



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E
PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Brasília

2024

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E
PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Brasília

2024

15+4= AGUIAR LOUZEIRO SOUSA, LUANA CRISTINA

PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS
CORRENTE): / LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA. –
Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União,
2024.

165f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - INSTITUTO FEDERAL DE
BRASÍLIA) – Escola Superior do Ministério Público da
União: Brasília, 2024.

Orientador(a): Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

1. Formação continuada de professores.. 2. Professores
não licenciados.. 3. Educação Profissional Técnica
Integrada ao Ensino Médio.. I. Título.

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

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE):
DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO**

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

Aprovada em 27 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA BARTOLY GONCALVES DE LIMA**
Data: 10/04/2024 12:51:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima (Orientadora)

 Documento assinado digitalmente
RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO
Data: 12/04/2024 16:48:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª. Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Membro externo)

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva (Membro interno)

Documento assinado digitalmente
 **DANIELE DOS SANTOS ROSA**
Data: 11/04/2024 14:25:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª. Dra. Daniele dos Santos Rosa (Suplente)

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE):
DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 27 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA BARTOLY GONCALVES DE LIMA**
Data: 10/04/2024 12:51:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO**
Data: 12/04/2024 16:48:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Membro externo)

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva (Membro interno)

Documento assinado digitalmente
 **DANIELE DOS SANTOS ROSA**
Data: 11/04/2024 14:25:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Daniele dos Santos Rosa (Suplente)

Dedico aos meus filhos, familiares, amigos e professores que me fizeram acreditar que o mestrado não era um sonho utópico, mas uma realidade possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas bênçãos recebidas, pela proteção divina e por possibilitar-me trilhar caminhos para que eu pudesse realizar esse Mestrado, dando-me força para nunca desistir apesar das inúmeras dificuldades nesta jornada.

Aos meus pais, em especial minha mãe (in memória), que me ensinaram a nunca desistir, apesar das circunstâncias e dos obstáculos.

À minha irmã Nailde e ao meu esposo, que sempre me motivaram, acreditaram na minha capacidade e cuidaram tão bem da minha filha nos momentos de ausência.

Aos meus filhos Lara Sofia, que mesmo sem entender muito bem minhas viagens, me motivava a viver esse momento com muito entusiasmo, sonhando o meu sonho, e ao Lorenzo Gabriel, um presente de Deus, que chegou de surpresa durante essa trajetória acadêmica e ensinou-me que não temos o controle das coisas.

À minha querida orientadora, professora Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima, por sua competência e compromisso nas revisões e sugestões, fatores essenciais para a finalização deste trabalho.

A todos os demais professores do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFB, pelo aprendizado a mim proporcionado.

Aos colegas de turma, pela troca de experiências e pelo apoio durante o mestrado.

Aos demais familiares pelo incentivo e gesto de amizade.

Aos professores participantes das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições.

À Direção do IFPI por ter permitido que essa pesquisa se desenvolvesse neste lócus.

Aos professores, que aceitaram o convite e que, gentilmente, participaram desta pesquisa com o seu tempo e suas percepções.

“O preparo do professor (a) deve coincidir com, sua retidão ética”.

(Paulo Freire, 1996, p.14)

RESUMO

Esta dissertação discute a temática dos professores não licenciados na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, apontando orientações para uma formação continuada em serviço. O objetivo geral delineado para auxiliar a pesquisa foi identificar e analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPI campus Corrente. A elaboração deste objetivo partiu do seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Corrente (CACOR)? A pesquisa foi de natureza aplicada e fundamentada no método materialismo histórico-dialético onde se estabeleceu uma combinação entre o quantitativo e o qualitativo. No tocante à pesquisa de campo, o estudo contemplou o questionário e a entrevista como instrumentos responsáveis pela realização da parte da coleta de dados, tendo como sujeitos da pesquisa os professores não licenciados do IFPI-CACOR. Para construção do referencial teórico baseou-se em alguns autores norteadores do tema aqui investigado tais como Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2014), Ramos (2014), Tardif (2014), Pimenta (2010), Roldão (2007), García (1999), Nóvoa (1992), Libâneo (2008), Machado (2008), Silva (2011), Lagar (2012), Moura (2014), dentre outros, além de se referenciar em alguns documentos legais. Na análise e interpretação dos resultados os achados da pesquisa apontam que os sujeitos reconhecem a formação continuada como importante para o trabalho do professor, já que, oportuniza a atualização dos conhecimentos, o aprimoramento da prática pedagógica e a troca de experiências e saberes entre os pares. Os principais desafios encontrados estão relacionados à formação humana omnilateral, a problemas didáticos e ao baixo nível de conhecimento acerca dos estudantes ao adentrar na educação profissional. O percurso desta pesquisa auxiliou na materialização de um produto educacional, em forma de uma coletânea com orientações pedagógicas que possam subsidiar na formulação de cursos de complementação pedagógica para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Professores não licenciados. Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation discusses the issue of unlicensed teachers in technical professional education integrated into secondary education, pointing out guidelines for continued in-service training. The general objective outlined to assist the research was to identify and analyze the challenges and possibilities of continued training for non-licensed teachers working in technical professional education integrated into secondary education at the IFPI Corrente campus. The elaboration of this objective was based on the following research problem: what are the challenges and possibilities of continued training for non-licensed teachers working in technical professional education integrated into secondary education at the Federal Institute of Piauí (IFPI), Corrente campus (CACOR)? The research was applied in nature and based on the historical-dialectical materialism method, where a combination between quantitative and qualitative was established. Regarding field research, the study included the questionnaire and the interview as instruments responsible for carrying out the data collection part, with non-licensed teachers from IFPI-CACOR as research subjects. To construct the theoretical framework, it was based on some authors guiding the topic investigated here such as Araújo and Frigotto (2015), Ciavatta (2014), Ramos (2014), Tardif (2014), Pimenta (2010), Roldão (2007), García (1999), Nóvoa (1992), Libâneo (2008), Machado (2008), Silva (2011), Lagar (2012), Moura (2014), among others, in addition to being referenced in some legal documents. In the analysis and interpretation of the results, the research findings indicate that the subjects recognize continuing education as important for the teacher's work, as it provides opportunities for updating knowledge, improving pedagogical practice and exchanging experiences and knowledge between peers. The main challenges encountered are related to omnilateral human training, teaching problems and the low level of knowledge about students when entering professional education. The course of this research helped in the materialization of an educational product, in the form of a collection of pedagogical guidelines that can support the formulation of pedagogical complementation courses for the continued training of non-licensed teachers who work in secondary technical education.

Keywords: Continuing teacher training. Unlicensed teachers. Technical Professional Education Integrated into High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gênero dos respondentes	74
Gráfico 02: Idade dos respondentes.....	75
Gráfico 03: Tempo de exercício da docência na Educação Profissional Técnica.	78
Gráfico 04: Exercício da docência em outras modalidades de ensino.....	79
Gráfico 05: Nível de formação acadêmica ao ingressar na EPT.....	80
Gráfico 06: Realização de complementação pedagógica para a docência.....	82
Gráfico 07: Motivação para tornar-se professor na EPT.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Coerência entre problema - Questões - Objetivos – Metodologia.....	65
Quadro 02: Formação inicial – Área de atuação – Formação acadêmica atual....	76
Quadro 03: Compreensão sobre o Ensino Médio Integrado.....	85
Quadro 04: Dissertações encontradas na revisão de literatura.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fotografia parcial da fachada de entrada do Campus Corrente.....	64
Figura 02: Mapa do Piauí com a localização do município de Corrente.....	64
Figura 03: Apresentação do produto educacional para o setor pedagógico.....	72
Figura 04: Validação do produto educacional pelo setor pedagógico.....	72

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Tema	20
1.2 Problema	26
1.3 OBJETIVOS	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma inclinação para o Instituto Federal	29
2.2 Saberes necessários à formação de professores.....	34
2.3 A formação continuada do professor e a profissionalização	40
2.4 Formação continuada para professores não licenciados da educação profissional e tecnológica: alguns pressupostos	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1 Método e tipo da pesquisa.....	55
3.2 Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa.....	58
3.3 Procedimentos e Técnicas de Pesquisa.....	60
3.4 Participantes e local	62
4 ANÁLISE DE DADOS / RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 Resultados do questionário aplicado aos professores	68
4.2 Resultados da entrevista realizada com os professores	82
4.2.1 Conceito e importância da formação continuada	83
4.2.2 Avaliação das políticas de formação continuada	86
4.2.3 Adesão às teorias pedagógicas para o aperfeiçoamento das práticas docentes	88
4.2.4 Cursos de formação continuada que contribuíram com a prática de professor na EPTNM.....	90
4.2.5 Principais desafios enfrentados na prática docente	92
4.2.6 Motivação para participar dos processos de formação continuada.....	94
4.2.7 Partilha da construção do conhecimento pedagógico entre os pares	96

4.2.8	Diversidade de opções de formação continuada	98
4.3	Plano de desenvolvimento do produto educacional	99
4.3.1	Apresentação e validação do produto educacional	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL	113
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	153
	APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	156
	APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	157
	APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL - COLETÂNEA ORIENTADORA INTITULADA: “DIALOGANDO COM OS SABERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO”.	161
	APÊNDICE F: DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA REVISÃO DE LITERATURA	163

APRESENTAÇÃO

As questões relacionadas à temática da formação de professores, em específico a formação continuada e as suas implicações na prática pedagógica no contexto da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, tem se transformado em um campo de pesquisa válido e complexo, porém carente de conhecimento e investigação na contemporaneidade. Pesquisar sobre a formação continuada de professores tem sua importância singular, pois implica refletir sobre aspectos que estão envoltos no âmago da profissão, e que sobremaneira, irão desencadear no campo da prática.

A formação, de forma geral, está presente em todos os setores da atividade humana, e não apenas na esfera educacional, mas também no contexto social, empresarial, econômico e outros. Em todos os segmentos da atividade humana há uma necessidade de formação, sobretudo em um mundo em que as informações chegam cada vez mais rápidas. Por esse caminho, não se pode furtar de chamar a atenção para o fato da carência de proporcionar condições de uma boa formação de professores, objeto dessa pesquisa, elegendo-a como prioridade e exaltando sua importância para a sociedade. É neste sentido, que este estudo almeja apresentar sua relevância, ou seja, na compreensão da necessidade da formação e na reflexão acerca dos desafios e das possibilidades dessa formação.

Pesquisar e refletir acerca da formação continuada de professores é um exercício de relevância social, já que os professores constroem sua profissão enquanto sujeitos e profissionais. A motivação de ordem pessoal e profissional da pesquisadora do tema em epígrafe foi elemento fundamental na escolha do tema. Desde a época em que cursava a graduação em pedagogia ficava a observar e refletir sobre os profissionais, não licenciados, de diversas áreas formativas atuarem como docentes temporários da rede estadual de ensino. Essa curiosidade investigativa tornou-se mais evidente, ao exercer a docência em duas instituições de

ensino públicas, uma da rede estadual e outra da rede federal, que ofertam a educação profissional técnica de nível médio. Por estar em constante vivência com algumas inquietações por parte de docentes que possuíam uma formação diferenciada e com limitações didático-pedagógicas, foi observado diversos relatos de angústias e incertezas quanto a sua atuação didático-metodológica no dia a dia da sala de aula, por ter apenas os conhecimentos relativos à dimensão técnica.

A experiência de estar imersa em contextos tão plurais, de ter a oportunidade de atuar com esses professores e de conhecer algumas visões que sustentam seus fazeres pedagógicos, tornou mais latente a motivação para a realização da pesquisa.

Foi a partir dessa experiência supracitada que se deu a produção dessa dissertação, no sentido de pesquisar, de forma mais aprofundada, algumas impressões e reflexões no que tange a formação continuada que acontece tanto de forma individual, como coletiva. Considerando esse contexto, é necessário um olhar pedagógico mais cuidadoso para o professor não licenciado, um olhar sobre suas práticas pedagógicas. No percurso dessa atuação profissional, o desejo em investigar sobre a temática aqui levantada era uma necessidade cada vez maior, principalmente por sentir-se tocada em ver um cenário de professores bacharéis ou tecnólogos com notório conhecimento do conteúdo específico de sua formação inicial, porém com pouco ou nenhum conhecimento para pautar-se a prática docente como atividade laboral.

Considera-se aqui que os professores não licenciados, tiveram o bacharelado e/ou tecnólogo como formação inicial. Porém as noções de disciplinas como didática, práticas pedagógicas, bem como, as relacionadas ao desenvolvimento do ser humano, não são contempladas pela grade curricular dos cursos supracitados. Esses ensinamentos são desenvolvidos nos cursos de licenciaturas, os quais constituem-se como a base da formação de professores. Analisando esse cenário, verificou-se a indispensabilidade de uma atenção pedagógica mais direcionada para esse professor não licenciado, no intuito de

apontar suas possibilidades e seus impactos, observando suas reais práticas, assim como, sua formação continuada e os conhecimentos nela implicados.

A ideia defendida pela pesquisadora é que esta pesquisa trará, em alguma medida, contribuições significativas tanto no campo acadêmico-científico quanto no campo próprio da formação profissional. É com esse propósito que a autora da pesquisa advoga em favor da necessidade de orientações pedagógicas que possam subsidiar na formulação de cursos de complementação pedagógica para esses profissionais que em sua formação inicial não foram preparados para o exercício da docência, mas para atuarem em outras esferas do mundo do trabalho. A relevância da pesquisa pauta-se na necessidade de apontar caminhos viáveis para a formação continuada desses professores não licenciados, propiciando a possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade proposta pelo tema.

Considerando as especificidades da ação de ensinar e o fato de inúmeros profissionais que atuam nas várias áreas de formação não serem licenciados, ou seja, muitos deles sem um conhecimento necessário para atuarem na docência, esta pesquisa se apresenta também, como uma possibilidade de reflexão sobre a temática da formação continuada para os docentes não licenciados e sua prática pedagógica no âmbito da EPT e da Rede Federal, a partir da formação integrada.

A pesquisa ora apresentada está dividida nos seguintes tópicos, a saber: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise de dados (resultados e discussões), produto educacional e considerações finais. Além das referências, dos apêndices e dos anexos.

Na introdução faz-se uma apresentação da contextualização da temática da pesquisa, bem como a justificativa, a problematização e os objetivos: geral e específicos que foram delineados com o propósito precípuo de auxiliar a responder o problema de pesquisa.

O referencial teórico analisa elementos bibliográficos já publicados, para fundamentar e estabelecer um diálogo com diversos autores que abordam a temática em questão, além de referenciar alguns documentos legais, que serviram

de fio condutor para a compreensão de conceitos e para o desenvolvimento do estudo realizado. Para melhor situar o leitor, esse tópico foi exibido em quatro subdivisões dispostas: Educação profissional e tecnológica no Brasil; Saberes necessários à formação de professores; A formação continuada do professor e a profissionalização e Formação continuada para professores não licenciados da educação profissional e tecnológica: alguns pressupostos.

Nos procedimentos metodológicos é detalhado o caminho percorrido que orientou o estudo, apresentando os participantes da pesquisa, o local da pesquisa, o método de abordagem, os procedimentos e as técnicas de coleta e análise dos dados.

Nos resultados e discussões são apresentados os resultados dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas e, fundamentados teoricamente. Posteriormente, apresenta-se o produto, onde são indicados o seu processo de construção e a avaliação deste.

Por fim, nas considerações finais são apresentadas as conclusões e implicações da pesquisa realizada nesse trabalho dissertativo, assim como algumas ponderações que poderão auxiliar positivamente no desenrolar de outros estudos.

Deseja-se que esta dissertação possa, em grande medida, contribuir para a formação continuada em serviço dos professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM).

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema

A discussão do tema formação de professores tem levado muitos docentes a um pensamento sobre a necessidade de uma junção contínua da teoria com a prática, haja vista que a formação de professores tem sido um campo de estudo de crescente interesse por parte de pesquisadores. A docência distingue-se das demais profissões, por ter como especificidade profissional a ação de ensinar. Esta vem articulada de um conjunto de saberes que são imprescindíveis à formação daquele que se predispõe a ensinar. Sob este aspecto Roldão (2007, p. 95), pontua que “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”.

A formação de professores é um termo vasto, tendo em vista, que ela pode está relacionada tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Considerando que esse profissional tem como função específica a ação de ensinar e, portanto, necessidade de uma profissionalidade docente é que se defende a ideia da busca pelo aprimoramento profissional como forma de aperfeiçoar as competências que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada, definida pela literatura como a formação (ou as formações) que ocorrem após a formação inicial, evidencia-se para reflexões que possibilitam compreendê-la como um processo prolongado ao longo da vida, de forma planejada e direcionada para provocar mudanças num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual. Mizukami et al. (2002, p.28) define formação continuada como:

[...] busca de novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente.

