especial o interior do ambiente educativo (sala de aulas, reuniões e interações com os pares), durante o desenvolvimento do processo e aprendizagem, a partir do contexto da aplicação e da geração de reflexão, do debate e do pensamento crítico. Ressalta também a importância do professor acompanhar as transformações nos campos social, econômico e político, pois tais mudanças implicam em novos saberes que exigem um olhar crítico sobre o contexto social e o entendimento da subjetividade da ação docente.

Perguntados sobre quais temas deveriam ser abordados nas capacitações pedagógicas em função da relevância, os sujeitos da pesquisa identificaram como sendo prioridade discutir os temas relacionados à “Avaliação da aprendizagem”, “Educação escolar indígena”, “Prática pedagógica (Didática)”, “Educação inclusiva”, “Educação do campo (Pedagogia da alternância)”.

Quadro 2 - Temas prioritários a serem abordados na formação continuada no IFRR/ Campus Amajari

Prioridade de oferta			
1	2	3	4
Avaliação da aprendizagem/ Educação escolar indígena/ Prática pedagógica (Didática)/Educação inclusiva/ Educação do campo(Pedagogia da alternância)	Novas tecnologias na educação/ Pedagogia de projetos	Relação professor – aluno	Indisciplina escolar/ O mundo do trabalho

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos temas apresentados como relevantes à formação continuada, como prioridade 1 estão 02 (dois) que estão correlacionados, sendo eles a prática pedagógica relacionada à didática e a avaliação da aprendizagem, o que demonstra a preocupação dos sujeitos da pesquisa com o sucesso escolar dos estudantes. E os demais temas dizem respeito às especificidades apresentadas ao IFRR/ *Campus* Amajari em função do público atendido e em função da localização do *Campus*, sendo eles, a Educação escolar indígena, a Educação Inclusiva e a Educação do Campo (Pedagogia da Alternância).

Houve ainda a indicação de outros temas considerados como relevantes à promoção da formação continuada, sendo eles, diversidade, sexualidade, ética, cidadania, educação intercultural, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, multiculturalismo e a questão ideológica da democracia com foco na igualdade de todos os estudantes. Também foi mencionada a importância de todos os temas, de forma que fossem contemplados nas ações de formação continuada, assim como da promoção de infraestrutura e recursos necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Quando perguntados sobre o que lhes motivavam a participar das ações de formação continuada, as respostas apontaram para a obtenção de mais conhecimentos e melhoria da prática docente, seguidas por suprir lacunas da formação inicial. Consideramos isso um fator positivo, pois não houve respostas que demonstrassem a falta de motivação para participar das ações formativas. Também houve a identificação de outra motivação, como sendo, “*contribuir p/ suprir lacunas da produção científica e acadêmica*” e “*trocar experiências*”.

Tabela 5 – Motivo da participação nas ações de formação continuada promovidas pelo IFRR/ *Campus* Amajari

Não possuo motivação alguma, participo por participar.	Suprir lacunas da minha formação inicial.	Obter mais conhecimentos e melhorar minha prática docente.	Outra
0	4	25	1
0%	13,33%	83,33%	3,33%

Fonte: Elaborada pela autora.

Como sugestão para melhoria da formação continuada oferecida pelo IFRR/ *Campus* Amajari, foram apontadas ações que capacitem o docente para trabalhar a motivação dos alunos em sala de aula; cursos de complementação pedagógica e licenciatura aos professores bacharéis; formação mais duradouras e com temas que envolvam o ambiente de ensino, formação específica por área de atuação/conhecimento; temas com aplicação prática, focar os temas para evitar dispersar-se do objetivo proposto; consultar os docentes sobre quais ações promover; ofertar cursos *Latu Sensu*; adotar um calendário de formação; utilizar a própria infraestrutura para promoção da formação.

Foi apresentado ainda a necessidade de contemplar os temas relativos à educação inclusiva, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, diversidade linguística e cultural, educação profissional, entre outros; qualificar não somente os docentes, mas também os técnicos para lidar com a formação escolar indígena numa escola não-indígena e educação do campo; ações voltadas para a formação do professor reflexivo; promover maior integração e diversificar as temáticas; promover a troca de experiências com outras unidades e instituições de ensino; maior frequência dos grupos de estudos e planejamento integrado; e, realizações de avaliações diagnósticas, acompanhamento e avaliação das práticas.

Em se tratando do estabelecimento de uma política institucional de formação de docentes para a EP, Burnier (2006, p. 13) acredita que as escolas devem prever a implantação de programas permanentes de formação continuada que contemplem os temas demandados pelos docentes, com o intuito de promover a atualização teórica, técnica e de conhecimento do mercado. Esse tipo de formação visa preparar o professor para a formação com diferentes perfis, além da formação para a participação democrática, por meio de uma formação teórico e prática docente sólida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou compreender como a formação continuada de professores pode contribuir para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como estudo de caso, o IFRR/ *Campus* Amajari. Em primeiro lugar, para compreender o contexto da Educação Profissional foi necessário analisar o surgimento dessa modalidade de ensino no país, concebendo para tanto, que a organização do trabalho foi um fator determinante para a configuração dessa modalidade de ensino. Assim como continua sendo na atualidade, uma vez que a influência do desenvolvimento da economia estabelece um padrão ao sistema produtivo e gera as demandas de qualificação profissional com perfis requeridos ao mundo do trabalho e, por conseguinte, para a transformação da sociedade.

Logo, a formação para o trabalho que no passado representava apenas a dinâmica da vida social e comunitária na preparação de homens e mulheres para o desenvolvimento de um ofício, ao ser constituída como modalidade de Educação Profissional no sistema educacional brasileiro na década de 90, por meio da promulgação da LDBEN 9.394/96, assume a formalidade dos processos formativos de qualificação de trabalhadores no bojo das políticas públicas. Em decorrência das transformações históricas ocorridas no nosso país, as políticas públicas de formação de trabalhadores se apresentam cada vez mais com a conotação de preparação para atender às demandas do sistema de produção de capital e de consumo.

No âmbito da EPT, verificou-se que os Institutos Federais assumem um papel de grande relevância como instituições formadoras, ao mesmo tempo com grandes desafios pela sua diversidade de atuação. Primeiro, pela capilaridade em que seus campi foram implantados no território nacional, com predisposição à interiorização de suas unidades, segundo, pela sua atuação pluricurricular nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino, associados ao desenvolvimento de inovação tecnológica, pesquisa e extensão comunitária.

Tais fatores remetem a uma otimização de infraestrutura e de quadro de pessoal. Nesse caso, o professor da EPT se enquadra como agente formador com uma atuação diversificada também, pois desenvolve sua prática docente numa perspectiva de verticalização do ensino, na qual ao estudante é possibilitado ingressar em cursos de curta duração e/ou cursos técnicos e almejar uma formação superior até a pós-graduação, além do desenvolvimento de projetos de pesquisa, inovação tecnológica e extensão comunitária.

Com base nesse estudo, observa-se que as políticas públicas de formação de professores no Brasil, sejam elas na graduação, pós-graduação e/ou na formação continuada, necessitam caminhar para o reconhecimento da EPT como uma especificidade da docência que requer formação direcionada para além da didática, que contemple a formação intelectual e crítica do docente, numa perspectiva que supera o padrão de qualificação para o desenvolvimento socioeconômico e que possua centralidade na formação do profissional, bem como na condição integral de ser humano.