Vale salientar que, essa formação pode desenvolver-se mediante as exigências da atuação profissional no mundo do trabalho, podendo ser denominada como formação continuada em serviço. Assim, o desenvolvimento profissional não deve ser pensado desvinculado dos acontecimentos da escola e da sociedade. Para Libâneo (2008), o aprender a ser professor, na formação continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. Com base em Pimenta e Almeida (2009, p. 27) “a formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional”.

Nesse sentido, percebe-se que os cursos de formação de professores não se esgotam em si mesmos, a preparação profissional, política e metodológica deve ser rigorosamente pensada e sistematizada, pois o professor tem assumido o papel de transformador da sociedade.

De acordo com Silva (1993, p. 95) a ideia sobre a formação de professores e a sua importância para a atuação docente remete ao: “corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.)”. Para Nóvoa (1992), a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal. Ainda no bojo conceitual, o significado da palavra formação está vinculado à ideia de “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (Ferreira, 2008, p. 413).

Compreendendo a formação docente, torna-se relevante também compreender a formação continuada para os docentes da Educação Profissional e Tecnológica¹. O ensino no contexto da educação profissional e tecnológica resgata o

¹ A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”.

princípio da formação integral, já que procura uma integração entre educação, ciência e cultura, buscando formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, oportunizando aos alunos oriundos de diferentes realidades, a possibilidade de ampliar seus planos futuros por meio tanto da formação básica, quanto da formação profissional. O intento é proporcionar um conhecimento expandido, que estimule o aluno a compreender os princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção, impulsionando o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país.

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

Verifica-se que no artigo 39 da LDB nº 9.394/1996, a Educação Profissional e Tecnológica é explicitada de forma integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Ela destaca a oferta de cursos técnicos de nível médio, salientado no Artigo 8º, onde o Instituto Federal deverá garantir um mínimo de 50% das vagas para atender a esses cursos, priorizando os cursos integrados ao ensino médio. Isso evidencia a valorização dessa modalidade de ensino que precisa ser considerada para além de uma mera capacitação para o mercado de trabalho.

Mediante a própria vivência da autora, por observação informal, está cada vez mais evidente a atuação de professores não licenciados na Educação Profissional e Tecnológica. Muitos deles nunca pensaram em atuar profissionalmente na educação, mas por questões de escassez de vaga de trabalho em sua área de formação inicial, resolvem trilhar novos caminhos, ainda que encontrem dificuldades para atender todas as exigências que a docência requer,

uma vez que, ensinar no contexto da educação supracitada exige que se formem cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

É nessa perspectiva que os debates sobre a formação de professores para a educação profissional vêm conquistando cada vez mais espaço e visibilidade. A literatura científica tem discorrido com relativa frequência acerca do docente e sua formação profissional continuada, considerando que a formação, além de emanar um sentido polissêmico requer continuidade no processo. No caso dos professores não licenciados, aqueles que exercem a função sem a formação necessária, essa formação torna-se mais urgente para compreender a relação entre educação e trabalho.

Logo, não se trata de um fenômeno finito, mas de um processo constituído de ciclos contínuos. A meta principal dos programas de formação de professores em exercício no âmbito da educação profissional, tem se configurado em formar profissionais a partir da organização de situações de aprendizagem que, salvo algumas situações, exercem sua função em locais específicos destinados à questão educacional.

A formação continuada acontece após a formação inicial, e esta é um marco identitário na profissão, mas que ainda carece de um contínuo percurso para a atuação docente. A formação continuada refere-se às tarefas desenvolvidas por um profissional que já possui uma formação inicial em sua jornada acadêmica, e pode acontecer de forma bastante diversificada. A promoção da formação continuada pode ocorrer mediante “palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (Gatti; Barreto e André, 2011, p. 198). Além destes, existem também as pós-graduações *lato sensu*, especialização em determinado tema e *stricto sensu*, que engloba os cursos de pós-graduação como o mestrado acadêmico e o mestrado profissional, além de doutorado e, também, pós-doutorado.

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a formação de professores para atuação na educação básica é assegurada pelos artigos 62 e 63. Estes, por sua vez, destacam que esta dar-se-á em curso de

licenciatura, a nível de graduação, em universidades e institutos superiores de educação. É com base na relação entre a formação e o trabalho docente que se pretende transitar e ampliar a discussão acerca dos professores não licenciados, bem como, daqueles que não possuem formação pedagógica complementar. É preciso reconhecer a importância do conhecimento profissional para a construção da profissão, assim como a do fazer pedagógico para se profissionalizar como professor. As instituições formadoras e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura que o professor é formado implicam em aferir ações pedagógicas que terão como fundamentos os princípios defendidos pela entidade formadora, seja do ponto de vista da habilidade técnica, seja do ponto de vista da habilidade político-social. É na escola que o professor coloca em prática suas competências pessoais e profissionais.

Cabe elencar, portanto, que há uma necessidade intrínseca que precisa se tornar explícita no modo de tratar a formação continuada de professores e, nesta discussão, os olhares se voltam principalmente para aqueles que em sua formação inicial comungam da ausência do conhecimento pedagógico em seu currículo e seus desdobramentos na prática educativa. Muitas vezes o fazer pedagógico desses docentes se agarra em vivências empíricas, ou seja, em experiências pré-profissionais, aquelas adquiridas durante a vida estudantil. É comum ouvir de alguns docentes que suas práticas pedagógicas são oriundas das memórias escolares, baseadas em grande medida, nas daquele professor que era considerado como inspirador. Nesse contexto, Pimenta (2010) salienta, no que se refere aos professores, ganhou força a formação continuada na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar.

É indubitável destacar que o conhecimento que se tem sobre o tema em estudo ainda é pouco diante daquilo que se pode investigar, já que as possibilidades nunca se esgotam, apesar da vasta literatura nacional e internacional publicada sobre formação continuada de professores. Destaca-se, dentre tantos, alguns

estudiosos do tema que servirão de orientadores no processo de estudo e compreensão da discussão: Tardif (2002); Freire (1993); García (1999); Pimenta (2010); Zabala (1998); Day (2005); Nóvoa (1992); Roldão (2007). Aqui, verifica-se a formação como um processo interligado a diversos saberes e competências necessárias para a atuação profissional.

Contudo, o que se quer é apostar nas vantagens de um posicionamento mais abrangente sobre a formação continuada de professores, as teorias implícitas e explícitas na necessidade dessa formação e, ainda, considerar a importância dessa discussão, tendo em vista que os princípios orientadores do conhecimento pedagógico irão implicar, em alta medida, na prática educativa. A partir desta constatação apresenta-se nessa proposta de pesquisa a intenção de investigar a temática da formação continuada de professor não licenciado na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Corrente (CACOR). De forma geral, essa pesquisa gira em torno do professor não licenciado, que por questões de oportunidade de trabalho partem para esse campo e conseqüentemente vivencia uma realidade docente, carregada de complexidades.

A realização desta pesquisa ocorreu no espaço do Campus Corrente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. O Campus Corrente localiza-se na cidade de mesmo nome, que fica distante da capital do Estado do Piauí, Teresina (cerca de 843 km) e possui uma população estimada de 26.771 pessoas, segundo dados do IBGE. Conforme portaria, a criação do campus ocorreu no ano de 2009. Atualmente, o referido campus oferta oito cursos, entre técnicos e superiores, contando em seu quadro de pessoal com um total de 77 (setenta e sete) professores. Os cursos técnicos são: Técnico em Administração; em Agropecuária; em Informática e em Meio Ambiente, e esses cursos de nível médio integrado abarcam um total de 456 alunos, conforme informações obtidas junto ao setor pedagógico.

Em consulta ao setor de gestão de pessoas do campus, identificou-se um quantitativo de 27 (vinte e sete) professores não licenciados que exercem a docência no referido campus e todos eles atuam no ensino médio integrado. A escolha do ensino médio integrado, como foco para a pesquisa, deu-se por entender que esse nível engloba estudantes que ainda não concluíram a educação básica e, portanto, necessitam de professores com a devida formação profissional voltada para a função de ensinar.

Nesse contexto, observou-se um número significativo de docentes que pode crescer paulatinamente, confirmando a importância de estudos, discussões e reflexões voltadas para esse recorte específico, que é a formação continuada direcionada para os docentes não licenciados que estão em serviço. Daí surge a oportunidade de superar desafios e construir novos e sólidos caminhos na educação.

1.2 Problema

A formação continuada de professores é, reconhecidamente, um processo complexo, sobretudo quando se propõe pensar e refletir sobre o papel do professor e suas funções técnica e político-social. É preciso ver a formação continuada como uma trajetória desses profissionais em busca de novos conhecimentos e saberes, como preconiza Tardif (2002), para a construção da sua competência profissional, política e metodológica, já que o currículo dos cursos de licenciatura oportuniza aos discentes disciplinas específicas para a atuação na área educacional. No caso dos professores não licenciados, eles possuem uma formação diferente, uma formação inicial desprovida de noções de didática e de práticas pedagógicas, por que são preparados para atuarem em outros setores. Porém, muitos enveredam pela docência devido à demanda de mercado e, de fato, isso pode se constituir em um problema.

Dialogando com a literatura que aborda essa temática, verifica-se que ter a formação continuada, aquela que sucede a formação inicial, como objeto de pesquisa é fundamentalmente relevante diante da exigência do melhoramento da prática docente. No entendimento de Imbernón (2010, p. 112) a formação continuada é uma “redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação”.

No sentido de compreender em que consiste o processo de formação continuada do professor, as concepções que embasam sua prática pedagógica e as contribuições da formação continuada no campo da prática educativa, este estudo será orientado pela seguinte questão de pesquisa: **quais os desafios e possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Corrente (CACOR)?**

Portanto, da questão central ainda cabem às perguntas: Quais conhecimentos pedagógicos seriam importantes para a formação continuada de docentes não licenciados? Qual o quantitativo de professores não-licenciados no IFPI (campus Corrente) e suas principais características? Quais as principais dificuldades que os professores não licenciados encontram no exercício de sua profissão? Tais questionamentos remetem para dois aspectos considerados centrais neste estudo: os desafios (implícito ao modelo da formação) e as possibilidades (implícitas ao modelo da educação profissional técnica de nível médio e ao perfil do sujeito/aluno que a escola quer formar para atuar em sociedade).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

- Identificar e analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPI campus Corrente.

1.3.2 Específicos

- Especificar quais os principais conhecimentos pedagógicos que devem ser abordados na formação continuada de docentes da educação profissional técnica de nível médio;
- Verificar o quantitativo de professores não licenciados que exercem a docência no IFPI (campus Corrente) e identificar suas principais características;
- Identificar os principais desafios que os professores não licenciados encontram no exercício de sua profissão nos cursos Técnicos;
- Elaborar uma coletânea com orientações pedagógicas que possam subsidiar na formulação de cursos de complementação pedagógica para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção baseia-se em alguns autores norteadores do tema aqui investigado tais como Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2014), Ramos (2014), Tardif (2014), Pimenta (2010), Roldão (2007), García (1999), Nóvoa (1992), Libâneo (2008), Machado (2008), Silva (2011), Lagar (2012), Moura (2014), dentre outros, além de se referenciar em alguns documentos legais.

São quatro as subdivisões dispostas: *Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma inclinação para o Instituto Federal*, que fala um pouco sobre a relação entre educação e trabalho e a propositura do ensino médio integrado, por entender que é válido conhecer alguns fatos que constituem essa modalidade de ensino no Brasil; *Saberes necessários à formação de professores*, que aborda a questão dos saberes docentes como elemento importante na formação de professores; *A formação continuada do professor e a profissionalização*, que ressalta a necessidade da formação continuada do docente e a construção da profissionalização como um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas do docente e *Formação continuada para professores não licenciados da educação profissional e tecnológica: alguns pressupostos*, que discute a formação continuada dos professores da EPT como de extrema relevância para a consolidação de uma nova cultura educacional e para uma melhor desenvoltura da prática pedagógica em face da sua heterogeneidade e das políticas educacionais que a envolvem.

2.1 Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma inclinação para o Instituto Federal

A relação entre educação e trabalho tanto é histórica, quanto social, ou seja, paulatinamente ela foi sendo modificada por cada sociedade até tomar a forma como está constituída nos tempos atuais. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

foi marcada historicamente pela dualidade existente entre a educação propedêutica e a educação profissional, de um lado estavam os que pensavam (a classe destinada a realizar o trabalho intelectual) e do outro, os que “realmente” trabalhavam (a classe destinada a realizar o trabalho manual). A propositura do ensino médio integrado apresenta-se como uma maneira de contribuir com uma educação mais igualitária, desenvolvendo aptidões para a vida produtiva e social, sem discriminação na formação educativa dos cidadãos que dela necessitam, possibilitando a formação integral dos sujeitos.

Por ensino integrado Araújo e Frigotto afirmam que:

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

Todavia, essa perspectiva de educação integral é recente na história da Educação Profissional e Tecnológica, e ainda enfrenta os desafios decorrentes da dualidade educacional entre a educação propedêutica e profissional. Com a lei nº 4.024/1961, primeira LDB, aconteceria apenas formalmente o fim dessa dualidade, já que envolveu todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional do ensino, dando equivalência entre os cursos do mesmo nível.

Segundo Giraldele Junior (2001, p. 169), “o ensino secundário deveria perder suas características de educação ‘propriamente humanista’ e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advoga-se publicamente a profissionalização da escola média”. Isso se concretizou literalmente, pouco tempo após o Golpe Militar, com a implantação de uma nova LDB, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996). Esses recortes da referida lei apontam para uma reflexão mais ampla e profunda sobre a formação da última etapa da educação básica, quando se pensa a educação não apenas como um meio para o sistema produtivo, mas como uma importante ferramenta para a construção de novos saberes.

A despeito das políticas públicas de educação profissional, surge em 2004, o Decreto 5.154, que além da oferta concomitante e subsequente, possibilitou que a educação profissional técnica de nível médio fosse articulada e integrada ao ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004).

Nesse contexto, a educação profissional passa a vivenciar uma nova reforma, por meio da criação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Formados a partir das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades:

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

Com a implantação da lei supracitada, verificou-se uma crescente expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica em diversas regiões do país, facilitando o acesso daqueles que dela desejavam fazer parte. Aliado a essa ampliação, verificou-se também o surgimento de uma identidade própria da instituição.

A partir de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a experimentar um novo momento, uma nova realidade. A Lei nº 11.892/2008 traz em seu artigo 1º, a composição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008):

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

Pensando na educação profissional e tecnológica sob a ótica dos Institutos Federais e visando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, idealizados para essas instituições, faz-se necessário evidenciar o conceito que norteou o refinamento da análise da real função de cada Instituto Federal, facilitando a inclusão social e o pleno exercício da cidadania para todos os brasileiros. De acordo com o artigo 2º da Lei 11.892, de 2008,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Pode-se entender essas instituições de ensino como organizações designadas tanto a promoção da educação profissional dos discentes, quanto à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que possibilitam os processos de produção e buscam superar a divisão social do trabalho, garantindo a formação integral do sujeito, para a transformação da sociedade brasileira, com o intuito de proporcionar a todos uma vida digna.

O termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-

se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2014, p. 12).

Esses avanços nos aportes da legislação educacional brasileira, consubstanciados na lei em epígrafe reconhecem a importância de oportunizar ao aluno uma formação integral que desenvolva aptidões para a vida produtiva e social e que garanta o direito a uma educação básica para o prosseguimento nos estudos, bem como, a uma educação profissional. Ramos (2014, p.18) reforça que “nessa etapa da educação básica há a associação da relação com o trabalho, com a produção, com a divisão social da riqueza, por meio da preparação para o ingresso no ensino superior ou de perspectivas múltiplas para o futuro”.

Para atender a essa modalidade de ensino, se requer um professor que ultrapasse o modelo de educação bancária (Freire, 2005), aquele onde o professor é um mero transmissor de conteúdos e o aluno um depósito passivo desses conteúdos transmitidos por um especialista detentor do saber, é que se exige uma formação de professores que vá além do domínio dos conteúdos específicos do campo de atuação, para poder compreender a sociedade e poder construir conhecimentos que sejam direcionados aos interesses sociais e coletivos.

Apesar da formação de professor ser plural, ela não acontece de maneira aleatória, mas sim, baseada em parâmetros previamente pensados e estabelecidos. O aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional e do ensino devem estar interrelacionados a fim de que o docente adquira autonomia intelectual para lidar com os desafios que são oriundos de sua prática pedagógica. Assim, a formação continuada não deve ser almejada apenas pelo docente, mas deve ser provocada pela própria instituição como uma ação necessária, principalmente em tempos onde os meios de aquisição de informação tornam-se cada vez mais acessíveis.

O contexto educacional é dinâmico e por isso é impossível não pensar no preparo do profissional que forma outros indivíduos. É imprescindível que o professor compreenda que a ação de ensinar sempre exigirá uma formação continuada para o exercício de uma prática educativo-crítica.