Nesse sentido, a formação continuada de professores desenvolve um papel privilegiado para aqueles que já se encontram no exercício da docência, pois trata-se de um processo desenvolvido em serviço, possibilitando a troca de experiências, a reflexão da prática docente contextualizada às realidades do ambiente escolar, em função das especificidades dos sujeitos em formação (os estudantes) e da necessidade de fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. De modo que a formação dos docentes possa articular os conhecimentos gerais e específicos de sua área de atuação, como também os conhecimentos didáticos-pedagógicos que possam auxiliar sua prática num contexto de grande complexidade, como é o da formação para o mundo do trabalho.

Com base no estudo de caso realizado, podemos analisar que a formação inicial, o acesso ao emprego e a atuação docente na EPT são campos em que as questões de gênero se

apresentam como elementos substanciais para uma compreensão da constituição do perfil de profissionais dos docentes na educação, numa perspectiva em que as políticas de formação continuada também devem ser pensadas à luz da atuação desses docentes. Compreender as questões de gênero numa dimensão em que se considere o campo de atuação (sala de aula, atividades de campo, atividades em laboratório, etc), a formação inicial e a experiência dos docentes como aspectos particulares aos sujeitos em atuação na EPT, se torna primordial ao planejamento das ações de formação continuada.

Essa particularidade se apresenta em termos de formação inicial dos profissionais que ingressam na docência na EPT, que pode ser objeto de uma investigação futura, uma vez que a questão de gênero não foi contemplada nos objetivos iniciais dessa pesquisa. No entanto, observa-se que, possivelmente, o ingresso das mulheres nos cursos superiores tradicionalmente masculinos introduz-se numa possibilidade de acesso à docência como uma função historicamente associada à maternidade, além de uma questão de abertura de campo de atuação profissional, numa análise do ingresso das mulheres em espaços laborais tradicionalmente ocupados por homens.

Ao analisarmos a experiência docente, a presença de professores sem licenciatura na EPT, assim como a atuação de professores em início de carreira, percebemos que esses aspectos se configuram como base para o planejamento dos programas de formação continuada em serviço. Nesse sentido, as propostas de formação teriam como condição a apropriação de conceitos e práticas específicas da EPT, a partir de conteúdos que discutam a docência, a interdisciplinaridade e o currículo nessa modalidade de ensino, assim como a concepção de formação para o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia, a inclusão social, o meio ambiente, a cidadania, entre outros temas associados a ciência e tecnologia.

Tendo por base, os dados da pesquisa, observa-se como possibilidade de estratégias a serem exploradas na formação continuada em serviço, para além dos encontros e reuniões pedagógicas, a oferta de complementação pedagógica, a realização de grupos de estudos, cursos de curta duração, a oferta de cursos de especialização *Latu Sensu*, utilizando-se além do tradicional método presencial, os formatos, semipresencial e em EAD. Também apresentou-se como relevante considerar, nas propostas de formação, temáticas aplicadas à realidade de sala de aula, assim como ações mais específicas à atuação profissional de acordo com a formação e a atuação docente.

O estudo demonstra, com base nos autores citados, que o compromisso com a formação continuada deve ser assumido pela instituição escolar e pelos docentes como condição para melhoria da prática docente, obtendo no espaço escolar um ambiente privilegiado de formação, troca e construção de saberes. Esse processo ocorre baseado nas questões que emanam dos espaços didáticos (salas de aula, dos laboratórios e das aulas de campo) e possibilitam a reflexão sobre o fazer pedagógico numa perspectiva crítica, política e emancipatória fundamentais à construção da identidade do docente.

5 REFERÊNCIAS

AGUIER, Michael; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Técnicos e peões: a identidade ambígua**. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo, AGIER, Michel & CASTRO, Nadya Araujo. (orgs.) *Imagens e identidades do trabalho*. São Paulo: Hucitec, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro. Graal. 1987.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação [Dissertação de Mestrado].

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Por uma pedagogia integradora da educação profissional**. *TRABALHO E EDUCAÇÃO*, v. 17, nº 2, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/329>> Acesso em: 02 fev. 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: histórias, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BLASS, Leila M. da Silva. **A formação multicultural do trabalhador assalariado brasileiro: o invisível pertinente**. São Paulo: PUC, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho 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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>.htm. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 77.362, de 1º de abril de 1976. Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 abr. 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77362-1-abril-1976-426025-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 015, de 11 de maio de 2016. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mai. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&category_slug=maio-016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 6 de 24 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.** Diário Oficial

da União, Brasília, DF, 24 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. ***Parecer CBE nº 15 aprovado em 02 de junho de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.*** MEC, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. ***Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes.*** MEC/SETEC, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar 2016 MEC/INEP, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 01 nov. 2017.

BURKE, Peter. ***A cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800.*** São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

BURNIER, Suzana. ***A Docência na educação profissional.*** 29ª Reunião Anual da Anped. CEFET/MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1838-int.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. ***Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAPES. ***CAPES abre inscrições para novo programa de formação docente.*** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8598-capes-abre-inscricoes-para-novo-programa-de-formacao-docente>> Acesso em: 06 de dez. 2017.

_____. ***Formação de professores em atividade terá novo modelo.*** Disponível em: <<http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo>> Acesso em: 06 de dez. 2017.

CARPIM, Lucymara. ***Formação pedagógica continuada do professor de educação profissional do segmento rural na modalidade da educação a distância.*** Tese (Doutorado em Educação), Escola de Educação e Humanidades/PUCPR, 2016.

CARVALHO, Isabella Abreu. ***A Formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso.*** 2014. 85 f. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2014.

CARVALHO, Olgamir Francisco de, SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagógica. **EDU. SOC.**, Campinas, v. 35, n 128, p. 629-6, jul-set., 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE**, 1(1):45-60, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios primários da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

_____. **O ensino de ofícios na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000c.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de Faria, AQUINO, Rosemary Guimarães, SOUZA, Silvio Claudio, CHAGAS, Marcos Antonio M. das. **Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil**. **EDU.TEC** - Revista Científica Digital da Faetec – Ano I – v.01 – n.º.01 – 2008 – ISSN: 0000-0000. Disponível: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163503.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moderna: 1986.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.º 54, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1842/1813>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____. **Palestra de abertura do II Encontro da Regional Sul da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)**. Florianópolis, 1998. Disponível em: <www.anfope.spaceblog.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e antagonismo entre a formação politécnica e as

relações sociais capitalistas. **TRAB. EDUC. SAÚDE**, vol.7, supl.1 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

GATTI, Bernadete A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipec/0040m.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017.

GOMES, Heloisa Maria. **Formando Professores para a Educação Profissional**. 27ª Reunião Anual da Anped. PUC/SP, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t086.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

HOBBSAWN, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI**. Roraima, 2009.

IFRR. **CAMPUS AMAJARI. Relatório de formação de docentes**. Amajari: abril de 2017.

_____. **Plano do Curso Técnico em Aquicultura Subsequente ao Ensino Médio**. Amajari: 2015.

IFRN. **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Caetana Juracy Resende Silva (Org.). Natal: 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96 – Especial, out./2006, p. 877-910. Campinas.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LORDELO, Sayonara Nobre de Brito. **O Mundo do trabalho e a formação do tecnólogo: compreensões necessárias à construção da sua identidade profissional.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/UFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14443/1/sayonara%20nobre.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. ANDRÉ. **Gênero, sexualidade e educação.** 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2008. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATHIAS, Maíra. **Quem é o docente da educação profissional?** RET-SUS, agosto, 2011. Disponível em: <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/46/Retsus46_Capa.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

MENEZES, Patrícia. **A formação docente e os fundamentos da racionalidade técnica.** São Francisco do Pará, 2011. Disponível em <<http://analizandoapraxis.blogspot.com.br/2011/03/formacao-docente-e-os-fundamentos-da.html>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Lélia Cristina S. de; PEDROSA, Elaine Maria P. *A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário.* In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO,

Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: xamã, 2009.

MORAES, Carmem Sylvia V. *Instrução “popular” e o ensino popular: uma perspectiva histórica*. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. (Org.). **Brasil 500 anos. Tópicos em História da educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, Carmem Sylvia V.: et al. **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: CNM/ Rede Unitrabalho, 1999.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2008. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETEROSSI, Helena G. **Formação de professores para o ensino técnico**. Loyola. São Paulo 1994

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, SANTORO, Maria Amélia (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa ação** (Volume 1 e 2). São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Guarrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 8ª ed, 2012.

PIMENTA, Selma Guarrido. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

RAMOS, Marise. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a) historicidade das políticas públicas dos anos 9**. Dissertação (Mestrado em Educação) Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. 1995.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

SANCHEZ, Liliane. *Refletindo sobre o projeto de formação dos IFETs: entre os limites do*

instituído e as possibilidades instituintes. In: FAZOLO, Eliane; GOUVÊA, Fernando; OTRANTO, Célia. **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

SANTOS, Eloisa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SANTOS. Sebastião Pereira dos. **Docência para a Educação Profissional – formação continuada para docentes da educação tecnológica via EAD**. IN: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – Esud, 2013, Belém. Anais, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114392.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SALVADORI, Angela, DE BONI, Maria Ignês Mancini. **A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-100-01.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SCHEIBER, Leda. **Formação de professores no Brasil**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SOUZA, Eliseu Clementino. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero20.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2016.

TANURI, Leonor Maria. **Historia da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Anped, nº14, p.61-88. Maio/ago 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 12ª ed, 2011.

WALDOW, Carmem. **As políticas Educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec reflexões iniciais**. X Anped Sul: Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

6 APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<p>Título do Estudo: A formação continuada e sua interface na atuação docente no Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari.</p> <p>Pesquisadora: Francimeire Sales de Souza.</p> <p>Orientadora: Prof^a Dr^a Liliane Barreira Sanchez.</p> <p>Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.</p> <p>Programa: Pós-Graduação em Educação Agrícola.</p>
--

Prezado(a) docente,

Venho solicitar sua valiosa participação nesta pesquisa, ao responder, de forma voluntária, um questionário que é parte integrante do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O presente questionário tem como objetivo geral **investigar a percepção dos professores sobre a influência do processo de formação continuada na atuação do corpo docente do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari.**

O estudo apresenta risco mínimo, pois emprega a aplicação de questionário para levantamento de dados da pesquisa, não sendo realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas, culturais e sociais dos indivíduos que participam no estudo.

Em termos de benefícios, a pesquisa resultará num estudo que possibilitará a reflexão sobre as práticas de formação continuada que auxiliem a atuação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

É essencial que expresse sincera e livremente sua percepção, pois a avaliação que se pretende realizar se estabelecerá por meio da sua opinião. Sua participação, portanto, é muito importante e consistirá em responder espontaneamente às perguntas feitas (por escrito) e

permitir a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa, sendo preservado o sigilo de sua identidade.

Agradeço, antecipadamente, sua contribuição, atenção e disponibilidade, sem as quais não seria possível a realização da pesquisa proposta.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____
_____, estou de acordo em participar da pesquisa, assinando
esse termo nesta data.

Amajari, ____ de _____ de _____.

Assinatura

Identidade

Francimeire Sales de Souza

SIAPE: 1872726

Tel: (95) 981185621

E-mail: francimeire.souza@ifrr.edu.br

Endereço Profissional da Pesquisadora:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista Zona Oeste (Sala da Coordenação de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem), situado na Rua CC-1, Lotes de terras urbano, nº 315, Quadra nº 52, Zona 16, Bairro Laura Moreira. Boa Vista – Roraima.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR:

Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH)

Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (*Campus* do Paricarana)

CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR

E-mail: coep@ufr.br

(95) 3621-3112 Ramal 26

Apêndice B – Questionário da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTERFACE NA ATUAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/ CAMPUS AMAJARI

Pesquisadora: Francimeire Sales de Souza

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez

QUESTIONÁRIO

I - Identificação

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos mais de 50 anos

II - Formação Acadêmica

3. Graduação em: _____
 Bacharelado Licenciatura Tecnólogo

4. Pós-Graduação (concluída):

Nível de Especialização. Especifique: _____

Nível de Mestrado. Tipo: Acadêmico Profissional

Especifique: _____

Nível de Doutorado.

Especifique: _____

III - Atuação Profissional

5. Qual sua área de atuação?

() Base Nacional Comum () Área Técnica

6. Há quanto tempo atua como docente?

() Menos de 1 ano () Entre 1 a 5 anos () Acima de 5 anos

7. Há quanto tempo atua como docente no IFRR/ *Campus Amajari*?

() Menos de 1 ano () Entre 1 a 5 anos () Acima de 5 anos

8. Já havia atuado como docente na Educação Profissional?

() Não () Sim. Em que Instituição? _____

IV - Concepção Profissional:

9. Qual a sua concepção de Educação Profissional?

10. Você considera que há diferenças na atuação de um professor licenciado em relação à atuação de um professor não licenciado?

() Não () Sim. Especifique: _____

11. Você considera que existem diferenças na prática docente no Ensino Médio regular e na modalidade de Educação Profissional?

() Não () Sim. Especifique: _____

V – FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

12. O IFRR/ *Campus Amajari* oferece formação continuada aos professores?

() Não () Sim. Especifique: _____

13. Se promovida, informe a frequência?

() 1 vez por semestre () Mais de uma vez por semestre () 1 vez ao ano

14. Se promovida, de que forma em geral você avalia a contribuição das ações para sua prática docente?

() Insatisfatória () Parcialmente satisfatória () Satisfatória .

Justifique? _____

15. Na sua concepção, quais temas deveriam ser abordados nas capacitações pedagógicas, numa escala de 1 a 10 (considerando 1 para o tema mais relevante até a proporção de 10 para o menos relevante)?

- () Avaliação da aprendizagem
- () Educação do campo (Pedagogia da alternância)
- () Educação escolar indígena
- () Educação inclusiva
- () Indisciplina escolar
- () Novas tecnologias na educação
- () O mundo do trabalho
- () Prática pedagógica (Didática)
- () Pedagogia de projetos
- () Relação professor – aluno

Especifique outros temas, se desejar: _____

16. O que lhe motiva a participar de ações de formação continuada?

- () Não possuo motivação alguma, participo por participar.
- () Suprir lacunas da minha formação inicial (graduação).
- () Obter mais conhecimentos e melhorar minha prática docente.
- () Outra: _____

17. Qual(is) sugestão(ões) você aponta para melhoria na formação continuada oferecida/a ser ofertada pelo IFRR/Campus Amajari no sentido de melhor auxiliá-lo na prática pedagógica?

Obrigada por sua contribuição!