Como visto, o ato de ensinar não se limita apenas a transmissão de conteúdos específicos das disciplinas ministradas, é preciso ir além de uma mera atitude transmissora para que se consiga de fato garantir o desenvolvimento dos aspectos inter e intrapessoais do aluno. Afinal, as informações estão disponíveis, atualmente, de forma ampla e descomplicada, o que não significa que apenas ter acesso a esses saberes se constitui como um processo formativo. É nesse contexto que o ato de ensinar significa uma ação mais complexa do que apenas transmitir saberes. Sob esta ótica Roldão (2007, p.95) afirma que:

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global.

Conhecer alguns conceitos de formação continuada de professores e como se acontece a profissionalização é fundamental para facilitar a compreensão de diversos outros objetos de estudo, tais como a elaboração e/ou reelaboração de conhecimentos docentes, que serão abordados ao longo da pesquisa. É auto avaliando a prática pedagógica adotada, que se pode aprimorar a prática existente.

Quando se rememora todo o percurso pelo qual passou a educação profissional e tecnológica no Brasil, compreende-se também a caminhada dos professores, já que eles são seres históricos e, portanto peças fundamentais nesse processo. Ter consciência da importância, do significado e do aprimoramento que os saberes docentes necessários à formação de professores podem proporcionar a estes profissionais, permite ver a formação como uma trajetória dos educadores na busca de novos conhecimentos para a construção da sua competência profissional.

2.2 Saberes necessários à formação de professores

Falar em saberes docentes ocasiona diretamente em pensar na formação de professores como um estudo repleto de inquietações singulares a respeito de como se estabelecem os processos de construção dos saberes necessários à prática

docente, compreendendo como eles são construídos e quais as bases que os sustentam. Para Tardif (2014, p. 36), o conceito de saber docente é “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A atividade de ensinar no contexto do ensino médio integrado exige um entendimento mais apurado do sentido do ato de ensinar. É preciso ir além dos saberes específicos da área de formação e dos saberes didáticos, é fundamental a existência de uma consciência política e social para o mundo do trabalho.

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

A formação de professores situa-se em um contexto amplo de aprendizagens que são utilizadas na atualidade para promover o crescimento dos indivíduos. Pesquisas sobre os saberes necessários à docência têm ocupado lugar de destaque na agenda da produção de conhecimentos relacionados à educação. Logo, no que diz respeito ao tema em estudo, destaca-se que é por meio dos vários saberes que os professores expressam seus próprios valores, juízos, concepções de ensino e claro projetam suas ações para serem aplicadas, a seu modo, em sala de aula. Tardif (2002) salienta que, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da Pedagogia) e experienciais.

Discorrendo sobre esse tema, Pimenta (2010), pontua que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2010, p. 24).

É importante compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados cotidianamente para realizar as tarefas inerentes à ação do docente no espaço escolar em face dos conteúdos curriculares que são ensinados na sala de aula. É preciso olhar o professor como um ser que também possui suas experiências prévias, aquelas chamadas de experiências pré-profissionais, adquiridas ainda enquanto aluno. Todavia, é preciso ponderar que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (Tardif, 2002, p.41). Afinal, nessa experiência enquanto aluno, a atividade docente é encarada de forma ingênua, desprovida de toda sua significância sócio-histórica.

O saber dos professores é plural e temporal, pois envolve diferentes fontes e natureza. Para Zabala (1998), a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação para desenvolvê-la tem que se adaptar à realidade. Nesse caso, o autor acima destaca a adaptabilidade. O aluno de outrora vai de forma paulatina construindo suas próprias habilidades docentes ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional, estabelecendo uma conexão com os saberes aprendidos no processo formativo, bem como, com um saber prático firmado na vivência diária com os discentes.

Nessa linha de pensamento, corrobora Tardif (2002, p.39),

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

O professor é, antes de tudo, alguém que possui determinados conhecimentos e cuja função prioritária nesse cenário profissional, firma-se na transmissão desses conhecimentos a outros. Isso implica que o docente seja entendido não meramente como um consumidor de conhecimento, mas também como um sujeito capaz de produzir conhecimento, assim como, de reconhecer e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros indivíduos.

O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora* ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (Roldão, 2007, p.100).

Vale destacar que o conhecimento teórico deve articular-se ao conhecimento prático, o professor precisa ser considerado como um ser ativo de sua própria prática. Os saberes teóricos aprendidos na formação inicial não devem ser negados em hipótese alguma, porém precisam ser confrontados com a realidade e validados, ou não, por sua própria prática pedagógica para ganhar sentido e validade em relação ao seu trabalho.

Pimenta (2010, p.115) diz que, “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os”.

Vê-se que a formação inicial não deve ser deficitária, pois repercute nas ações iniciais da profissão. A escola não pode continuar meramente transmitindo conhecimentos básicos e reproduzindo um conhecimento dominante. Tardif (2002) pontua que é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

A formação de professores precisa ser pensada de forma a proporcionar aos atuais e aos futuros professores o acesso aos conhecimentos relevantes à profissão que exercem de modo a se tornarem cada vez melhor naquilo que são responsáveis. Esses profissionais precisam estar habilitados para conseguirem estabelecer

conexões entre as disciplinas que fazem parte da formação geral com as da formação profissional.

Nesse viés, Moura (2014) corrobora com núcleos estruturantes que estão relacionados a conhecimentos fundamentais em qualquer educação formativa do professor, seja na formação inicial ou continuada: “a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho” (Moura, 2014, p. 94).

Com efeito, a formação continuada do professor, que é temporalmente posterior à formação inicial, é um prolongamento da sua vida estudantil em busca de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão. A política dessa formação deve ser vista como a inter-relação entre as disciplinas oferecidas, constituídas como unidades dependentes e entrelaçadas em si mesmas, bem como, uma necessidade que é colocada aos professores pelas exigências cada vez mais ativas devido às constantes mudanças de cada período histórico e social. Conforme Pimenta (2010),

Sob a ameaça de perda do emprego real ou mesmo simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho, e também frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instalados a uma busca constante de formação continuada, muitas vezes às suas expensas (Pimenta, 2010, p.41).

As discussões sobre a formação continuada de professores apresentam-se hoje como destaque em vários cenários. Essa reflexão se dá em função da necessidade de atender às reais demandas da escola que se apresenta como um ambiente real, multifacetado e carregado de contradições, à semelhança da sociedade. Portanto, a formação continuada não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a ideia de que a educação é processo acabado.

Libâneo (1994, p. 16) salienta que:

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade

principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos.

Nesse sentido, verifica-se que o estudo da didática é fundamental, sendo ela, uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, as estratégias e as condições sociais do processo de ensino tendo em vista suas reais finalidades educacionais. Libâneo (1994, p. 28), ressalta que “a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”. A participação dos indivíduos na vida social está interligada ao bom desempenho do trabalho docente. Para que o professor possa atingir um bom desempenho, é necessário a realização de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si.

Considerando os limites e a necessidade da teoria na formação docente para a apropriação e formulação de conceitos fundamentais ao exercício profissional é que a didática, se apresenta como uma grande aliada da construção do saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração de conhecimentos fundamentais à prática desse profissional. Ao abrir caminhos para um processo mais amplo e profundo de formação continuada em serviço para os professores não licenciados, precisa-se tomar os conhecimentos da didática como objeto de estudo e análise para um diálogo mais apropriado entre prática e teoria, já que ela estabelece nexos entre o ensino e a aprendizagem.

Prosseguindo a análise, Pimenta (2010, p. 26) aponta que:

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por ele resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Assim, entende-se que o trabalho do docente nas escolas, já não se resume a uma mera transmissão da matéria do programa estruturado nos livros didáticos. A

estruturação da aula/planejamento, sob a direção do professor, deve mobilizar a atividade mental dos alunos, para que haja uma assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos.

Quando se fala em planejamento/estruturação da aula (organização e sequência) é indispensável recorrer à didática, disciplina que investiga as tarefas relacionadas à instrução e ao ensino, tendo em vista que o trabalho docente precisa ser uma atividade planejada para que se atinja os objetivos de aprendizagem em um campo de atuação tão diversificado.

Conforme Libâneo (1994, p. 179) “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”. Analisando a estruturação da aula desse ponto de vista, concebe-se que a mesma possibilita ao professor uma prática mais consciente e ativa da função que lhe é própria, dirigir e estimular o processo de ensino.

A estruturação da aula deve ser o norte pelo qual os professores poderão construir os caminhos para uma aprendizagem mais significativa como elemento de transformação social. Logo, consoante Libâneo (1994), cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos devem se combinar com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Nesse contexto insere-se que cabe ao professor criatividade e flexibilidade para eleger a melhor estruturação da aula, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos alunos.

2.3 A formação continuada do professor e a profissionalização

A formação de professores aparece como um potente instrumento de democratização do acesso das pessoas ao trabalho, à cultura, à informação e a outros. Isso reforça a necessidade constante da busca crescente das pessoas por

legitimar um repertório de conhecimentos sobre as bases da formação profissional, em face da gigantesca demanda da diversidade cultural. Sendo assim, parece fundamental elencar algumas apreciações no tocante ao conceito de formação de professores.

Segundo García (1999, p.26),

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na perspectiva do autor supracitado o cerne fundamental da formação de professores é a garantia de uma melhoria na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, porém essa intenção somente é alcançada por meio de estudos dos processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Estes devem agregar novos saberes e práticas a gestão da educação e a área de sua respectiva atuação profissional.

Conforme Libâneo (1994) a formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica. Destaca também a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias e a organização dos conteúdos.

Como visto, a formação profissional é um processo pedagógico organizado, que requer uma sólida preparação do professor para que o mesmo possa dirigir competentemente o processo de ensino. Essa formação implica uma contínua inter-relação entre teoria e prática, a teoria ligada aos problemas reais do cotidiano postos pela experiência prática e ação propriamente dita da prática orientada pela teoria.

Geralmente a formação continuada acontece concomitantemente ao exercício do trabalho pedagógico. A amplitude da contribuição dessa formação para a construção da profissionalização do professor reflete diretamente no desenvolvimento e na evolução da educação.

A formação de professores é um processo de transição, é o momento onde o aluno deixa de ver-se apenas como aluno e passa a olhar-se como professor. Ela perpassa por um conjunto de saberes que são inerentes ao fazer profissional, tendo início com a formação inicial, que é o marco central para a sua profissionalização e que dá seguimento com a formação continuada. Esses processos formativos que encontram-se interligados estão relacionados à qualificação profissional para o exercício da atividade.

Silva (2011) define a formação de professores como:

[...] um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Silva, 2011, p. 15).

Para a referida autora a temática em estudo representa uma atividade que tem início, porém não se pode precisar um fim, já que, pode perdurar por toda a vida mediante a reflexão entre protagonistas educacionais, no caso, o formador e o formando, objetivando contribuir significativamente com a profissionalização dos sujeitos responsáveis diretamente por educar as gerações futuras.

Ao refletir sobre formação continuada do professor, verifica-se que ela está relacionada à atuação docente, qualificação profissional e competência técnica. Ela pode ser conceituada como “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar qualidade ao processo ensino aprendizagem” (Vieira J; Vieira M; Belucar, 2018, p. 101).

A formação continuada precisa ser pensada e sistematizada de maneira que leve em consideração a realidade em que os sujeitos, no caso os professores, estão

envolvidos. Vale lembrar que a realidade não é algo estático, pronto e acabado, ao contrário, é um processo dinâmico que está em um constante processo de construção, permeado pelo momento histórico vivido em cada época.

Nascimento (2003, p.70) salienta que a formação continuada de professores é compreendida como:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Dessa maneira a formação continuada deve ser entendida como um prolongamento da vida escolar do professor, é um movimento de construção da sua própria identidade profissional. Em outras palavras pode-se dizer que são iniciativas organizadas e sistematizadas que visam contribuir com o aperfeiçoamento profissional, possibilitando melhorias na prática pedagógica do docente e a aquisição de inúmeros conhecimentos que se relacionam as técnicas e aos métodos de ensino que servirão de base para o amadurecimento profissional. Para Imbernón (2004) “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (Imbernón, 2004, p. 16).

A formação continuada abrange uma diversidade de atividades que contribuem para uma resignificação da postura profissional, possibilitando a abertura de novos caminhos para preparar-se e formar-se continuamente. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em parecer aprovado em 09 de junho de 2015, define os contornos da formação continuada quando destaca que:

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

Na propositura de estudar a formação continuada e sua profissionalização, vale destacar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não podem ser analisadas sob o crivo de atividades isoladas, tendo em vista que ambas impulsionam o processo de desenvolvimento profissional, as quais estão diretamente ligadas à profissionalização do docente. A construção da profissionalização docente está associada ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicas do docente, visando a um desenvolvimento eficiente e eficaz da profissão.

Cabe salientar que Veiga (2005, p. 40) conceitua profissão como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, permeada de um conjunto de conteúdos que assegurem o desenvolvimento profissional. Pressupõe-se que um bom professor objetiva adquirir mais competência que revela profissionalismo e para que isso aconteça é preciso dispor de argumentos que fundamentam suas decisões para além da prática. Segundo Libâneo (2008) o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

A busca de consensos para formação continuada de professores torna-se cada vez mais necessária, já que, tem-se tornado cada vez mais presente a existência de profissionais bacharéis e tecnólogos, que receberam uma formação não para a docência, mas para outras demandas do mercado de trabalho envolvidos nas salas de aulas como professores responsáveis pela transmissão de conhecimentos. O intento é que os professores não licenciados não sejam limitados apenas a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Moura (2008) pontua que:

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

A profissionalização está ligada àquilo que é literalmente próprio de cada profissão, no caso do professor, são os saberes e as capacidades inerentes ao docente para o pleno exercício da sua função. Com base no entendimento de Sacristán (1999, p. 65) a profissionalidade docente é um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A educação é uma vertente fundamental para proporcionar o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos, mas para que isso aconteça de fato, é fundamental refletir sobre políticas de formação continuada para o professor, pois a qualidade do ensino que é oferecido nas instituições de ensino depende também das competências e atitudes de profissionalismo, que é adquirido através das formações a ele disponibilizadas. A formação continuada é um elemento importantíssimo para inserir-se na profissionalização do docente. Nas palavras de Libâneo (2008),

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (Libâneo, 2008, p.75).

A profissão docente é uma área marcada pela renovação e para haver renovação é necessária a formação continuada. Porém para que isso de fato aconteça é preciso valorizar este profissional com condições dignas de trabalho, possibilidades de formação continuada e remuneração digna.

Nóvoa (1992, p. 23) menciona que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram a sua formação, o seu estatuto, elevam os seus rendimentos, e aumentam o seu poder e a sua autonomia. Contribui ainda para que o docente possa investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo nos quais os professores encontram-se inseridos.

Como visto, o professor não licenciado necessita de uma instrumentalização teórica e técnica que aprimore sua formação e consequente profissionalização. Para que o docente realize o seu trabalho satisfatoriamente, ele precisa compreender a educação em sua globalidade, isto é, nos seus vínculos com o conjunto dos processos sociais. Assim, o bom desempenho do professor em sala de aula não depende de uma vocação natural ou puramente da experiência prática, o conhecimento teórico é fundamental para a construção da verdadeira identidade do profissional docente, definindo suas possibilidades de atuação.

Pimenta (2010, p.174) enfatiza que:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Cabe elencar ainda que a construção dessa identidade possibilita aos professores a firmeza de juntar esforços e lutas em torno da profissão exercida como instrumento de transformação social e de humanização. Vale destacar que esse projeto de pesquisa foca apenas nestes conceitos, mas existem vários outros. Registrou-se esses por considerá-los mais interessantes, provocadores ou vantajosos em relação ao tema tratado. O conceito de formação, que está sendo empregado nesta dissertação busca expressar a amplitude necessária da concepção sobre a construção profissional do docente. O que se busca aqui é a construção das competências necessárias para o docente não licenciado.

2.4 Formação continuada para professores não licenciados da educação profissional e tecnológica: alguns pressupostos

O processo da docência exige formação, preparo, dedicação, compromisso e responsabilidade. Para ser professor, este necessita de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas para o bom desempenho de sua função,

pois o cotidiano da sala de aula vai exigir muito além do conhecimento técnico. Trata-se de um, pensamento conjunto de uma série de atividades tais como: que metodologia será adotada na aula, quais os objetivos que os alunos serão capazes de atingir ao final da aula, que recursos devem ser utilizados para garantir a aprendizagem dos alunos, qual a relação dessa aula com as demais aulas e com a sociedade que este aluno se depara em sua realidade concreta.

Pereira (2011, p. 69) destaca que:

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), no parecer CNE/CEB Nº 11/12, percebe-se uma discussão específica sobre a formação inicial e continuada de professores para atuar no Ensino Médio.