Apêndice C – Carta de Anuência do Locus de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

CARTA DE ANUÊNCIA DO *CAMPUS* AMAJARI PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado Sr. **Diretor-Geral George Sterfson Barros**

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “**A formação continuada e sua interface na atuação docente no Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari**”, a ser realizada no IFRR/ *Campus* Amajari, pela pesquisadora **Francimeire Sales de Souza**, sob orientação da Prof^a Dr^a **Liliane Barreira Sanchez** (UFRRJ), que tem como objetivo **investigar a percepção dos professores do Instituto Federal de Roraima/ *Campus* Amajari acerca da contribuição do processo de formação continuada para melhoria da prática docente.**

O estudo apresenta risco mínimo, pois emprega a aplicação de questionário para levantamento de dados da pesquisa, não sendo realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas, culturais e sociais dos indivíduos que participam no estudo.

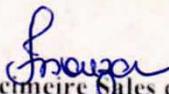
Em termos de benefícios, a pesquisa resultará num estudo que possibilitará a reflexão sobre as práticas de formação continuada que auxiliem a atuação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que o nome e a imagem desta instituição possam constar na dissertação desse mestrado, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que versa sobre a pesquisa envolvendo seres

humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.



Francineire Sales de Souza

SLAPE: 1872726

Tel: (95) 981185621

E-mail: francimeire.souza@ifrr.edu.br

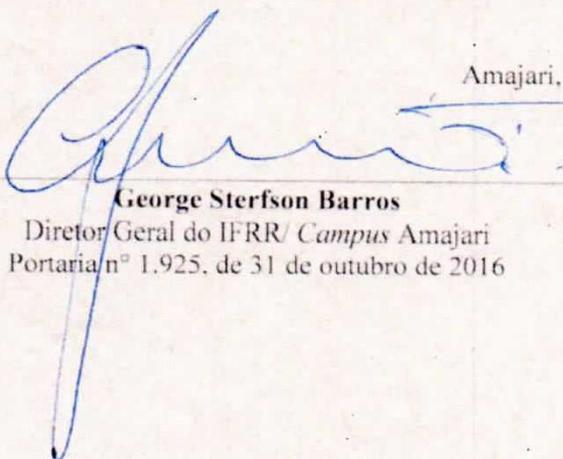
Boa Vista, 12 de abril de 2017.

Endereço Profissional da Pesquisadora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista Zona Oeste (Sala da Coordenação de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem), situado na Rua CC-1, Lotes de terras urbano, nº 315, Quadra nº 52, Zona 16, Bairro Laura Moreira. Boa Vista – Roraima.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH)
Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana)
CEP: 69 310-000 - Boa Vista – RR
E-mail: coep@ufrr.br
(95) 3621-3112 Ramal 26

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Amajari, 12 de abril de 2017.



George Sterfson Barros

Diretor Geral do IFRR/ *Campus* Amajari
Portaria nº 1.925, de 31 de outubro de 2016

Apêndice D – Tabulação da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TABULAÇÃO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INTERFACE NA ATUAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/ CAMPUS AMAJARI.

Universo a ser pesquisado	Amostra		
	*Fora de exercício	Aplicadas	Respondidas
45	15	30	30
100%	31%	67%	100%

* Docentes Afastados/licença/ lotação/Cooperação Técnica/Removidos/Redistribuídos.

I – Identificação

1. Sexo		1.1 Sexo por área de atuação				1.2 Participação feminina na docência no IFRR/Campus Amajari	
		Área Técnica		Base Nacional Comum			
F	M	F	M	F	M	Área Técnica	Base Nacional Comum
10	20	4	6	6	14	4	6
33%	67%	40%	60%	30%	70%	40%	60%

Legenda: F – Feminino/ M - Masculino

2. Faixa Etária			
20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	mais de 50 anos
6	16	5	3

20%	53%	17%	10%
-----	-----	-----	-----

II – Formação Acadêmica

3. Graduação			4. Pós-Graduação			
Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Especialização	Mestrado		Doutorado
				Acadêmico	Profissional	
11	19	0	11	17	2	4
37%	63%	0%	37%	57%	7%	13%
				63%		

Obs: Um respondente possui formação em Bacharelado e Licenciatura.

Legenda das respostas abertas:

Docente A – Professores da Área Técnica.

Docente B - Professores da Base Nacional Comum.

a) Graduação

Docente A1. "Zootecnia"

Docente A2 - "Agronomia"

Docente A3 - Não informado.

Docente A4 - "Zootecnia"

Docente A5 - "Agronomia"

Docente A6 - Não informado.

Docente A7 - "Engenharia de Pesca"

Docente A8 - "Zootecnia"

Docente A9 - "Engenharia de Pesca"

Docente A10 - "Engenharia Agrônômica"

Docente B1 - "Geografia"

Docente B2 - "História"

Docente B3 - "Física"

Docente B4 - "Ciências Biológicas"

Docente B5 - "Pedagogia"

Docente B6 - "Física"

Docente B7 - "Geografia L/B)"

Docente B8 - "Letras Português/Espanhol"

Docente B9 - "Química"

Docente B10 - "Letras com habilitação em Inglês."

Docente B11 - "Licenciatura Plena em Música"

Docente B12 - "Licenciatura em Física"

Docente B13 - "Licenciatura em Educação Física"

Docente B14 - "Artes"

Docente B15 - Não informado.

Docente B16 - "Letras"

Docente B17 - "Matemática"

Docente B18 - "Letras"

Docente B19 - "Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais"

Docente B20 - "Educação Física"

b) Especialização

Docente A6 - "Especialista em Recursos Naturais"
Docente B4 - "Perícia e Auditorias Ambiental"
Docente B5 - "Psicopedagogia Clínica e Institucional"
Docente B7 - "Educação Ambiental e Sustentabilidade"
Docente B10 - "Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas"
Docente B11 - "Gestão Escolar"
Docente B12 - "Educação a Distância - EAD"
Docente B13 - "Exercício e Qualidade de Vida/ Gestão Pública"
Docente B14 - "LIBRAS"
Docente B15 - "Psicopedagogia"
Docente B17 - "Gestão Escolar"

c) Mestrado

Docente A4 - "Ciência Animal"
Docente A5 - "Mestrado em Agronomia "Produção Vegetal""
Docente A6 - "Mestrado em Recursos Naturais"
Docente A7 - "Mestrado em Aquicultura"
Docente A9 - "Ciências Pesqueiras nos Trópicos"
Docente B1 - "Mestrado em Geografia"
Docente B2 - "Programa de Pós-Graduação em História - UFAM"
Docente B5 - "Mestrado em Educação"
Docente B6 - "Ciências Exatas e da Terra: Matemática Condensada."
Docente B8 - "Mestrado em Letras"
Docente B9 - "Mestrado em Química".
Docente B10 - "Letras-Literatura"
Docente B11 - "Educação Agrícola"
Docente B13 - "Educação Agrícola"
Docente B14 - "Mestrado em Educação"
Docente B16 - "Letras"
Docente B18 - Não informado.
Docente B19 - "Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia"
Docente B20 - Não informado.

d) Doutorado

Docente A2 - "Fitopologia"
Docente A3 - "Produção Vegetal"
Docente A6 - "Doutorado em Biodiversidade e Conservação (Em conclusão)" (Resposta não considerado no total dos docentes com doutorado)
Docente A8 - "Doutorado em Zootecnia"
Docente A10 - "Doutorado em Fitotecnia"

III – Atuação Profissional

5. Área de atuação		6. Tempo de Atuação		
Base Nacional Comum	Área Técnica	Menos de 1 ano	Entre 1 a 5 anos	Acima de 5 anos
20	11	0	11	19
67%	37%	0%	37%	63%

* Há 01 respondente que atua nas duas áreas.

7. Tempo de atuação no IFRR/CAM			8. Já havia atuado com docente na EP?	
	Entre 1 a 5 anos	Acima de 5 anos	Sim	Não
Menos de 1 ano				
4	20	6	13	17
13%	67%	20%	43%	57%

a) Em que outra Instituição atuou como docente na Educação Profissional?

Docente A1 - "Universidade Federal de Roraima"

Docente A2 - "Instituto Federal do Norte de Minas Gerais"

Docente A3 - "IFMT - Campus Cuiabá"

Docente A4 - "CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional - Vale do Jiquiriça - Amacosa - Bahia"

Docente A5 - "UFRR/EAGRO - Escola Agrotécnica."

Docente A6 - "Em instituições do Sistema S"

Docente A7 - "IFAM"

Docente A10 - "Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)."

Docente B13 - "SENAI"

Docente B9 - "Escolas do Estado (Roraima) com Ensino Médio Integrado a Ed. Profissional (Boa Vista e Mucajá)"

Docente B10 - "Na UFRR e na UERR em cursos de formação profissional, com conteúdos específicos de formação técnica."

Docente B11 - "Conservatório Carlos Gomes (Belém-PA)"

Docente B12 - "IFRR - Boa Vista".

VI – Concepção Profissional

9. Qual a sua concepção de Educação Profissional?

Categoria: I. Mercado de trabalho

Docente A1 - "Importante porque qualifica o aluno do ensino médio possibilitando a entrada no mercado de trabalho mais precoce proporcionando experiência prática do curso escolhido."

Docente A2 - "Formação de discentes para suprir as demandas nas áreas de saberes de produção, relacionadas à mão de obra qualificada."

Docente A3 - "Educação Profissional visa preparar o discente para o fazer, ou seja, atender um mercado específico."

Docente A5 - "De grande valia, pois o jovem de 18 anos chega ao mercado de trabalho com uma qualificação diferente do ensino médio normal."

Docente A7 - "É a modalidade que ensina uma profissão."

Docente A10 - "A educação profissional contribui para o processo socioeconômico, devendo ter o objetivo de formação de profissionais para atender as demandas locais e regionais de mão de obra qualificada."

Docente B1 - "Educação voltada para a formação de mão de obra."

Docente B2 - "Aquela que possui um ensino técnico e forma para o mercado de trabalho."

Docente B3 - "É aquela que além de apresentar ao aluno a base nacional comum, também dá ao aluno a possibilidade de se qualificar profissionalmente para já atuar no mercado de trabalho."

Docente B4 - "Deveria ser um caminho mais rápido e ágil para o mercado de trabalho, objetivando a preparação de mão de obra qualificada, voltada principalmente para praticas profissionais diversas, sem o foco do ensino superior como objetivo imediato."

Docente B6 - "Preparar o aluno para atuar em uma área específica profissional."

Docente B10 - "Uma tradição de formação de aprendizes pelos mestres, voltada para formação de ofícios."

Docente B12 - "É uma modalidade voltada para quem pretende se inserir logo no mercado de trabalho e proporciona ao estudante uma continuação nos estudos na mesma área em um nível superior."

Docente B15 - "Educação que busca formar o indivíduo, capacitá-lo para o exercício de determinadas profissões."

Docente B17 - "Educação profissional é o conjunto de ações que visam a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos capacitando o estudante com habilidades e atitudes para atuar no mercado de trabalho."

Categoria: II. Mundo do Trabalho

Docente A4 - "Preparar o aluno para o mundo do trabalho."

Docente A6 - "Atividade focada para preparação para o mundo do trabalho, porém que busca preparação integral do indivíduo, enquanto profissional, cidadão. "

Docente A8 - "A Educação Profissional proporciona ensino médio de qualidade aliado a um curso técnico, proporcionando que o aluno ao final de três anos já possa trabalhar na área escolhida. O diferencial é que os alunos já saem preparados para o mercado de trabalho. E aqueles que optam por fazer uma graduação na sequência, também apresentam inúmeras vantagens ao iniciar o curso superior, estão mais maduros, e quando optam por continuar na mesma área de formação, são o diferencial dentre os demais colegas de graduação, pois já tem uma base dos conteúdos estudados."

Docente A9 - "Ensino profissionalizante voltado para formação de recursos humanos qualificados a atuar em determinado segmento produtivo/tecnológico."

Docente B5 - "Uma Educação que prepare p/ o trabalho, mas, não em detrimento da formação integral do indivíduo."

Docente B7 - "É uma educação que prima o aprendizado profissional sem deixar de levar em consideração (relevância) a formação intelectual crítica do mundo."

Docente B8 - "Educação voltada ao mercado de trabalho, com ênfase em inovações tecnológicas."

Docente B9 - "Capacitar o cidadão para exercer função no mercado de trabalho, agregando conhecimentos teóricos e práticos da área de interesse ao passo que constrói um cidadão profissional crítico."

Docente B11 - "Modalidade de ensino da educação Básica que visa a formação do cidadão voltado para o mercado de trabalho em uma área específica."

Docente B16 - " Uma educação holística, crítica e construtivista, voltada para o mundo do trabalho e para a vida."

Docente B18 - "É uma Educação que atua na formação de cidadãos, onde estes sairão aptos para o mercado de Trabalho."

Docente B19 - "A educação profissional é um processo formativo que visa a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho de forma integral."

Categoria: III. Políticas de formação de formadores

Docente B13 - "De governo para governo, muda muito à concepção na Educação Profissional no Brasil, as ações e programas para políticas públicas da educação

profissional, tem alguns aspectos dessas justificativas e argumentos socioeconômicos e ideológicos de existência e deficiência formativas na força de trabalho."

Docente B20 - "Penso a Educação Profissional com preocupação. Políticas Públicas Educacionais com fim no curso técnico ao meu ver serve a interesse de perpetuação de dominância de uma minoria neoliberal dentro de um contexto capitalista. Acredito que os estudantes precisam de incentivos e oportunidades de acesso ao Ensino Superior, nível que pode despertar o senso crítico necessário para transformações reais de uma sociedade."

Categoria: IV – Proposta pedagógica com currículo diferenciado.

Docente B14 - "O aluno trabalha o ensino médio interligado com um curso específico. Este curso deve acontecer interdisciplinarmente."

10. Você considera que há diferenças na atuação de um professor licenciado em relação a atuação de um professor não licenciado?

Não	Sim
10	20
33%	67%

Especifique:

a) Respostas dos docentes que acreditam que há diferença na atuação do professor licenciado em relação ao não licenciado

Docente A4 - "Compreensão de como se dar o processo de aprendizagem pelos alunos."