As políticas de formação de professores, como parte de uma totalidade, também sofrem influências. Aliás, as políticas direcionadas aos docentes ocupam papel de destaque no cenário político e social, pois esses profissionais são responsáveis pela formação das pessoas, daí o grande interesse sobre eles (Lagar, 2012, p.74).

A autora supracitada aponta que essas políticas de formação da categoria em estudo, os professores, recebem influência direta do momento histórico vivido em cada período. Essas influências externas atendem aos interesses dos propositores das políticas públicas que são criadas, pois elas definirão o tipo de sociedade, de homem e de professor que se deseja formar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014 até o ano 2024, em sua meta 16, fica estabelecida a pretensão de:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Percebe-se que esse documento oficial se refere a programas de formação continuada para professores em exercício, admitindo sua importância e seu compromisso social e político. O professor como um sujeito consciente de seu papel pode fazer do seu próprio trabalho em sala de aula um espaço de transformação humana, sendo um agente de mudança na escola e na sociedade.

Entendendo a formação inicial do professor como o passo primário para a docência e reconhecendo que a existência de uma formação inicial desprovida das licenciaturas gera, diretamente, limitações nas práticas pedagógicas, torna-se essencial a criação de oportunidades de formação continuada de professores licenciados que promova os procedimentos de qualificação profissional.

Silva e Bastos (2012, p. 12) apontam que:

As necessidades propulsoras para o grande movimento de qualificação profissional dos docentes através da formação continuada, nas últimas décadas, em nosso país, são: a falta de formação adequada dos professores para enfrentarem as demandas contemporâneas advindas da grande produção de conhecimentos científicos e a impossibilidade de efetivar uma formação inicial que abarque toda a gama de exigências profissionais que precisam ser atendidas para o exercício qualificado da profissão docente.

Vale destacar que a docência é uma atividade complexa, e ter a profissionalização adequada é essencial para a consecução da essência atribuída a essa função. No caso do professor não licenciado a complexidade da docência torna-se mais árida e ingênua devido à ausência das práticas pedagógicas em sua formação inicial, no caso específico do docente, essa formação deveria iniciar com um curso de licenciatura, pois neste espaço possibilita-se pensar a profissão.

As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a

profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc (Machado, 2008, p. 15).

Ao longo dos anos, exímios autores são claros ao defenderem que conjuntamente com o conhecimento pedagógico, que é aquele relacionado aos princípios gerais do ensino e da aprendizagem dos alunos, os professores devem deter conhecimentos sólidos sobre o componente curricular que ensinam. García (1999, p.87), salienta que, “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral”. Para o autor, o nível de conhecimento que o professor possui, influencia diretamente no modo como ele ensina. Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma articulação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e do conhecimento pedagógico e didático, que está relacionado ao como ensinar. Não é apenas o conhecimento deste ou daquele, é preciso mesclar ambos.

Neste sentido Machado (2008) corrobora com esse pensamento quando pontua que: “é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica” (Machado, 2008, p. 17).

Outro componente exponencial no campo da formação continuada dos professores refere-se ao conhecimento do contexto onde o aluno está inserido, a fim de que possa possibilitar uma educação com mais equidade. Nessa perspectiva, para oportunizar aos discentes a aprendizagem de diversas coisas é fundamental adaptar o conhecimento universal da matéria ao local onde se ensina, bem como, a quem se ensina. García (1999, p.91) registrou com propriedade que, “é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferecem para ser integrado no currículo e as expectativas dos alunos”.

Moura (2007, p. 18) defende que:

[...] o professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos.

A própria legislação educacional expressa à necessidade da construção da profissionalização docente. A formação continuada dos professores deve ser encarada como um exercício permanente cujo propósito deve culminar com o aprimoramento dos saberes indispensáveis à atividade profissional. A LDB nº 9.394/1996 aponta para essa preocupação, quando traz em seu Artigo 62-A Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

A formação continuada de professores deve manter coerência com o ensinar e o aprender, contemplando conhecimentos procedimentais, estratégias de ação e conhecimentos proposicionais. Day (2005, p.13, tradução livre) acentua que, “a natureza do ensino exige que os professores estejam comprometidos com sua formação e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras²”.

Na busca da construção de saberes e competências essenciais para o bom desempenho da função docente e considerando a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil nos últimos anos, como previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 em sua meta 11, e as transformações que ocorreram no processo de produção, que impactaram o mundo trabalho, os professores perpassam por diferentes desafios para atuar na EPT. Vale frisar que essas modificações nacionais na esfera educacional não se restringem apenas ao

² “La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan con su formación y desarrollo profesional a lo largo de su carrera” (Day, 2005, p.13).

professor, mas a todos os profissionais da educação, para poder elevar o nível da educação de forma geral.

Nesse contexto,

Compreendemos que a formação continuada deve ser pensada levando em consideração os aspectos da materialidade em que os sujeitos professores estão envolvidos, bem como os desafios do trabalho docente e a inovação científica e tecnológica. Tudo isso a partir de uma visão crítica, transformadora e emancipatória (Morais, 2017, p. 78).

A formação continuada do docente, principalmente o da educação profissional de nível médio, pode ser vista como uma espécie de melhoramento de competências atuais e futuras no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que existem professores da EPT que nunca tiveram acesso a uma formação específica para a docência até o momento do seu ingresso na educação. A função do professor está relacionada à da escola e esta tem o papel de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa que o leve a desenvolver habilidades que permita entender, interpretar e transformar a realidade em que vive.

Com base no entendimento de Cruz (2000, p.155) a formação continuada de professores configura-se como:

As atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos.

Para o professor não licenciado da educação profissional, essa formação pode constituir-se como uma oportunidade para a promoção de novos estudos e aperfeiçoamento profissional do fazer pedagógico docente. É preciso qualificar-se para atender acontecimentos eventuais, singulares e até mesmo inéditos no dia a dia da sala de aula. Nessa premissa, Nóvoa (1999, p. 17), destaca que “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”.

Libâneo (2004, p.227) sinaliza que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A esse respeito, a prática de formação continuada para os profissionais da educação pode acontecer de inúmeras maneiras. Ela tem início com a formação inicial, porém esse primeiro passo já não se sustenta sozinho. O professor precisa reconhecer que o saber docente demanda um incessante aprendizado que perdura por toda a vida profissional. A estrutura da formação continuada deve contribuir para a construção de conhecimentos e habilidades que levem os alunos ao máximo entendimento dos saberes transmitidos na escola, implicando em uma intervenção consciente na realidade no intuito de instigar uma melhor compreensão dos conhecimentos transmitidos na escola. De acordo com Saviani (2011, p. 83), “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

A Educação Profissional e Tecnológica apresenta-se como uma grande empreitada a ser encarada pelos professores que nela atuam, devido à diversidade de cursos por ela oferecidos. Os cursos pertencentes à Educação Profissional e Tecnológica podem ser de diferentes tipos: 1) Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; 2) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 3) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (Brasil, 1996).

Os desafios da educação profissional assumem uma proporção cada vez maior com a crescente necessidade da formação humana em sua integralidade. O que se busca é oportunizar uma maior aproximação do docente à função que ele exerce com vistas em significativas melhorias. Machado (2008, p. 17) afirma que “é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e

cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica”.

A formação continuada dos professores da EPT é de extrema relevância para a consolidação de uma nova cultura educacional, a qual deve colocar o professor como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O exercício da docência deve ser visto como algo inacabado, as atividades por ele exercidas exigem um aprimoramento contínuo para superar os desafios diários que são impostos por uma sociedade que está em constante evolução. A educação profissional é bastante heterogênea pois envolve a educação técnica de nível médio, as graduações que envolvem as licenciaturas, os bacharelados e os tecnólogos, além das pós-graduações e trabalho com o PROEJA e com os cursos de formação inicial e continuada.

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

Vale trazer à luz nessa discussão que a formação continuada do professor é um dos pressupostos básicos para que se promova uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, essa formação deve ser vista como uma política pública essencial para se alcançar o modelo educacional que se aspira. “Falar de formação continuada de professores é falar da criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (Nóvoa, 2002, p. 57). Partindo desse pressuposto, verifica-se que a formação continuada não pode acontecer apenas em momentos pontuais, nem limitar-se a reprodução de protótipos finalizados que desconsiderem a realidade docente. Os professores não devem apenas acumular conhecimentos, mas fundamentalmente construí-los, já que,

apesar de imprescindível o conhecimento específico da área que atua, ele já não é o bastante.

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

Nesse sentido, torna-se inevitável a busca por compreender o papel dos saberes docentes na formação continuada de professores em seus diversos e singulares locais de trabalho. Esse cabedal de saberes docentes, que podem ser adquiridos na formação continuada, têm se tornado um campo extremamente fértil para uma atuação de excelência no contexto da educação profissional, contemplando suas possibilidades e pontuais singularidades num processo de construção e reconstrução de novos conhecimentos.

Dessa forma, os principais conhecimentos pedagógicos que devem ser abordados na formação continuada de professores não-licenciados da educação profissional técnica de nível médio, vão abranger questões didáticas, políticas e pedagógicas do processo ensino-aprendizagem, em face das especificidades que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Sendo esses:

- Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica;
- A Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente;
- Construção da profissionalização docente - identidade profissional;
- Saberes docentes: conceituais, procedimentais, atitudinais;
- O planejamento pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias.

Os conteúdos aqui sugeridos podem contribuir para um processo educacional consciente das necessidades dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica, adquirindo assim maior efetividade e auxiliando no processo de resolução de situações problemáticas que são próprias do docente não licenciado.

A escolha desses conteúdos se deu por meio da revisão de literatura, a qual permitiu um aprofundamento do objeto de estudo, como também um conhecimento

sistemático com enfoques e abordagens de diversos autores. Os tópicos que foram incluídos são amplos e bem variados. O intento aqui não é esgotar o assunto, eles apenas visam introduzir o leitor no vasto campo da Educação Profissional e Tecnológica e da Didática, oferecendo um referencial que possibilite aprofundamentos futuros.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como intuito descrever os caminhos que foram percorridos pela pesquisadora, tanto no desenvolvimento teórico quanto no de campo. A metodologia que foi utilizada buscou contemplar os objetivos traçados pelo estudo, avaliando a atual prática docente, para projetar um produto educacional que fosse capaz de atender as necessidades apontadas. Descreve a coleta, sistematização e análise dos dados coletados para a investigação realizada. Ela foi dividida em pequenos tópicos onde se apresenta método e tipo de pesquisa, procedimentos e técnicas, participantes e local, com a intenção de facilitar o processo de organização e compreensão das informações dispostas.

3.1 Método e tipo da pesquisa

Vale salientar que a pesquisa consiste em um procedimento formal com método, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Para Marconi e Lakatos (2010, p.43), é “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento”. A pesquisa num sentido amplo é um conjunto de atividades voltadas para a busca de um determinado conhecimento.

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema ou então quando a informação

disponível se encontra em vital estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2010, p.01).

A presente pesquisa foi de natureza aplicada e fundamentada no método materialismo histórico-dialético que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.110) é um método “que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”.

Assim, a fundamentação desta pesquisa pelo método materialismo histórico-dialético procurou construir uma relação de diálogo entre a literatura consultada e os fatores históricos, econômicos, políticos e culturais para subsidiar uma reflexão sobre o processo de formação continuada dos professores não licenciados da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio.

Com a utilização desse método, acreditou-se na possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática, já que, a atividade dos seres humanos “[...] é teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; e teórica, visto que essa relação é consciente” (Leite, 2018a, p. 57).

A pesquisa se iniciou com o tipo bibliográfica, já que, referia-se a um tipo de pesquisa baseada em referências bibliográficas. Constitui-se em um estudo teórico com levantamento de textos publicados por estudiosos da área. Com o intuito de melhor investigar a temática em estudo, realizou-se uma pesquisa cujo objetivo era verificar a existência de trabalhos que abordam o assunto em questão. Depois de encontradas as produções, realizou-se a leitura dos resumos, em sua integralidade. Em alguns casos, foi necessária a realização da leitura da introdução e conclusão/considerações finais da dissertação. A busca foi feita no mês de janeiro de 2023, sem recorte temporal, com aproveitamento apenas de trabalhos publicados em Língua Portuguesa. A fonte de pesquisa utilizada foi: a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ que se trata de uma biblioteca virtual desenvolvida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Para a realização da pesquisa no portal anteriormente citado, foram utilizados os seguintes descritores de busca: “Formação continuada do professor da educação profissional”; “Formação continuada” AND “Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”; “Formação continuada” AND “Professor não licenciado”. Os trabalhos encontrados estão descritos num quadro no apêndice “F”.

Esse tipo de pesquisa levou o pesquisador a imergir-se na discussão do tema a ser pesquisado. Segundo Gil (2010), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, inserindo o pesquisador no campo da discussão sobre o tema de pesquisa. Especificamente culminou com a pesquisa de campo, onde o método de abordagem foi uma combinação entre o quantitativo e o qualitativo. A escolha pela utilização da combinação de métodos de pesquisa (quali e quantitativo) se deu em razão do desejo de levar em conta o máximo possível de aspectos distintos do mesmo problema (Flick, 2009).

Em relação à pesquisa quantitativa Ribeiro (2015), destaca que este tipo de abordagem caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto na coleta das informações quanto nas análises estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. A intenção é garantir a precisão dos trabalhos realizados, no sentido de conduzir a um resultado com poucas chances de distorções.

Com a finalidade de facilitar o processo de interpretação e análise dos dados que foram coletados, no caso dos dados quantitativos, foram elaborados gráficos ou quadros, conforme melhor adequação a cada situação específica. Para essa

³ Endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br>

elaboração, utilizou-se de programas computacionais, sobretudo o Word e o Excel. Em uma etapa seguinte e/ou concomitante, foi feita a devida discussão desses gráficos e quadros, à luz dos pressupostos teóricos que tratam da temática em questão para uma melhor sustentação argumentativa.

A abordagem quantitativa teve como intento a busca por revelar aspectos inerentes à caracterização do perfil dos docentes participantes, ao exercício da docência e as percepções sobre a formação continuada, a partir da prevalência em respostas objetivas.

No que tange a pesquisa qualitativa observou-se que para (Marconi; Lakatos, 2010),

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc (Marconi; Lakatos, 2010, p. 269).

Com a análise qualitativa foi possível compreender as respostas dos sujeitos pesquisados, contextualizando-as em um processo de reflexão contínua sobre a temática do objeto da pesquisa. Buscou-se também primar pelo rigor metodológico, a fim de garantir fidedignidade e validade aos resultados da pesquisa.

3.2 Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa

Conforme as resoluções n.466/2012, n.510/2016 e n.580/2018⁴, destaca-se que no tocante aos aspectos éticos e legais da pesquisa para a coleta de dados, foi utilizada a tabulação das informações quantitativas e a análise de conteúdo por categorias para os aspectos qualitativos. Garantiu-se respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade,

⁴Resolução n.466/2012, trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos; resolução n.510/2016, que dispõe das normas aplicáveis a pesquisas Humanas e Sociais; resolução n.580/2018, estabelece as especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o Sistema Único de Saúde (SUS).

assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. As informações ficarão armazenadas em pendrive de posse exclusiva da pesquisadora, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Este estudo apresentou risco mínimo, pois não foi realizada nenhuma intervenção fisiológica, psicológica e social dos indivíduos, sendo preservada a intimidade dos mesmos tanto de forma imediata quanto tardia. Ainda, como forma de mitigar os riscos e partindo da premissa de que toda pesquisa deve zelar pela ética, integridade e dignidade dos participantes, buscou-se ao longo do processo investigativo observar e respeitar a política de diretrizes e normas para a pesquisa no Instituto Federal do Piauí. Ademais, buscou-se o dirigente máximo da instituição, na pessoa do diretor geral em exercício, para a autorização por parte da Instituição que serviu de campo para este estudo. A instituição estava ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem-estar.

Como benefícios atuais e potenciais, destaca-se a possibilidade de uma maior profissionalidade docente, gerando ganhos significativos para a comunidade educativa, favorecendo o desenvolvimento de um profissional da educação, servidor público federal, mais comprometido com seu fazer pedagógico e mais integrado com seu ofício, a fim de agir em consonância com a missão e os objetivos institucionais. Além do mais, a pesquisa contribui para alavancar o conhecimento científico e o progresso da humanidade nas diversas esferas, influenciando positivamente no processo de formação continuada, em serviço, de professores não licenciados. Proporciona ganhos significativos para a ciência, para o ambiente acadêmico e acerca benefícios também para a sociedade em geral, uma vez que, potencializar conhecimentos, abrindo possibilidades para contribuir com a atualização da temática e fomentando agentes de transformação social. Essas contribuições permitem que a sociedade

atual se torne paulatinamente em uma sociedade mais comprometida com o conhecimento e com a pesquisa.