Docente A8 - "A licenciatura certamente instrumentaliza o profissional de educação para a prática de ensino, diferentemente do Bacharel que o utiliza, em sua grande maioria, aquilo que ele concebeu na vida acadêmica como uma boa aula, contudo não conhece os instrumentos pedagógicos, tão pouco o que seja didática. Claro que estou generalizando, uma vez possuímos exceções em ambos os casos. "

Docente A7 - "Na maioria das vezes sim, afinal a formação de licenciado é direcionada para lecionar. É claro que há exceções, não licenciados que possuem um dom natural. Mas é evidente que durante a formação de um bacharel disciplinas de cunho pedagógicas não compõem a grade curricular de formação. Então, inicialmente o professor não licenciado provavelmente terá mais dificuldades. No entanto, os professores da área técnica muitas vezes aplicam mais aulas práticas, de campo, fora da sala de aula, sendo um diferencial positivo em relação aos licenciados. "

Docente A9 - "A licenciatura, de uma forma geral, é uma modalidade de nível superior voltada especificamente para a formação professores, e por isto sua estrutura curricular contempla, além da forte presença de componentes curriculares de cunho pedagógico e didático, atividades e práticas profissionais para o exercício docente, comparada aos cursos de bacharelados e tecnológicos, que em sua maioria enfatiza outras abordagens do conhecimento. Desta forma, algumas situações tornam a atuação do não licenciado é mais desafiadora."

Docente A10 - "Existe diferença com relação aos métodos utilizados para atuar em sala de aula. Entretanto com mais um pouco de dedicação e mais horas de planejamento essa diferença pode ser superada em pouco tempo com o exercício da atividade docente."

Docente B2 - "Primeiro porque na Licenciatura existem disciplinas que são comuns a todas elas e que preparam ou pelo menos tentam preparar esse profissional para lecionar. Não

possuindo a licenciatura o professor terá dificuldades com metodologias de ensino e a didática, acredito eu."

Docente B3 - "O professor licenciado é mais qualificado e preparado para lidar com as questões pedagógicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem do que o não licenciado."

Docente B6 - "Ele tem mais conhecimento didático-pedagógico associado a disciplina envolvida no processo."

Docente B7 - "Em certos momentos a ausência de conceitos pedagógicos e didáticos pode fazer falta para uma aprendizagem significativa."

Docente B8 - "A Licenciatura nos oferece a parte didático-pedagógica, que é essencial para a nossa atuação em sala de aula."

Docente B9 - "Na parte pedagógica e interpretação das ações da educação profissional, pois houve uma preparação (e inserção de disciplinas na grade curricular) voltada para o ensino diante das diversas metodologias e normas da educação, além da parte prática."

Docente B10 - "Em função das disciplinas voltadas à psicologia, da qual os licenciados veem."

Docente B11 - "Existe a diferença entre professores independentemente da sua formação, cada professor possui caráter, competência e responsabilidades diferentes."

Docente B12 - "Na licenciatura temos disciplinas específicas sobre como transmitir o conteúdo aprendido, sobre como lidar com os diferentes tipos de alunos e outras maneiras/técnicas que facilitam o processo ensino-aprendizagem."

Docente B13 - O licenciado ele tem uma formação com o foco para ensino com o objetivo da aula, o não licenciado ele não tem formação para dá aula, o foco é para atuar no campo e nunca trabalhou relacionado ao ensino."

Docente B14 - "O professor licenciado estuda maneiras e fundamentos para fazer com que o aluno construa o conhecimento. O professor não licenciado não vem sendo preparado para dar aulas."

Docente B15 - "Acredito que um professor licenciado teve que lidar com situações, questões pedagógicas que sua formação exige, passa por estágios em instituições de ensino."

Docente B16 - "Há disciplinas específicas na licenciatura que não existem no bacharelado, por isso o professor bacharelado sente algumas dificuldades ao exercer as atividades docentes em nível de EM, por exemplo."

Docente B17 - "O professor com Licenciatura estuda as didáticas. Está mais reparado para atuar na docência."

Docente B19 - "Considero, porém isso se dá devido a diferença no processo formativo desses dois tipos de graduações. Com isso, o docente não licenciado que não teve formação para atuar em sala de aula, apresenta dificuldades principalmente nas questões didáticas."

Docente B20 - "Os professores não licenciados encontram diversas dificuldades metodológicas em suas práticas docentes. Essa lacuna em sua formação pode estar associada ao aumento dos índices de indisciplina e evasão dos alunos matriculados na instituição."

b) Respostas dos docentes que acreditam que NÃO há diferença na atuação do professor licenciado em relação ao não licenciado

Docente A5 - "Pois existe professor bacharel que leciona muito bem, assim como o licenciado, e aqueles que deixam a desejar em ambos os casos. Pois existe o bom e mal profissional."

Docente A8 - "Não vejo diferença, pois muitos não licenciados são até mais interessados na didática utilizada e na qualidade do ensino do que alguns licenciados. Portanto, vejo que a diferença da atuação não está ligada diretamente ao fato de ser licenciado ou não, mas sim com o interesse do docente em se especializar, passar por formação contínua com o objetivo de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, então creio que as

diferenças na atuação sejam mais um fator pessoal e motivacional do que o fato de ser licenciado ou não."

Docente B4 - "Aqui no Campus vejo que os prof^s de um modo geral são muito preocupados com o processo de aprendizagem e ambos se envolvem com todas as práticas e atividades pedagógicas da instituição."

Docente B5 - "Pois, já tive ótimos professores de matemática e de química bacharéis assim como licenciado"

11. Você considera que existem diferenças na prática docente no Ensino Médio regular e na modalidade de Educação Profissional?

Não	Sim
4	26
13%	87%

Especifique:

a) Respostas dos docentes que acreditam que HÁ diferença na prática docente entre o Ensino Médio regular e a Educação Profissional

Docente A1 - "Na educação profissional além de preparar o aluno para o vestibular ainda existe a responsabilidade de formar técnicos para o mercado de trabalho."

Docente A3 - "Acredito que os alunos da educação profissional são mais sobrecarregados com disciplinas."

Docente A5 - "ambientes didáticos, recursos tecnológicos e acompanhamento dos docentes."

Docente A6 - "O ensino na modalidade de educação possui componentes técnicos, com foco no mundo do trabalho, nem sempre pensando no universo acadêmico das universidades, ou seja, nem sempre com foco em preparação para o vestibular. Apesar de que um aluno formando no IFRR está tão ou mais preparado para essa etapa quanto um aluno do ensino regular, especialmente se este aluno for da rede pública."

Docente A7 - "No ensino profissional há a formação técnica, o ensino de uma profissão e por isso deve ser mais prático, aplicado."

Docente A8 - "Uma vez que os docentes devem, sempre que possível integrar os conteúdos da área técnica e básica, contextualizando com exemplos práticos aplicados."

Docente A9 - "O ensino profissionalizante requer além do conhecimento teórico, o conhecimento prático. Isto é, o princípio e a aplicação daquilo que está sendo repassado e a utilização de determinado conhecimento para o exercício profissional. Desta forma, os recursos utilizados, os instrumentos de avaliação e as práticas de ensino demanda atuação docente compatível com a modalidade do ensino em questão."

Docente A10 - "Existe diferença, pois a educação profissional prepara o aluno para o mercado de trabalho, sendo necessário dá maior ênfase na prática do exercício da futura profissão."

Docente B1 - "A questão das práticas tanto em sala como no ambiente externo."

Docente B2 - "Creio eu que as maiores seriam na proposta curricular, onde o aluno não irá estudar só a base nacional comum."

Docente B3 - "A educação profissional é mais ampla e deve ser mais prática para preparar o aluno para o mercado de trabalho."

Docente B4 - "Na Educação profissionalizante é necessário que haja um foco maior para a prática preparando o aluno para o exercício da profissão no final da formação."

Docente B5 - "O fato de ser integral já requer um trabalho de sensibilidade e o compromisso de formar bons profissionais p/ sociedade também, dentre outras..."