Os procedimentos da pesquisa seguiram os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados coletados, tampouco serviram para qualquer tipo de avaliação do servidor participante, garantindo plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O resultado final deste estudo foi apresentado sob a forma de dissertação, acompanhada de um produto educacional.

3.3 Procedimentos e Técnicas de Pesquisa

No tocante à pesquisa de campo, o estudo contemplou o questionário e a entrevista como instrumentos responsáveis pela realização da parte prática da coleta de dados. As técnicas de coleta de dados na pesquisa educacional apresentam certa variedade. Antes da aplicação do questionário e da realização da entrevista aos respondentes, estes precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência de sua participação e, ao mesmo tempo, autorizando o pesquisador a usar suas informações nos resultados da pesquisa.

A primeira fase da pesquisa de campo compreendeu a aplicação de um questionário, disponível no apêndice B, com os professores não licenciados dos cursos: Técnico em Administração, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Foi identificado que o campus Corrente do IFPI possui, atualmente, 27 professores não licenciados em efetivo exercício.

Para os professores, o questionário foi elaborado no *Google Forms* e enviado por e-mail. Neste abordou-se a formação acadêmica, as dificuldades da prática docente, a concepção sobre Ensino Médio Integrado e a formação continuada. Para o envio dos questionários, solicitou-se as listagens nominais dos

professores com os respectivos e-mails às coordenações dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI/Campus Corrente.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (Gil, 2010, p. 121).

O questionário foi escolhido por abarcar um número maior de pessoas em um curto período de tempo, possibilitando a coleta de um número maior de informações. “[...] por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2010, p. 114). O levantamento inicial realizado por meio do questionário permitiu a apresentação de alternativas suficientes para uma gama de respostas que contribuiu para que os resultados da pesquisa fossem alcançados. Esta técnica ainda permite a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2010, p. 42).

Os dados levantados foram transformados em estatística, a qual foi utilizada a fim de sintetizar valores da mesma natureza, possibilitando uma visão global da variação entre as respostas, além de organizar e descrever os dados por meio de tabelas e/ou gráficos, em números absolutos ou percentuais.

A segunda fase consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro está disponível no apêndice C, com os professores que aceitaram continuar participando dessa pesquisa. Ainda no questionário (primeira fase) houve uma opção onde os mesmos puderam marcar pelo desejo ou não de continuar colaborando voluntariamente com a pesquisa. As entrevistas aconteceram presencialmente nas dependências da instituição escolhida. Para realizá-la foram agendadas previamente data e horário. As entrevistas foram gravadas, e posteriormente feitas às transcrições.

O instrumento utilizado coletou dados relacionados à experiência e prática profissional, além da formação continuada na instituição de ensino. A intenção de

ouvir esse segmento se deu em virtude da possibilidade de os próprios professores do campus atuarem como protagonistas fundamentais no processo de formação continuada.

Gil (2010, p. 109) define entrevista como:

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

A entrevista foi utilizada por oferecer uma maior possibilidade para esclarecer e incluir perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas permitindo aprofundar o levantamento do tema estudado, bem como, esclarecer possíveis dúvidas existentes. De acordo com Marconi e Lakatos, (2010), a entrevista é uma técnica de coleta de dados, a qual representa o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito do tema em estudo, mediante uma conversa de caráter profissional e técnico, permitindo que os dados sejam fidedignos, validando a pesquisa.

Desta forma, o questionário e a entrevista foram escolhidos porque oportunizam a possibilidade de compreender o campo da prática a partir da formação que recebeu, para saber como a formação continuada do professor exerce influência na sua própria prática e por elas serem técnicas consideradas de fácil aplicação e principalmente por atenderem ao objeto de estudo da investigação.

3.4 Participantes e local

Os participantes da pesquisa de campo foram professores não licenciados e o *lôcus* foi o Instituto Federal do Piauí Campus Corrente. A instituição escolhida se deu por oferecer cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e por conter em seu quadro professores, docentes não licenciados, haja vista, que a pretensão é identificar a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da sua prática em sala de aula, valorizando e considerando a realidade e a diversidade do cenário

social, avaliando o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

De um universo de (vinte e sete) 27 docentes das áreas técnicas a amostra foi selecionada através da disponibilidade dos mesmos em contribuir com a pesquisa. Dessa população, a intenção foi aplicar um questionário a todos esses docentes, temendo que desse número nem todos dessem retorno com o questionário respondido, e uma entrevista com os docentes que aceitaram continuar nessa etapa da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2010, p.112), “amostra é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Para escolha dos sujeitos da pesquisa, o critério que foi estabelecido com relação aos professores foi o de lecionar nos cursos da EPTNM do IFPI/Campus Corrente e de não ter licenciatura em sua formação inicial, englobando assim, apenas os professores das disciplinas da formação profissional dos cursos que são ofertados: Administração, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente. Vale destacar que o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, foco deste estudo, é ofertado a quem já concluiu o Ensino Fundamental, sendo organizado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica e à conclusão do Ensino Médio.

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal do Piauí, campus Corrente. Este está localizado na cidade de Corrente-PI, no extremo sul do estado do Piauí, a qual possui uma população que chegou a 27.285 pessoas no Censo de 2022, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste município fica sediada a instituição de ensino preterida, bem como, o domicílio da pesquisadora, viabilizando a execução prática da atividade planejada.

O Instituto Federal do Piauí é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Criada nos termos da Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de

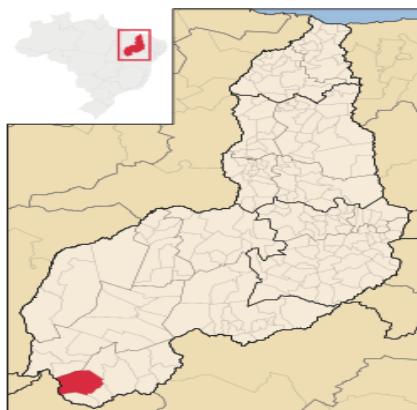
2008, a instituição é vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Figura 01: Fotografia parcial da fachada de entrada do Campus Corrente



Fonte: Acervo do campus, 2019.

Figura 02: Mapa do Piauí com a localização do município de Corrente



Fonte: site do IBGE, 2022

Pelo fato da pesquisa envolver seres humanos, o estudo seguiu os preceitos éticos. O protocolo de pesquisa foi devidamente apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Com a intenção de melhor apresentar o objeto de estudo, expõe-se, a seguir um quadro de coerência. Neste, busca-se estabelecer de maneira mais sucinta, a coerência entre o problema central, as questões da pesquisa e os objetivos a serem atingidos, bem como, a abordagem metodológica utilizada pela pesquisadora.

Quadro 01: Coerência entre problema - questões - objetivos - metodologia:

1. Tema: Professores não licenciados na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no IFPI (Campus Corrente): desafios e propostas para uma formação continuada em serviço.
2. Problema central: A formação continuada de professores é, reconhecidamente, um processo complexo, sobretudo quando se propõe pensar e refletir sobre o papel do professor e suas funções técnica e político-social. É preciso ver a formação continuada como uma trajetória desses profissionais em busca de novos conhecimentos e saberes para a construção da sua competência profissional, política e metodológica, já que, o currículo dos cursos de licenciatura oportuniza aos discentes, disciplinas específicas para a atuação na área educacional. No caso dos não licenciados eles possuem uma formação diferente, uma formação inicial desprovida de noções de didática e de práticas pedagógicas, por que são preparados para atuarem em outros setores. Porém muitos enveredam pela docência devido à demanda de mercado e, de fato, isso se constitui em um problema.
3. Questão de pesquisa Quais os desafios e possibilidades da formação continuada para o professor não

licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Instituto Federal do Piauí (IFPI), campus Corrente (CACOR)?		
4. Objetivo geral Identificar e analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPI campus Corrente.		
5. Questões secundárias que nortearam a pesquisa	6. Objetivos específicos para cada questão secundária apontada	7. Metodologia /instrumentos de pesquisa aplicados
5.1 Quais conhecimentos pedagógicos seriam importantes para a formação continuada de docentes não licenciados?	6.1 Especificar quais os principais conhecimentos pedagógicos que devem ser abordados na formação continuada de docentes da educação profissional técnica de nível médio;	7.1 Análise bibliográfica;
5.2 Qual o quantitativo de professores não-licenciados no IFPI (campus Corrente) e suas principais características?	6.2 Verificar o quantitativo de professores não licenciados que exercem a docência no IFPI (campus Corrente) e identificar suas principais	7.2 Pesquisa de campo: consulta à coordenação de gestão de pessoas / questionário

	características;	
5.3 Quais as principais dificuldades que os professores não licenciados encontram no exercício de sua profissão?	6.3 Identificar os principais desafios que os professores não licenciados encontram no exercício de sua profissão nos cursos Técnicos;	7.3 Pesquisa de campo: Entrevista
5.4 Quais os caminhos possíveis para auxiliar na formação docente desses professores não-licenciados no IFPI (campus Corrente)?	6.4 Elaborar uma coletânea com orientações pedagógicas que possam subsidiar na formulação de cursos de complementação pedagógica para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.	7.4 Pesquisa bibliográfica a partir dos resultados da pesquisa realizada nos itens 7.1, 7.2, 7.3

Fonte: Elaboração da própria autora (2022).

4 ANÁLISE DE DADOS / RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção apresenta a análise e interpretação dos dados que foram coletados na pesquisa de campo. A coleta ocorreu por meio da aplicação dos questionários e realização da entrevista semiestruturada. Essa etapa representa um ponto importante para estabelecer uma reflexão crítica, conceder significado aos dados achados e entender os diferentes posicionamentos que foram dispostos pelos sujeitos da pesquisa. Após a coleta, foi realizada a tabulação e sistematização dos elementos obtidos e procurou atribuir sentido às respostas, vinculando aos objetivos propostos e ao tema pesquisado.

4.1 Resultados do questionário aplicado aos professores

Aqui, apresenta-se a análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionário (Apêndice A) com professores não licenciados. Os resultados incluem as características da população pesquisada, evidenciando o gênero, a idade, a formação inicial, a formação acadêmica atual, o tempo de docência na área técnica do ensino médio integrado, a experiência em outras modalidades de ensino, bem como a realização ou não de complementação pedagógica para o exercício da docência, a principal motivação para torna-se professor da EPT e a compreensão que estes possuem sobre Ensino Médio Integrado.

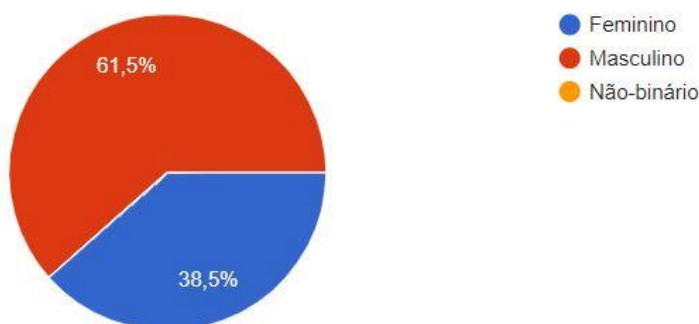
Primou-se por conhecer o perfil dos professores, alvo da pesquisa, e as possíveis inquietações dos mesmos no lidar com o ensino e a aprendizagem. Essa busca foi valiosíssima, pois levou a pesquisadora a conhecer o delineamento da trajetória do docente, proporcionando uma maior visibilidade da rotina desses professores em suas atuações e uma leitura mais compreensiva da prática profissional de cada um deles.

É importante pontuar que se identificou um quantitativo de 27 (vinte e sete) professores não licenciados que exercem a docência no ensino médio integrado do referido campus. Desse total, foi possível enviar o convite para 26 docentes. Obteve-

se uma amostra de 13 participantes. Nesse caso, os que emitiram devolutiva corresponde, aproximadamente, a 50% da totalidade dos professores não licenciados, que estão em efetivo exercício no ensino médio integrado. Nessa análise, é possível visualizar o quantitativo absoluto e percentual da distribuição populacional e amostral em termos de representatividade. Assim, salienta-se que o tamanho da amostra correspondente é considerável no que se refere ao todo e que nenhum dos docentes que optaram por não responder ao questionário manifestou-se apresentando os motivos para tal.

A primeira questão aborda o aspecto do gênero e foi observado que do quantitativo de docentes que responderam 61,5% eram masculino e 38,5% feminino. É possível identificar que o alcance, em relação à representatividade foi maior para o gênero masculino conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Gênero dos respondentes



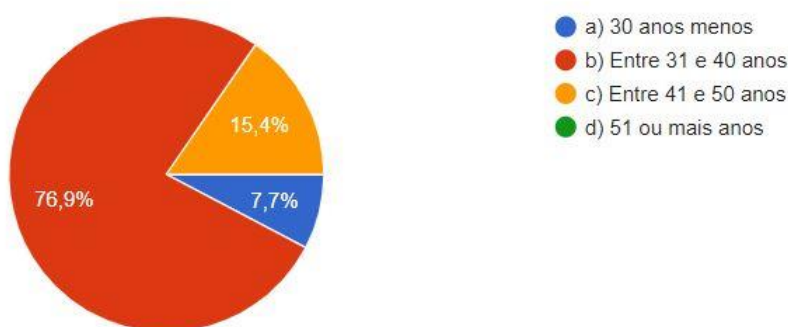
Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

O quantitativo de docentes em número mais elevado para o gênero masculino, mostrado no gráfico acima, é compreensível em razão da própria natureza das áreas profissionais serem direcionadas, especificamente, para o bacharelado e tecnólogo, áreas mais técnicas. Além disso, historicamente o ensino no Brasil concentrou-se por muitos anos nas mãos dos padres Jesuítas, isto é, no

primeiro momento só tinha professores homens. Todavia, com o início do período pombalino o gênero feminino começou a adentrar o espaço escolar, configurando-se num mercado de trabalho também para mulheres (Giraldelli, 2001). Em razão de culturalmente o magistério valorizar o cuidar e a transmissão de amor, o gênero feminino se direcionou mais para as áreas humanas, a exemplo, as licenciaturas. Por esse motivo, é comum associar a função da docência ao gênero feminino.

Com relação à idade, detectou-se que 76,9% possuem idade compreendida entre 31 e 40 anos; 15,4% entre 41 e 50 anos e 7,7% menos de 30 anos. Não houve nenhum participante com 51 ou mais anos. Essas averiguações podem ser observadas no gráfico abaixo:

Gráfico 02: Idade dos respondentes



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

Assim, a faixa etária predominante é de 31 - 40. Isso demonstra uma propensão de distribuição maior para uma faixa etária até então jovem, no auge da carreira e a participação em cursos de formação continuada seria essencial.

Constata-se, no quadro a seguir, que o quantitativo de docentes em número mais elevado, que participaram da pesquisa, foram os que atuam nos cursos de Administração e Agropecuária. Ainda, apresenta-se e discute-se as inferências quanto a formação acadêmica inicial e atual, destacando os cursos concluídos que

vão além da graduação. Com relação à formação acadêmica atual, a amostra varia numa tríade entre especialização lato sensu, mestrado e doutorado. A pesquisa demonstrou uma busca pela pós-graduação.

Quadro 02: Formação inicial – Área de atuação – Formação acadêmica atual

Formação inicial	Área em que atua	Formação acadêmica atual
Bacharelado em Administração	Administração	Especialização em Planejamento Empresarial
Bacharelado em Administração	Administração	Especialização em Gestão Pública Municipal
Bacharelado em Administração	Administração	Especialização em Empreendedorismo e Inovação
Bacharelado em Administração	Administração	Doutorado em Administração
Bacharelado em Zootecnia	Agropecuária	Doutorado em Ciência Animal
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	Agropecuária	Doutorado em Agronomia
Bacharelado em Zootecnia	Agropecuária	Doutorado em Zootecnia Tropical
Bacharelado em Ciências Biológicas	Meio Ambiente	Mestrado em Ciências Ambientais e Florestais
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	Agropecuária	Mestrado em Solos e Nutrição de Plantas
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Agropecuária	Doutorado em processamento e registro de nuvens de pontos 3D
Bacharelado em Administração	Administração	Especialização em Gestão Pública Municipal
Sistema de Informação	Informática	Especialização em Sistema de

		Informação
Sistema de Informação	Informática	Mestrado em Ciência da Computação

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

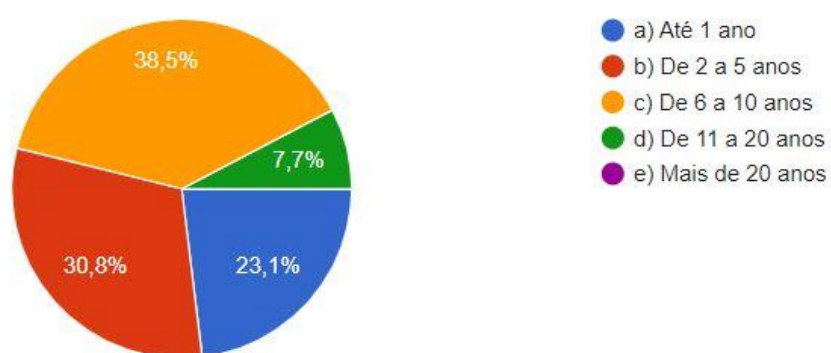
Em conformidade com as informações do quadro acima, apresenta-se a necessidade de uma reflexão sobre o fato dos docentes além de não terem feito uma licenciatura em sua formação inicial, a formação em pós-graduação também não é na área de educação. Pela própria natureza das áreas se concentrarem em tecnólogo e bacharel, e por serem formações de ensino superior voltadas para uma atuação mais direcionada ao mercado de trabalho empresarial, fica evidente que esse cenário não é algo peculiar apenas do *lôcus* da pesquisa, mas de grande parte de inúmeras instituições que oferecem cursos que necessitam de profissionais que possuem formação nos seus campos específicos. Logo, essa situação se torna uma problemática do Brasil.

Nessa acepção o entendimento do ato de ensinar não deve ser interpretado como uma simples transmissão de um saber. A docência precisa ser construída e reconhecida como uma profissionalidade plena, assim como, médicos, engenheiros entre outros. A função dos docentes nas instituições escolares, como grupo profissional socialmente identificável, é indispensável. De forma mais sistemática, Roldão (2007, p. 11) explica que “o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular”.

Na análise sobre qual o tempo de exercício da docência na Educação Profissional Técnica, averiguou-se que nas respostas cedidas contém mais de uma categoria, resultando na existência de sujeitos com certa experiência prática no serviço público e vivência institucional. Conforme o gráfico abaixo, 38,5% dos respondentes afirmam que já atuam nessa modalidade de ensino de 6 a 10 anos, 30,8% de 2 a 5 anos, 23,1% até um ano e 7,7% de 11 a 20 anos. Não houve

nenhum participante com mais de 20 anos. Isso também mostra que, apesar de estarem no campo da educação a anos, não realizaram uma formação a nível de pós-graduação nessa área.

Gráfico 03: Tempo de exercício da docência na Educação Profissional Técnica

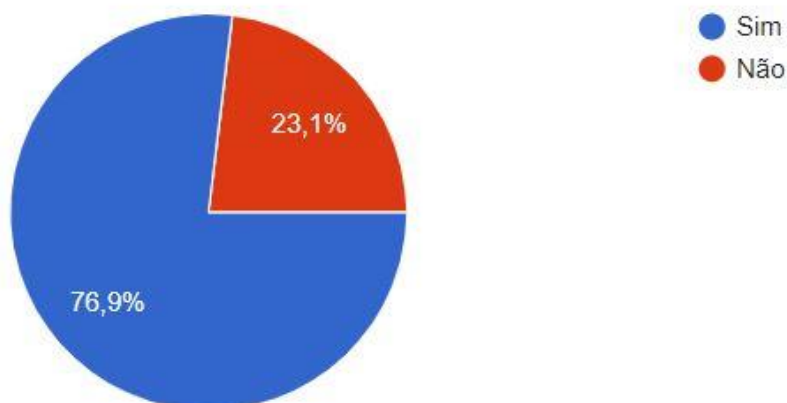


Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

Sobre isso, Sacristán (1999, p.12) elucida que são “inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação”. Nesse contexto, demonstra-se a necessidade da apropriação das teorias para o aprimoramento das práticas cotidianas de ensino numa perspectiva crítica.

Quando perguntados se já haviam exercido a docência em outras modalidades de ensino antes de serem professores da EPT, os dados da pesquisa apontaram, que mais da metade, especificamente 76,9% dos professores participantes da pesquisa já teriam exercido a docência em outras redes, mesmo antes do ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas informações podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 04: Exercício da docência em outras modalidades de ensino



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

Isso implica na existência de conhecimentos práticos no tocante ao dia a dia da sala de aula. Todavia, o trabalho de ensinar não pode ficar vinculado apenas à perspectiva prática e desconsiderar a necessidade de estar fundamentado em uma base teórica que permita transitar com segurança pelas particularidades do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caminho, Roldão (2007, p. 08) disserta que:

Em vez de *prática* docente, falar da *acção de ensinar*, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular.

As experiências práticas são variadas, uma vez que, afirmaram já terem atuado como docente na educação básica, na educação superior, no PRONATEC e no programa mais educação, além de tutoria na educação à distância e ministrante de cursos de curta duração. Em meio aos informes foi possível verificar que apenas 23,1% não tinham experiência como professor. Fica igualmente perceptível que, embora o maior número tenha vivenciado outros trabalhos no âmbito da educação, ainda assim, não fizeram nenhuma

especialização que os qualificasse para atuar na docência, tendo em vista que para ser um profissional do ensino não se trata de ter dom ou vocação, embora algumas pessoas pensem desse modo. Portanto, cabe elencar que a formação docente se baseia na indissociabilidade entre teoria e prática.

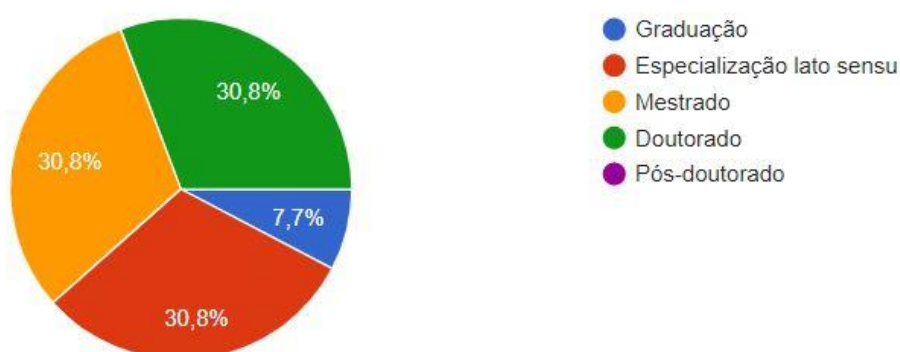
Conscientemente, (Silva, 2011, p. 22) esclarece que:

[...] só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade.

Nessa propositura, torna-se importante frisar que os docentes necessitam de um forte embasamento teórico, a fim de que suas práticas não sejam limitadas a reprodução de modelos de professores outrora considerados como bons, já que, o processo de desenvolvimento, evolução e continuidade do profissional docente deve ter em vista a aprendizagem do aluno.

No que diz respeito ao maior nível de formação acadêmica (completo) quando passou a fazer parte dos quadros da EPT (data da posse no cargo), os dados apontaram uma equivalência, pois 30,8% já ingressaram com o título de doutor, 30,8% com mestrado, 30,8% com especialização lato sensu e apenas 7,7% com graduação. Não houve nenhum participante com Pós-doutorado, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 05: Nível de formação acadêmica ao ingressar na EPT



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

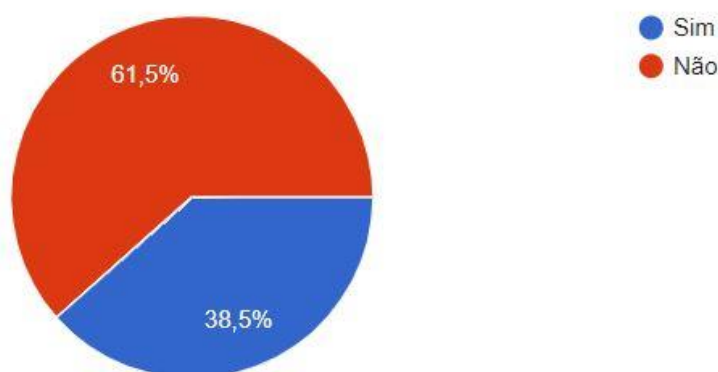
É pertinente estabelecer uma análise desses dados à luz do que o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases preconiza como preparação, ou melhor, formação de professores para o livre exercício no nível médio.

No Brasil, essa formação deve seguir previsão legal. Conforme o Art. 62 da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (Brasil, 1996, Art.62).

Isso se constitui num ponto relevante para uma reflexão sobre o que anda acontecendo, em inúmeras instituições de ensino, já que, ainda é visível a existência de professores que possuem, em muitos casos, uma formação bem superior à exigida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação básica. Entretanto, tem-se assistido no Brasil o ingresso de diversos professores sem a formação mínima prevista na LDB, qual seja, de nível superior em licenciatura.

Ao serem questionados sobre a realização de algum curso de complementação pedagógica para o exercício da docência, 61,5% afirmaram não terem feito, enquanto 38,5% mencionaram que realizaram. Deste percentual um respondente destacou uma complementação pedagógica em matemática e os demais salientaram terem participado de cursos de aperfeiçoamento sobre teorias da educação, além de palestras e atividades outras oferecidas pelo IFPI.

Gráfico 06: Realização de complementação pedagógica para a docência



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

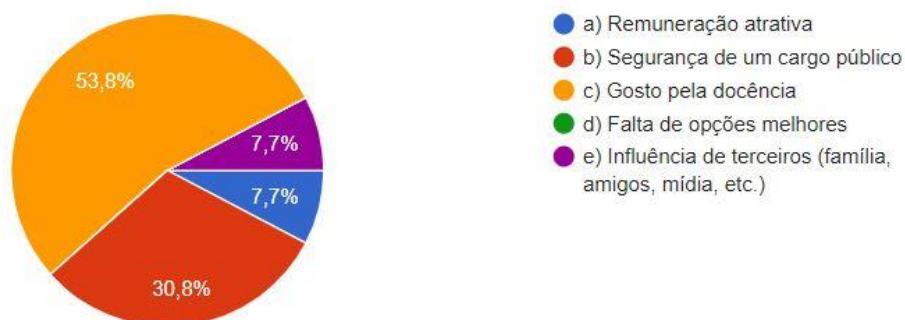
Vale salientar que se entende por complementação pedagógica, os cursos destinados à preparação pedagógica para quem possui cursos superiores em outras áreas que não a licenciatura. A respeito disso, e com base nos termos da LDB, Art. 63. “Os institutos superiores de educação manterão: II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Brasil, 1996, Art.63). Dessa forma, participar de cursos de formação continuada em serviço pode ser uma alternativa viável em face da necessidade daqueles que laboraram na educação. Esse tipo de formação pode resultar em um caminho prático e objetivo para integrar tanto os conteúdos de conhecimento, como os procedimentos didático-pedagógicos relacionados à formação de professores. Contudo, percebe-se que não basta realizar a oferta, é preciso ter também outras formas de incentivo, visto que mais da metade dos respondentes não realizaram algum curso de complementação pedagógica para o exercício da docência.

O Art. 67 da LDB menciona que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” nos incisos: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II –

aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Nesse documento oficial é possível verificar, principalmente, nos incisos II, IV e V certa preocupação com a formação do professor, este por sua vez, responsável pela aprendizagem de muitos alunos.

No tocante à motivação para o fato de tornarem-se professores na EPT, os depoentes ressaltaram várias razões. Uma vez adquirida uma profissão técnica, em princípio, espera-se que o ingresso no mercado de trabalho, seja no setor industrial ou de serviços. Porém, as respostas encontradas apontam que mesmo sendo bacharel ou tecnólogo 53,8% desses profissionais já nutriam um gosto pela docência. Esse gosto pode ter sido adquirido ainda na época de estudante, já que para muitos o ato de ensinar é uma prática “natural”, entendida como vocação e por isso não necessita de preparação técnica para o exercício profissional. Como segunda razão, 30,8% indicaram a segurança de um cargo público, algo tão desejado. Depois dessas razões, a remuneração atrativa e a influência de terceiros aparecem empatadas com 7,7%. Não houve nenhum participante que tenha respondido falta de opções melhores. Segue o gráfico abaixo que demonstra as discussões acerca desse questionamento:

Gráfico 07: Motivação para tornar-se professor na EPT



Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

Para Imbernón (2010) a formação docente também abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Conforme os depoimentos dos sujeitos e o posicionamento do autor supracitado, as razões de ordem motivacional apontadas por eles contemplam múltiplas dimensões.

Conforme discurso dos próprios docentes, mais da metade dos respondentes eram largamente alimentados pelo gosto pela docência, mesmo assim, não optaram em sua formação inicial por um curso superior que os habilitasse para o ato da docência e na formação continuada o dilema continuou tendo em vista que, estes mesmos realizaram cursos em diferentes campos do saber que não abarcavam a área da educação e sua singularidade. Borges (2010, p. 53), didaticamente clarifica que “não basta saber algo a respeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além do conhecimento tácito”.

Quando questionados sobre a compreensão do sentido do Ensino Médio Integrado, os posicionamentos externados remetem para dois pontos de vista a saber, um que está mais ligado a uma formação para o mercado de trabalho, e outro para o prosseguimento dos estudos em nível superior com o ingresso em universidades. Quer dizer, existem aqueles que tendem para uma visão de ensino mais profissionalizante e outros que veem também a possibilidade de continuidade nos estudos. No entanto, convém realçar que uma formação integral é muito mais do que pensar em prosseguimento de estudos e /ou para o mercado de trabalho.

Sabidamente, Araújo e Frigotto (2015, p.62) explicam que:

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

No quadro 03, é transcrito na íntegra as respostas dadas pela amostragem, onde foi possível identificar as impressões de cada um dos participantes da pesquisa sobre o ensino médio integrado:

Quadro 03: Compreensão sobre o Ensino Médio Integrado

Respondentes	Qual a sua compreensão sobre o Ensino Médio Integrado?
Professor 01	É uma modalidade de ensino muito importante para o mercado de trabalho.
Professor 02	Compreendo que estejam buscando uma forma de melhorar o aperfeiçoamento dos alunos em prol de sua formação e mercado de trabalho, no entanto falta muito a melhorar e fazer com que os alunos entendam que tenham que ter responsabilidade e devam fazer uso do ensino-aprendizagem para melhorar seu futuro como um todo.
Professor 03	Oportunidade de unir conhecimento comum às áreas do conhecimento aliados ao mercado de trabalho e até mesmo à compreensão do mundo.
Professor 04	O ensino médio integrado oferece aos jovens a oportunidade de adquirir uma profissão ao finalizar essa etapa da educação, o que se revela crucial diante de circunstâncias em que a conclusão de uma graduação ou a obtenção de um emprego qualificado parecem distantes.
Professor 05	A educação profissional encurta essa distância, permitindo que os alunos, mesmo ao escolher inicialmente um curso que não desperte pleno interesse, possam encontrar oportunidades de emprego sólidas que auxiliem no financiamento de suas vidas e favoreçam futuras trajetórias acadêmicas. Isso é particularmente relevante dada à maturidade variável dos estudantes e as considerações ligadas à idade no momento de escolher um campo de estudo.
Professor 06	Excelente para conectar jovens ao mercado de trabalho de forma mais rápida.
Professor 07	Um ensino que prepara para uma profissão de nível técnico e busca preparar também para o ingresso em universidades.
Professor 08	Acredito que pouca compreensão. Não fiz ensino médio integrado a técnico. Ele é importante e necessário, porém muito mal executado e com sérios problemas estruturais no planejamento, implementação e gestão como um todo. Além da centralização que tende a uniformizar ou nivelar o ensino em

	nível nacional, sem levar em consideração o tamanho do país e suas particularidades sociais e culturais, dentre muitas outras questões.
Professor 09	É uma modalidade de ensino que buscar forma o discente em sua totalidade.
Professor 10	É uma etapa da Educação Básica que permite integrar a formação humana com a formação profissional. Proporciona aos estudantes a possibilidade de terminar o ensino médio com uma formação profissional, ampliando as oportunidades e também permitindo um direcionamento em relação à carreira.
Professor 11	Uma educação que cria uma ampla possibilidade na forma de aprendizagem dos jovens os tornando mais próximos das novas realidades do mercado de trabalho.
Professor 12	Ensino Base para todos que vislumbram o ensino superior, como também é base fundamental para o exercício do empreendedor, para aqueles que não querem cursar a <u>graduação</u> .
Professor 13	Entendo que seja uma ótima modalidade de ensino que permite além da formação tradicional (Ensino Médio) capacitar o aluno para exercer uma profissão.

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.

Alicerçada nas respostas coletadas e que estão dispostas no quadro acima, vê-se que elas refletem uma pluralidade de percepções sobre o Ensino Médio Integrado. Apesar de existir algumas respostas pontuais que trazem alguma perspectiva de formação integral do sujeito com possibilidade de ensino médio integrado, a grande maioria das respostas foca na perspectiva da pessoa se inserir no mercado de trabalho, ou seja, é uma visão fragmentada das oportunidades de Ensino Médio Integrado. Defende-se justamente, nesta pesquisa, que uma visão acerca das possibilidades da formação integral do estudante deve ser trabalhada durante uma formação específica para o exercício da docência. Afinal, é neste ambiente formativo que se possibilita pensar nas potencialidades da educação para além daquilo que já é tradicionalmente conhecido.