Docente B6 - "No regular busca-se mais o preparo para ingressar na universidade, já o técnico para o mercado de trabalho."

Docente B7 - "É necessário delimitar a relevância das disciplinas da área profissional. Porém, a base nacional comum não pode perder o prestígio."

Docente B8 - "A diferença está no currículo, pois ele exige que nossas práticas estejam voltadas à área técnica do aluno."

Docente B9 - "Deve existir: pois o currículo na modalidade profissional deve ser integrador e interdisciplinar, contextualizado, sempre que possível, com a área profissional."

Docente B12 - "Na modalidade profissional a disciplina deve ser adaptada a realidade do curso em questão."

Docente B13 - "Com currículos diferente, uma carga horária maior no ensino profissionalizante, incentivo do ensino, pesquisa e extensão, vem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Em que os alunos busquem formas de comunicação através do ensino."

Docente B14 - "No Técnico o professor relaciona a especificidade do curso com o ensino regular."

Docente B15 - "O professor ao atuar na educação profissional deve buscar contextualizar situações, relacionadas ao mundo do trabalho."

Docente B16 - "A prática docente na Ed. Prof. Requer "práticas" diferenciadas, uma vez que aliadas às disciplinas propedêuticas existem as técnicas que ajudarão a formar o profissional técnico."

Docente B17 - "No Ensino Médio Regular, os conteúdos são ministrados com maior aprofundamento preparando o estudante para a Universidade. Na Educação Profissional os conteúdos são específicos voltados para a área de atuação de formação do estudante."

Docente B19 - "Sim, devido as diferenças existentes entre as duas modalidades. A educação profissional exige uma maior integração entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos com isso é preciso ter uma maior interação entre os docentes, com planejamentos coletivos frequentes para que se possa seguir os princípios e atingir os objetivos propostos para a modalidade."

Docente B20 - "A prática docente nestas modalidades de contrastam principalmente em seus objetivos. A grosso modo, o ensino médio regular tem enfoque no vestibular e a Educação Profissional no ingresso rápido no mercado de trabalho. Políticas capazes de integrar estas modalidades de forma concreta ainda é um desafio."

a) Respostas dos docentes que acreditam que NÃO há diferença na prática docente entre o Ensino Médio regular e a Educação Profissional

Docente A4 - "Acredito que não deva existir diferença nas práticas docente entre modalidade de ensino. Pois, a formação da base nacional comum deve ser igual, e o que as diferenciam as disciplinas de formação técnica."

Docente B10 - "Na questão do idioma por exemplo deve ser tida como global, independe do tipo de curso. Embora, no CAM a metodologia do construcionismo, é voltada área profissional do curso."

Docente B11 - "Não na prática docente, sim nos conteúdos."

IV – Formação Continuada e Prática Docente

12. O IFRR/ Campus Amajari oferece formação continuada aos professores?

Não	Sim
------------	------------

0	30
0%	100%

Tipo da formação continuada ofertada

Encontros Pedagógicos			Reuniões Pedagógicas			Grupos de Estudos		
P	SP	EAD	P	SP	EAD	P	SP	EAD
30	0	0	30	0	0	21	1	0
100%	0%	0%	100%	0%	0%	95%	9%	0%

Cursos de Curta Duração			Especialização <i>Latu Sensu</i>		
P	SP	EAD	P	SP	EAD
10	1	2	2	0	1
77%	8%	15%	67%	0%	33%

Legenda: P = Presencial / SP - Semi presencial/ EAD – Educação a Distância.

Outros:

Docente B10 - "Incentivos com bolsas e redução de CH."

Docente B11 - "Mestrado - Educação UFRRJ/IFRR"

Docente A6 - "Pós-graduação *Stricto Sensu*: mestrado e doutorados"

13. Se promovida, informe a frequência?

1 vez por semestre	Mais de uma vez por semestre	1 vez ao ano
11	17	0
39%	61%	0%

Obs: 2 respondentes não assinalaram essa resposta.

14. Se promovida, de que forma em geral você avalia a contribuição das ações para sua prática docente?

Insatisfatória	Parcialmente satisfatória	Satisfatória
2	6	20
7,14%	21,43%	71,43%

Obs: 2 respondentes não assinalaram essa resposta.

Justifique:

Docente A1 - "Contribuem para conhecer melhor a realidade que precisamos trabalhar."

Docente A2 - "Os processos de formação ampliam a visão docente à respeito de práticas pedagógicas e suas contribuições para aprendizagem no que se refere ao ensino técnico/profissionalizante"

Docente A3 - "Sinto que necessito de formação continuada em minha área de atuação."

Docente A4 e Docente A5- Sem resposta.

Docente A7 - "Muitas teorias são bonitas no papel, mas a aplicação é difícil. Acompanhar

e/ou motivar essa nova geração que é tão imediatista, que quer as respostas ao invés de procura-las torna o papel do professor um desafio diário. Os encontros pedagógicos são importantes, mas talvez se tivéssemos um curso de formação presencial com carga horária maior seria mais proveitoso. Outro ponto importante seria a dedicação exclusiva para tal curso."

Docente A8 - "Aprendo muito nos momentos de formação continuada, e tento aplicar os conhecimentos da melhor forma possível em sala de aula."

Docente A9 - "Embora relevantes para apropriação de conceitos importantes, muitos dos temas abordados nas oficinas e encontros ficam no âmbito teórico e ideológico, ou seja, pouco pragmáticos."

Docente B1 - "tem contribuído nas minhas práticas tanto em sala de aula como na gestão."

Docente B2 - "Geralmente a reunião além de ser pedagógica, passa informes importantes sobre o que ocorre no Campus."

Docente B3 - Sem resposta.

Docente B4 - "Não há foco nos temas a serem trabalhados e o objetivo fica perdido."

Docente B5 - "Estas me possibilitam pensar novos modos de fazer a aprendizagem acontecer."

Docente B6 - Sem resposta.

Docente B7 - "Pelo pouco tempo de casa, ainda não possuo insumos suficientes para responder esta pergunta."

Docente B8 - As discussões me ajudam a responder minha práxis."

Docente B9 - "São com conteúdos de interesse para a prática docente envolvendo sempre a educação."

Docente B10 - "Divergências de metodologias pedagógicas."

Docente B11 - " Para quem fez Licenciatura muitas abordagens das formações pedagógicas são repetitivas."

Docente B12 - Sem resposta.

Docente B13 - "Boa participação dos docentes e envolvimento nas discussões nos encontros pedagógicos."

Docente B14 - "As temáticas são variadas e importantes para nosso trabalho."

Docente B15 - "Nela podemos dialogar com outras Instituições, discutir projetos, interagir com outros servidores e equipe pedagógica."

Docente B16 - Sem resposta.

Docente B17 - "Toda qualificação é válida para a docência, principalmente nos dias atuais onde s mudanças constantes."

Docente B18 - Sem resposta.

Docente B19 - "As ações desenvolvidas através da formação continuada de docentes têm contribuindo para a minha prática docente pois envolve temas relevantes para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, contribui com as minhas reflexões e análises sobre a minha prática e sobre a concepção de educação escolar que tenho proporcionando assim, deixar práticas que não condizem com o atual contexto escolar e permitindo ampliar meus conhecimentos principalmente em novas metodologias de ensino. Além disso, proporciona uma interação e integração entre nós, docentes, possibilitando com que haja um entrelaçamento entre os conhecimentos da área propedêutica e área técnica possibilitando eu atuar de uma maneira mais abrangente na formação dos discentes. "

Docente B20 - "Entendo que essas práticas deveriam ser mais frequentes."