4.2 Resultados da entrevista realizada com os professores

Nessa subseção, faz-se uma discussão dos resultados colhidos nesta etapa da dissertação, a partir da fundamentação teórica. Foi realizada a sistematização das transcrições da entrevista semiestruturada (Apêndice C)⁵. Em seguida, as informações foram analisadas e interpretadas, possibilitando estabelecer uma unidade de significação textual.

Nesse momento, preponderou uma reflexão crítica, atribuindo sentido às arguições e compreendendo as diferentes conjunturas que influenciaram as falas a fim de garantir sua pertinência teórica. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, onde 04 (quatro) professores não licenciados responderam às perguntas sem qualquer tipo de interferência por parte da pesquisadora. Esse número equivale, comparando com o número de respondentes do questionário, a aproximadamente, 31% da totalidade dos professores não licenciados, que estão em efetivo exercício no ensino médio integrado. Acordou-se com os respondentes que os mesmos não seriam identificados e isso lhe proporcionou mais liberdade para que pudessem responder aos questionamentos.

As indagações foram direcionadas à relação entre a docência e a formação continuada, podendo ser subdivididas em micro categorias, tais como: conceito e importância da formação continuada de professor para o aperfeiçoamento profissional; avaliação das políticas de formação continuada; desenvolvimento de práticas docentes; desafios enfrentados na prática docente, assim como, motivação ou desmotivação para participar dos processos de formação continuada oferecidos; partilha do conhecimento pedagógico com pares; opções de formação continuada utilizadas e barreiras que dificultam o processo de formação continuada. As mensagens expressadas pelo público alvo permitiram a pesquisadora enxergar com

⁵ Entrevista de pesquisa concedida em outubro de 2023, na cidade de Corrente-PI.

mais detalhes as proposições da formação continuada na perspectiva dos docentes. Na sequência serão apresentadas as discussões que marcaram a segunda parte da pesquisa de campo.

4.2.1 Conceito e importância da formação continuada

O entendimento que o docente tem acerca da formação continuada refere-se à maneira como o assunto em destaque é percebido por estes profissionais e essa percepção é imprescindível à sua própria viabilidade de realização. São várias as definições existentes na literatura sobre a temática supracitada e aqui serão lançadas algumas concepções dos entrevistados.

No tocante ao conceito de formação continuada, os resultados centrais são mais ou menos parecidos e apontam com destaque para algumas ideias principais como: atualização profissional, formação constante, qualificação do professor e busca de melhoria da prática pedagógica. Com o intento de verificar qual o conceito que os professores bacharéis e tecnólogos, sujeitos da pesquisa, têm por formação continuada, aquela que sucede a inicial, foi perguntado como eles conceituavam a formação continuada de professor. Surgiram as seguintes respostas:

É a formação constante e necessária para todo profissional, no nosso caso, a docência ela é implicação direta. Nós como formadores/educadores precisamos de formação continuada de forma praticamente constante. Ela acompanha a nossa jornada docente a cada momento. Eu entendo que em termos de conceito é tudo que acontece fora e dentro do ambiente formal, é um aprendizado constante que em algumas situações não precisa vir acompanhado de um certificado para validação, mas acontece desde quando eu vejo alguns vídeos, leio livros, participo de eventos (Professor A).

A formação continuada até onde eu entendo, ela é serve tanto pra você entender-se como professor de uma forma geral, principalmente pedagógica, quanto pra você ficar atualizado com o que o mundo está vivenciando naquele momento relacionado à sua área de trabalho. Na minha área de atuação todos os dias aparece conteúdos novos, tecnologias novas (Professor B).

Como não sou licenciado, sou bacharel, meu entendimento é, que quando chegamos à docência chegamos sem essa noção de teorias de ensino, por que não tivemos essa vivência na graduação. Isso não quer dizer que somos menos capazes, quer dizer que enfrentamos certas dificuldades, a

ideia que tenho de formação continuada dos professores é a oferta da instituição com oficinas, com busca de melhorias de práticas pedagógicas (Professor C).

É uma formação que contribui na qualificação do professor para atender as novas demandas do trabalho docente. Essa formação agrega ao docente uma nova forma de lidar com as situações atuais do ensino e suas competências no âmbito da sala de aula (Professor D).

No bojo das definições do que é formação continuada, nota-se em termos gerais que a compreensão dos professores caminha na direção de encará-la como uma ferramenta de transformação necessária, o que exige uma ação constante de construção e/ou reconstrução dos saberes tanto teóricos quanto práticos. Porém, de forma mais específica ainda é possível verificar a existência de uma visão baseada nas reflexões empíricas vivenciadas pelo docente ao longo de sua trajetória de sala de aula.

Evidentemente, os processos de formação docente possibilitam o crescimento, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, elevando sistematicamente a qualidade do ensino transmitido pelos professores e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sob essa ótica, García (1999, p. 26) define como objeto da formação docente,

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A análise prossegue na direção de identificar a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do professor da EPTNM. Nesse sentido, a amostra da pesquisa foi unânime ao verbalizar que a formação continuada é extremamente importante para viabilizar o aperfeiçoamento pedagógico, já que, possuem o conhecimento técnico, porém não realizaram os estudos de conhecimentos da área pedagógica, uma vez que, durante a formação inicial não foram preparados para a docência e conseqüentemente não vivenciaram a experiência dos estágios nas institucionais escolares, nem foram contemplados com

a oportunidade de cursar disciplinas de cunho pedagógico, algo tão comum nas licenciaturas. Sobre essa pauta, disseram os respondentes:

Com certeza, ela é fundamental, uma vez que o ensino que nós aprendemos durante a graduação ele é muito, como posso dizer, pouco para ser docente [...] (Professor A).

Com certeza. Até mesmo por que somos seres humanos e qualquer ser humano é ligado a vícios no sentido de que muitas vezes agente enquanto professor se habitua a certos hábitos, momentos que deram certo [...] (Professor B).

Ela é fundamental, não apenas importante. [...] Às vezes a gente fica se enganando achando que realmente sabe ensinar, mas na verdade temos o conhecimento técnico, porém dificuldade na área pedagógica (Professor C).

Sim. A formação continuada ela pode contribuir para uma visão mais lúdica e contemporânea das novas demandas do ensino (Professor D).

Nesse sentido, não há dúvidas de que a formação continuada de professores deve ser demarcada como necessária para que o docente se aproprie dessa profissionalização. Alguns pesquisados manifestam essa importância em razão da necessidade de um aprimoramento ou aprofundamento dos conhecimentos da prática pedagógica. A formação continuada chega a fazer mais sentido quando está ligada ao desempenho das tarefas do cotidiano escolar. Nenhum depoente se manifestou contrário à importância da formação continuada. Portanto, ao profissional do magistério deve ser dada a primazia do aperfeiçoamento de suas práticas em sua conjuntura. De forma clara Imbernón (2006, p. 17) assinala que:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

É importante enfatizar que ao explicitar e refletir sobre as análises do nível de importância da formação continuada, não se busca criticar a opinião da amostra, o objetivo é compreender o contexto de trabalho desses profissionais e confirmar a necessidade da formação docente para que possam permitir pela teoria e prática, a mobilização de saberes utilizados no ofício da função para melhoria da instituição.

4.2.2 Avaliação das políticas de formação continuada

Por ser a razão da existência do incentivo e execução das políticas de formação continuada, é que essa investigação buscou conhecer a visão dos professores com relação à avaliação das políticas de formação continuada que são oferecidas ou não pelo campus da instituição onde trabalham os docentes da EPT. Segundo Candau (2001, p. 55) “O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola.” Os dados revelam que a maioria dos entrevistados expressa uma insatisfação em relação a esse tipo de formação. Ao serem abordados sobre o questionamento acima, responderam:

Essa parte eu considero bastante deficiente, em nível de campus, para você ter uma ideia, que eu me lembre de curso oferecido de formação continuada, foi antes da pandemia e foi de 60h promovido pela instituição, onde os próprios professores daqui e a equipe técnica pedagógica se organizaram. Então as políticas aqui são falhas, vamos dizer assim, incipientes e precisam, carecem de serem mais fomentadas [...] (Professor A).

O campus ele segue uma holística do IFPI de forma geral [...] ou você tenta um mestrado ou doutorado ou sua chance de formação é muito pequena. Os incentivos de formação são muito indiretos. Aqui é muito voltado para o ensino, a extensão ainda faz, agora pesquisa é muito difícil (Professor B).

Desconheço políticas de formação continuada no IFPI. Não vejo nenhum movimento em relação a isso. Vejo muitos eventos no campus, não é que o campus não tenha a preocupação com a formação continuada do professor, mas é o que se vê em todos os Campus do Piauí, é uma preocupação com o ensino. Isso vai totalmente de encontro ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Acho isso contraproducente (Professor C).

São muito boas. Parte do princípio de que a formação do docente deve ser contínua e baseada nas novas demandas do ensino. Nesse sentido, a Instituição sempre tem contribuído para o acesso a qualificação e também a formação continuada (Professor D).

No momento de classificar as respostas acima, foi possível organizá-las em dois grupos. O dos que destacam a inexistência/insuficiência de políticas de formação continuada e o grupo que aprova. Este por sua vez, apesar de não pontuar detalhes, destaca que as ações desenvolvidas pelas políticas formativas para o docente, contribuem de alguma forma para o crescimento profissional. Enquanto,

aqueles apontam como problemas a não periodicidade, apesar de ter aprovado uma formação realizada pela equipe técnico-pedagógica e alguns docentes do campus e os outros salientam que existem muitos eventos, porém não são direcionados para a área da formação docente. Ainda, sustentam a dificuldade de ser um professor pesquisador e defendem que a formação continuada influencia grandemente o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ao verbalizar sobre as políticas de formação continuada, um respondente destaca que os incentivos ainda são indiretos e acrescenta outro ponto que inicialmente foge a reflexão central, porém é considerado como relevante. Ele sustenta a dificuldade de ser um professor pesquisador, já que, são mais voltados para o ensino, situação da rede, mas realizam a extensão. Contudo, defende que a formação continuada influencia grandemente o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Um bom professor deve ser um bom pesquisador, a inter-relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão são capazes de provocar mudanças no perfil do docente, transformando a realidade vigente e viabilizando oportunidades de inserção de novas práticas de trabalho que sejam adaptativas ao perfil da sociedade local, com base numa concepção de homem que se quer formar e que consiga atingir eficientemente os objetivos propostos pela instituição.

Entende-se que a formação continuada docente abrange uma diversidade de atividades que agregam diferentes saberes e práticas pedagógicas. Esse tipo de formação pode acontecer dentro da carga horária de trabalho e no ambiente profissional, através da interação e reflexão partilhada entre os professores. Por essas razões, o docente não pode ser consumido apenas pelas tarefas ligadas ao ensino e a carga horária não pode constituir-se como impedimento para a dedicação à formação continuada, por isso é preciso modificações no trabalho para que surjam novas práticas.

A esse respeito das políticas de formação docente Silva (2011, p. 20) esclarece contundentemente que:

Entendemos que, para se discutir qualquer projeto de formação de professores, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. Consequentemente, a consciência não constitui a prática, mas o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas (Silva, 2011, p. 20).

É muito importante ouvir esses profissionais, conhecer seus desejos e necessidades, pois a oferta da formação continuada por si só, não é suficientemente capaz de resolver os problemas de ordem pedagógica, é fundamental a adesão/participação ativa dos professores para que o protagonismo docente de fato aconteça. Nesse prosseguimento, Imbernón (2010, p. 26), explana que na prática formativa é essencial “ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários”.

4.2.3 Adesão às teorias pedagógicas para o aperfeiçoamento das práticas docentes

Quando perguntados se eram adeptos de alguma(s) teoria(s) pedagógica(s), ou de algum(s) teórico(s) que, de algum modo, pudessem contribuir para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas práticas docentes, verificou-se que esse quesito ainda caminha rumo ao conhecimento. O grupo entrevistado, em sua maioria, demonstrou um interesse efetivo em ampliar o estudo acerca das teorias pedagógicas, cujo intento é aprimorar o desenvolvimento da profissionalidade. Contrariando essa lógica, apenas um respondente não demonstrou interesse em buscar uma aproximação com as teorias pedagógicas.

Então voltando para essa experiência anterior, a que eu tive contato foi a de Ausubel. Que eu acabei aprofundando no mestrado, a questão da aprendizagem significativa, algo que me chamou bastante atenção e que percebo bastante veracidade nisso. Valorizar o conhecimento prévio do aluno. Comecei a atentar para isso nos alunos, ver o ponto de vista dele e em cima daquilo faço o ponto de partida (Professor A).

Especificamente não me baseio em nenhuma teoria. Eu sou uma pessoa que aprendi na prática. Passei a minha vida toda sendo analista de sistema e não era professor, dava aula esporadicamente, gostava de um conteúdo e acabava transmitindo-o. Quando eu realmente me tornei professor, eu senti falta de teorias pedagógicas, eu não tinha noção nenhuma de como trabalhar, acompanhar uma turma na sua parte pedagógica, o conhecimento técnico eu tinha, mas como passar para os alunos, isso foi um desafio muito grande. Quando você não tem esse conhecimento você acaba dando tiros [...] (Professor B).

Eu não tenho um conhecimento aprofundado, tenho que reconhecer que tenho essa limitação de conhecimento, mas vejo com bons olhos os ensinamentos de Paulo Freire e estou aprofundando leituras sobre ele, sou muito fã dele. [...] seria muito uma capacitação (Professor C).

Não. Seguir algumas ideias dos pensadores muitas vezes, dificulta o desenvolvimento na prática no ambiente escolar (Professor D).

Analisando as verbalizações dos professores, foi possível perceber a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre as várias teorias pedagógicas existentes. Os indicadores dessa ausência são perceptíveis tanto para aqueles que em suas arguições mencionaram nomes de teóricos, e principalmente para os que pontuaram não seguir nenhuma teoria. Um estudo mais direcionado sobre o assunto em questão poderia contribuir significativamente na busca de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano da realidade institucional e oferecer subsídios efetivos para reconfigurar a prática pedagógica instaurada, já que, a ação de ensinar é complexa e exige saberes necessários à profissão. No que concerne ao saber necessário ao professor, Freire (2002 p.27) insiste que:

Ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Ação do docente no exercício de sua função específica, que é ensinar, precisa ser compreendida efetivamente como uma tarefa que tenha, de fato, o compromisso moral com a comunidade, propiciando atividades que sejam integradoras e participativas, para que os saberes desenvolvidos no âmbito escolar façam sentido na vida diária dos estudantes.

Cabe ressaltar que a última resposta demonstra até resistência em querer conhecer alguma teoria pedagógica. Mesmo nessa situação, é importante esclarecer que não se pode falar em ensino sem um embasamento teórico. Em decorrência da própria ausência do conhecimento teórico, não fica claro para o docente a perspectiva teórica que embasa sua prática profissional, já que, teoria e prática andam juntas.

4.2.4 Cursos de formação continuada que contribuíram com a prática de professor na EPTNM

Entendendo a formação continuada de professores como um processo permanente e integrado no seio das instituições escolares, verifica-se uma sinalização para a validação dos conhecimentos e saberes necessários aos professores. O desenvolvimento profissional docente contribui com a possibilidade de maiores índices de autonomia tanto no aspecto individual quanto no coletivo, configurando-se na possibilidade da transformação escolar. O planejamento da formação continuada deve partir da realidade vivenciada pelo professor. Quando se perguntou: dos cursos que você fez, ao longo do processo de formação continuada, qual deles contribuiu de forma mais significativa para sua prática como professor da educação profissional técnica de nível médio integrado, surgiram as seguintes respostas:

Vou colocar o único que foi promovido pelo Campus Corrente. Fora disso fiz alguns cursos, mais todos eles muito específicos. É uma parte que invisto pouco (Professor A).

Acabei de concluir um mestrado e fiz uma especialização e vários cursos específicos da área. O curso que eu fiz para poder aplicar e passar o conhecimento foi o mestrado e que na sua essência me ajudou muito na parte também da escrita de artigos científicos e como fazer ciência verdade (Professor B).

Eu acho que foi o bacharelado, não pelo curso, mas pelo exemplo dos professores que tive. Justamente por causa da linha da sensibilidade, estudei pelo PROUNI e sempre tinha aquela preocupação em não reprovar e isso era bem visto pelos professores. O professor bacharel tem a

obrigação de fazer algo que seja voltado para a educação, mas eu acho que quem tinha que proporcionar isso era a instituição, proporcionando esses cursos no Campus, por que isso não é um problema apenas desse campus, já passei por outro Campus [...] (Professor C).

A especialização em EPT contribui bastante na minha prática de trabalho docente porque favoreceu a criação de novas estratégias de ensino. Contudo, é importante que o docente faça o uso das estratégias conforme o público-alvo a ser trabalhado (Professor D).