15. Na sua concepção, quais temas deveriam ser abordados nas capacitações pedagógicas, numa escala de 1 a 10 (considerando 1 para o tema mais relevante até a proporção de 10 para o menos relevante)?

Prioridade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº de Respostas
Avaliação da aprendizagem	8	2	3		4	2	1	4	1	4	29
Educação do campo (Pedagogia da alternância)	5	3	2	1	4	5	4	3		1	28
Educação escolar indígena	8	6	2	1	2	1	2	2	1	4	29
Educação inclusiva	5	2	5	4	2	3	2	2	1	2	28
Indisciplina escolar	1		2	4	4	1	4	2	2	8	28
Novas tecnologias na educação	3		2	1	7	3	5	2	4	2	29
O mundo do trabalho	3	1	3		4		4	4	4	5	28
Prática pedagógica (Didática)	7	2	3	3	2	6	4		1	1	29
Pedagogia de projetos	2	1	2	4	5	2	5	2	3	2	28
Relação professor – aluno	3	4	1	3	3		3	7	3	2	29

Obs: Não houve a resposta de um docente e outro apenas assinalou 5 opções.

Outros temas de interesse:

Docente A7 - "É importante frisar que capacitações como educação no campo, novas tecnologias e educação inclusiva por exemplo, de nada adianta estudar e aprender novas técnicas ou metodologias e formas de aplicação se não temos apoio na infraestrutura ou material necessário para as devidas aplicações. Um exemplo bem simples, a internet. Que hoje é uma ferramenta usada por todos, mas que no nosso campus por exemplo temos dificuldade além do acesso a dificuldade com máquinas que funcionem, problemas com vírus, os alunos não tem condições de imprimir seus trabalhos/pesquisas, entre outros. Então, do que adianta por exemplo tentar incluir tecnologia na sala de aula se não a temos disponível."

Docente B5 - "Educação Intercultural."

Docente B9 - "Todos são relevantes; Alguns de mesma importância, não devendo ser deixado de lado."

Docente B10 - "A questão ideológica democrática a considerar que todos alunos devem ser iguais."

Docente B15 - "Diversidade, sexualidade, ética, cidadania."

Docente B19 - "Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, multiculturalismo."

16) O que lhe motiva a participar de ações de formação continuada?

Não possuo motivação alguma, participo por participar.	Suprir lacunas da minha formação inicial.	Obter mais conhecimentos e melhorar minha prática docente.	Outra
0	4	25	1
0%	13,33%	83,33%	3,33%

Obs: *Houve respondente que assinalou 2 opções, assim como respondentes que não assinalou nenhuma.

Outra:

Docente B10 - "Contribuir p/ suprir as lacunas da produção científica e acadêmica."

Docente B15- "Trocar experiências."

17) Qual(is) sugestão(ões) você aponta para melhoria na formação continuada oferecida/ a ser ofertada pelo IFRR/Campus Amajari no sentido de melhor auxiliá-lo na prática pedagógica?

Docente A1 - "Métodos de incentivo/motivação dos alunos quanto a importância da habilitação técnica/profissional a qual almejam."

Docente A2 - "O maior oferecimento de cursos de complementação pedagógica à formação profissional."

Docente A3 - "Preciso de ir a uma Instituição e fazer uma atualização na área de topografia e georreferenciamento."

Docente A4 - "1º) Cursos de aperfeiçoamento na área de educação (educação inclusiva, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, entre outros) para os docentes provenientes de formação em bacharelado. 2º) Preparar todos os docentes, técnicos em educação, através de cursos, a lidar com alunos indígenas em uma escola não-indígena situada em território em um território indígena."

Docente A5 - "Que a formação continuada seja mais focada na realidade do Campus, por ser Campus agrícola com alunos indígenas."

Docente A7 - "É difícil apontar, pelo menos para mim. Quando nos sentamos para estudar, a grande verdade, é que nos comportamos como nossos alunos. A rotina puxada, preparar aula, coordenação no meu caso e ainda tantas teorias diferentes para conhecer as vezes é maçante. O campus vem tentando oferecer essa formação, a coordenação pedagógica se esforça bastante. Talvez algo mais prático e direcionado seja mais eficiente, e pra mim... não adianta apenas a formação de professores, nossos alunos e os pais precisam ter outra postura diante da educação."

Docente A8 - "Mais momentos para formação, pois temos um calendário letivo para cumprir, e muitas vezes, acaba não sobrando muito tempo para formação continuada."

Docente A9 - "Formação continuada direcionada para a educação profissionalizante; Troca de experiências com docentes de outras unidades; Frequência e diversificação da formação continuada."

Docente A10 - "O IFRR/ Campus Amajari em convênio com outras instituições de ensino (Universidades) deveria ofertar o curso de Licenciatura para os professores não licenciados, afim de investir na capacitação do corpo docente."

Docente B1 - "Formação mais longas que aprofundem as temáticas que envolvam o ambiente de ensino."

Docente B2 - "Creio que a formação oferecida poderia ser mais específica para cada área."

Docente B3 - "Apresentar formas mais eficazes de práticas pedagógicas, que realmente tenham algum resultado prático."

Docente B4 - "Orientar melhor os temas a serem trabalhados para evitar dispersar os encontros e fazer com que se tornem longos em demasia, ficando cansativos e sem atender aos objetivos iniciais."

Docente B5 - "Existir sempre as consultas p/ quais necessidades reais estamos tendo e ofertar em cima dessas demandas."

Docente B6 - "Se possível oferecer cursos Latu Sensu."

Docente B7 - "Anda não estou apto para responder este questionamento."

Docente B8 - "Maior disponibilidade (horário) para participar das formações."

Docente B9 - "1 - Maior comprometimento dos docentes./ 2 - Um calendário e horário mais organizado p/ a formação."

Docente B10 - "Utilizar a infraestrutura disponível para a formação continuada."

Docente B11 - "Ofertar cursos de formação continuada por área de conhecimento."

Docente B12 - Sem resposta.

Docente B11 - "À escola vem desempenhando importantes transformações na sociedade atual, as mudanças nas atitudes de pensamento dos alunos. O professor precisa está preparado para nossos desafios, das tecnologias, as nossas deficiências históricas da nossa formação inicial do nosso País, só através de formação continuada tornando a realidade e melhoria e a qualidade de nossas aulas, com a perspectiva do professor reflexivo."

Docente B14 - "Concordo com a maneira que o Campus trabalha."

Docente B15 - "Maior integração docente, técnicos. Expandir o leque de opções."

Docente B16 - "Como temos um percentual expressivo de alunos indígenas, no Campus, talvez mais atividades voltadas aos itens "Educação do Campo" e "Educação Escolar Indígena"."

Docente B17 - "Não tenho sugestões"

Docente B18 - "Diversidade Linguística e Cultural."

Docente B19 - "Uma maior regularidade nos grupos de estudos, pois isso possibilita momentos de estudos mais focados em temáticas relevantes para a minha prática pedagógica. Além disso, o aumento dos dias do planejamento integrado para uma maior interação entre as áreas técnicas e propedêuticas."

Docente B20 - "- Maior frequência de encontros. - Avaliações diagnósticas, acompanhamento e avaliações das práticas."