De acordo com os entrevistados, as formações foram díspares no sentido de não terem sido proporcionadas com o mesmo direcionamento. Um dos entrevistados destaca uma que foi ofertada pela própria instituição, um segundo salienta o mestrado, como a formação que o ajudou a agregar novos saberes para o ensino e novas práticas para a pesquisa. Outro fez questão de lembrar os ensinamentos da graduação, sua formação primeira, ainda que tenha sido o bacharelado, destaca que essa escolha se deu pela forma como os seus professores ministravam suas aulas e por fim, mais um dos entrevistados trouxe à luz uma especialização *lato sensu* em educação profissional e tecnológica.

Destaca-se a fala que elencou o mestrado como fator importante para a formação para a docência, por trazer a formação do pesquisador, indo ao encontro da perspectiva que faz parte do ser professor, ser pesquisador. Todavia, apesar de ser um aspecto importante, não deve ser considerado o suficiente, pois o ato de ensinar requer outros saberes além da produção crítica de conhecimento.

Considerando tais falas é possível destacar dois tipos de formações continuadas, a direcionada mais para os aspectos didáticos e outra para formações mais específicas no que diz respeito aos conteúdos da área em que atua. Romanowski (2007, p. 130-131) argumenta que:

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão.

Nesse sentido, não há dúvidas de que a formação continuada para a docência deve provocar mudanças no modo de ensinar do professor, incluindo a

fundamentação teórica que embasa a prática pedagógica. Nesse ponto, vale destacar que a formação docente não pode se limitar a aprender a docência de forma indireta, sendo estudante, vivenciando apenas a prática pedagógica enquanto aluno, mesmo que com bons professores. O que se busca é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, provocando momentos de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Caso contrário, essa formação não cumpriu de fato o seu papel. Nessa propositura, é possível confirmar a necessidade do desenvolvimento, por parte da rede proponente, de momentos de formação pedagógica que sejam voltados para os docentes que atuam nas áreas técnicas, uma vez que, é a rede que leva estes profissionais para exercer a docência, mesmo não sendo licenciados.

4.2.5 Principais desafios enfrentados na prática docente

Ao lidar com a realidade, que muitas vezes foge do ideário de educação imaginado, o professor sente a necessidade de uma formação continuada que possa de alguma forma lhe subsidiar no seu fazer docente e consequentemente melhorar o seu currículo profissional para atender a dinamicidade da realidade cotidiana imposta pela sociedade. Esse interesse em superar os desafios didáticos encontrados nessa jornada, pode conduzir esse profissional a uma preocupação maior com as questões de cunho pedagógico, levando-o a buscar uma formação. Sobre isso, Lima (2014, p.85) pontua “[...] sobre a formação continuada ser um aspecto *decorrente da dinâmica da realidade produtiva*. Por dinâmica da realidade produtiva pode se entender alta rotatividade de trabalhadores [...]”.

Cabe mencionar que o trabalho docente se inicia bem antes do professor adentrar uma sala de aula. O exercício da profissão, como atividade humana, tem início nos bastidores com a organização, com o planejamento que diz respeito à sistematização das tarefas a serem desenvolvidas de modo que os objetivos previamente traçados, sejam de fato alcançados. Ao indagá-los a respeito dos

principais desafios enfrentados na prática docente como professor na educação profissional e tecnológica de nível médio integrado, obteve-se as seguintes falas:

São vários desafios. A questão da avaliação é um, como avaliar uma turma e o aprendizado deles em termos quantitativos e qualitativos? E não é uma dificuldade apenas minha, mas de muitos professores, até em como elaborar a avaliação. Outro ponto é a questão da metodologia, dos recursos e a seleção do conteúdo, refiro-me, sobretudo aos professores das técnicas. Os mais acomodados fazem o mesmo estilo de aula sempre [...] seria fundamental oferecer de forma mais periódica a formação continuada de forma coletiva e com análise, juntando direção e equipe pedagógica. E o outro desafio é a carga horária do professor que muitos não têm (Professor A).

Desafio é a questão de como vamos entregar o aluno para a sociedade. Quando digo entregar é por que eu não posso ensinar apenas o conhecimento técnico, eu preciso passar lições de vida que possa direcionar o aluno pra que ele consiga ter noção de como viver em sociedade. Vejo que a instituição (IFPI) desenvolve muitos eventos direcionados aos alunos e no caso do professor ele precisa buscar de forma individual uma formação para que possa resolver seus problemas, sem apoio direto da instituição. Ainda há muito que se construir, principalmente em um campus diferente de qualquer outro no Piauí, já que, aqui a rotatividade de professor é muito grande, um professor entra hoje, amanhã já sai [...] (Professor B).

Desafio é compreender a realidade do aluno, foi o que senti quando cheguei ao campus. Tinha sido professor apenas de curso técnico de curta duração. Minha dificuldade foi em interagir com meu aluno da EPTNM, falta da técnica metodológica para me comunicar com os alunos. Eu acho que uma capacitação ajudaria muito nesse sentido e no domínio em sala de aula (Professor C).

Um dos desafios da praxe em EPTNM está em relação ao nível dos alunos que trabalhamos que muitas vezes apresentam dificuldades de aprendizagem devido à base ruim adquirida ao longo do seu histórico em outras unidades de ensino. Então parte desses alunos que nos chega, temos que criar algumas estratégias de forma gradual para podermos buscar um nivelamento da turma e poder desenvolver com êxito algumas habilidades. Algumas possibilidades que são importantes para o êxito das estratégias seria primeiramente conhecer a turma e suas dificuldades; desenvolver atividades de forma que os alunos possam contribuir com suas experiências e vivências do dia-a-dia; levar para a turma situações de forma didática, porém que seja algo em que os alunos já vivenciam no seu cotidiano (Professor D).

De acordo com a perspectiva dos docentes investigados existe uma diversidade de desafios que precisam ser enfrentados e superados. A docência na EPTNM é carregada de desafios. Muitas vezes esses desafios estão ligados à

formação humana *omnilateral*, a qual inclui o desenvolvimento dos aspectos físicos, mentais, afetivos, estéticos e lúdicos, fundamentais para a emancipação humana. Sobre isso, é possível destacar o desafio apontado pelo professor B, quando faz menção a entrega do aluno para a sociedade na perspectiva da formação integral. Outros como os professores A e C, destacam como desafios problemas didáticos que envolvem principalmente aspectos metodológicos, além de avaliação, seleção de conteúdos e recursos adequados. E o professor D ressalta que o principal desafio é o baixo nível de conhecimento dos estudantes ao adentrar na educação profissional, prevalecendo uma compreensão tecnicista da docência.

Diante dos desafios mencionados, impera o entendimento de que a formação continuada é essencial e deve interligar a instituição de ensino aos seus docentes, principalmente os das disciplinas técnicas, de modo que facilite o lidar com os desafios da ação de formar seres humanos. Desta forma, a formação continuada deve privilegiar a compreensão da realidade dos estudantes, enquanto sujeitos sociais, e não apenas capacitar tecnicamente o professor. Sobre isso, Lima (2014, p.85) menciona que:

Há referência a uma função de promover formação continuada de professores, mas nomeando como capacitação técnica e atualização pedagógica. O que revela, novamente, uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente.

Portanto, a formação continuada do docente deve ser pensada no intento de buscar caminhos e alternativas que levem os docentes ao aprimoramento das práticas pedagógicas, de maneira que resultem na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e consequentemente na superação dos desafios encontrados no cotidiano das escolas. Assim, a formação não pode ser colocada à margem dos projetos organizacionais das instituições escolares.

4.2.6 Motivação para participar dos processos de formação continuada

Em face da necessidade de melhorar a atividade de ensinar, a formação continuada deve ser bem articulada, já que, ela é um dos pilares fundamentais na construção de um ensino comprometido com a emancipação do aluno. A proposta de uma formação continuada aqui defendida deve ser projetada com base na realidade do professor da EPTNM, fazendo com que ele perceba que a teoria tem sentido com a prática. Sobre isso, Pimenta (2010, p. 99) esboça que: “essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra”. Nessa propositura, a formação deve ser vista como um aspecto motivacional bastante interessante, pois ela aparece como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. Por isso, é importante que os professores se sintam motivados pela instituição para participarem da formação continuada. A seguir constam alguns dos relatos dos docentes sobre os aspectos que os motivam ou desmotivam a participar dos processos de formação continuada oferecidos pelo campus.

O que mais motiva é a questão da necessidade, eu reconheço que enquanto bacharel, lidar com questões pedagógicas não é fácil. Isso envolve dinâmica, metodologia, controle de sala, avaliar a diversidade. Por conta disso me sinto na obrigação de fazer reciclagem, realizar cursos de formação. O que desmotiva é a questão da carga horária, ela é densa. Tem-se reuniões o tempo todo, a ação docente aqui é muito burocratizada, o ensino toma conta de tudo e o tripé entre ensino, pesquisa e extensão é complicado. Ele é sugado pelo ensino. Quando sobra tempo dificilmente ele quer fazer uma formação. Se houvesse uma forma de institucionalizar a formação continuada seria bom [...] (Professor A).

O que me motiva é primeiro que se ofereça dentro das nossas possibilidades de carga horária, como eu disse o ensino consome muito e depois seriam os temas trabalhados. Por exemplo: como trabalhar um aluno com necessidades específicas, será que estamos preparados, confesso que tenho muita dificuldade (Professor B).

Primeiro seria me inteirar da vivência pedagógica que não tenho e segundo os temas abordados. Dependendo dos temas, agente fica mais tendenciado a participar do que se for um tema muito vago. Eu sei que o que mais falta para o professor do IFPI é trabalhar a inclusão, é o que eu tenho mais dificuldade, não nego. Vejo essa questão como algo urgente que não pode ser segregado. Nós precisamos de um traquejo (Professor C).

Para o momento, apenas motivação. Afinal, o processo de formação continuada, possibilita o uso de estratégias e ferramentas de trabalho que

facilitam e contribuem para o sucesso das atividades de sala e campo (Professor D).

Considerando os relatos acima, é possível verificar que os processos de formação continuada ainda são incipientes. Grosso modo, pode-se afirmar que isso se confirma devido à carência de estudos sobre os aspectos pedagógicos. Por isso, é importante que a instituição procure criar estratégias que motivem o professor a buscar uma maior qualificação profissional. O desabafo dos docentes quanto à dificuldade em lidar com questões pedagógicas leva a crer que eles querem e carecem de conhecimentos que envolvam dinâmica e controle de sala de aula, metodologia, avaliação da aprendizagem, diversidade e inclusão social. Esses relatos demonstram a necessidade de um estreitamento do diálogo entre os professores e as pessoas que na prática são responsáveis por promover os momentos formativos. Essa conversa entre as partes é importante para que se evite um descontentamento dos temas abordados e um deslocamento entre aquilo que é idealizado pelo professor e aquilo que foi cogitado pela instituição proponente em termos de prática de formação continuada em serviço. Nesse viés, Imbernón (2010, p. 9) defende que “não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação”.

No tocante aos aspectos que os desmotivam a participar das formações, a maioria dos professores entrevistados destacam como entrave/barreira a questão da carga horária ser densa, pelo fato do ensino consumir muito tempo, diminuindo até mesmo as atividades de extensão e pesquisa. Outro fator que poderia desencadear na desmotivação seria a seleção dos temas para estudo. Noutra perspectiva, um respondente salientou não visualizar nem um fator que pudesse levá-lo a sentir-se desmotivado para participar das formações.

4.2.7 Partilha da construção do conhecimento pedagógico entre os pares

A construção do conhecimento pedagógico pode acontecer de forma coletiva, através de debates sobre as dificuldades vivenciadas no espaço escolar. Essas discussões com os demais professores podem resultar na solução de eventuais problemas. Nos dizeres de Imbernón (2010, p. 52), “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. É importante ressaltar que a inter-relação com os pares, não obrigatoriamente, precisa ser entre docentes que trabalham com a mesma disciplina, pois muitas situações que acontecem na rotina diária são habituais à ampla maioria dos docentes.

Quando interpelados sobre o costume de vivenciar/partilhar a construção do conhecimento pedagógico com seus pares, apresentaram as seguintes falas:

Sim. Compartilhamos êxitos e dificuldades. Temos um ganho para o aluno e para os professores. Isso é muito positivo. Mas tem professor que não gosta de se envolver (Professor A).

Sim. Costumo compartilhar, principalmente situações mais específicas. (Professor B)

A bastante troca de informações entre os pares. Não há um momento específico para isso, ela acontece aqui mesmo na sala de professores. Depois que percebi isso comecei a vim mais aqui. É muito interessante essa troca e eu aprendendo muito. Essas trocas são valiosíssimas e precisam também serem incentivadas (Professor C).

Sim. Ao compartilhar novas experiências que vem dando certo, pode favorecer o despertar de outros colegas para o encontro e uso de novas estratégias de ensino (Professor D).

Em face das arguições manifestas acima é possível verificar que absolutamente todos os professores inquiridos afirmaram ter o costume de vivenciar a partilha do conhecimento pedagógico entre os pares para análise de problemas que encontram na docência. Apesar de não haver um espaço de tempo específico para isso, ele acontece em diversos ambientes do espaço educativo, a exemplo a sala dos professores, e como consequência essa prática tem resultado em ganhos valiosos para o professor e, por conseguinte, para o aluno. Conforme Gadotti (2003,

p. 31), “deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho”.

4.2.8 Diversidade de opções de formação continuada

Cabe elencar, que a formação continuada docente deve oportunizar momentos de reflexão e diálogo, sendo assim, é interessante que essa formação ocorra em um ambiente legítimo em que se desenvolve o processo educativo. Ela deve ser permeada pela particularidade de ser efetivamente contínua e contextual, não se limitando apenas a um encontro esporádico. É algo que deve ser pensado para atender as demandas conscientes dos alunos e professores da Educação Profissional e Tecnológica. Considerando a diversidade de opções de formação continuada, foi perguntado aos professores qual a que eles mais utilizavam nesse processo formativo.

É a internet através de vídeos e cursos que aqui acola eu faço ou quando compro livros. Mas sempre de forma individual. Nada fomentado pela instituição. Ela tenta resolver problemas mais emergenciais, fazendo intervenções, às vezes o professor melhora. Quando temos, são formações mais técnicas, como por exemplo: como trabalhar o SUAP (Professor A).

Sem dúvida recorro à internet, vejo alguns vídeos ou leio alguns textos. Geralmente é assim (Professor B).

Geralmente busco auxílio na internet pela praticidade que é (Professor C).

Como estratégia tenho como base o curso de formação continuada que fiz, geralmente desenvolvo atividades em que a parte teórica esteja alinhada com a parte prática. Nesse sentido, algumas disciplinas técnicas, no primeiro momento desenvolvo uma aula embasando os principais pontos em sala e depois levo a turma para desenvolver as atividades no campo experimental (Professor D).

Embasada nas verbalizações coletadas, é possível perceber que as informações dispostas remetem para uma formação predominantemente individual, desencadeando na possibilidade do uso de práticas isoladas e descontextualizadas da realidade vivenciada, tonando-se numa estratégia meramente funcional e

mecânica que não consegue alcançar a interação e a integração entre as áreas do conhecimento, distanciando-se da formação humana integral do aluno.

Isso se confirma quando se observa nos relatos que, apesar da existência de uma diversidade de opções de formação continuada, a quase totalidade da amostra se direciona para buscar auxílio na internet, onde visualizam vídeos, leem textos e livros e uma vez ou outra participam de algum curso à distância. Contudo, um dos investigados mencionou recorrer apenas aos ensinamentos adquiridos em cursos realizados outrora e evidência que costumeiramente faz o uso intercalado entre a teoria e o campo experimental em suas aulas.

Nessa premissa, Freire (1996, p. 28) defende que: “essa busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Essa busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências”. Essa situação pode ser explicada pela falta de incentivo da instituição em promover um momento coletivo, dentro da carga horária de trabalho do professor, para a reflexão e troca de experiência entre os pares. Momento que seria muito valioso e poderia ocorrer dentro do contexto de uma formação continuada em serviço.

4.3 Plano de desenvolvimento do produto educacional

Esta seção dedica-se a apresentação do produto educacional que foi construído juntamente com o trabalho dissertativo para conclusão do mestrado profissional em educação profissional. Conforme a CAPES os cursos na Área de Ensino destacam-se pela produção técnica/tecnológica mediante “[...] produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (Brasil, 2019b, p. 10).

A partir dos estudos da fundamentação teórica e das análises da pesquisa de campo, realizadas através de questionário e entrevista com professores não licenciados do Ensino Médio Integrado, público alvo desta pesquisa, foram

delineados os eixos bases para a construção do produto educacional desta dissertação. A finalidade foi disponibilizar uma coletânea com orientações pedagógicas que pudesse servir como apoio pedagógico para a elaboração de cursos de formação continuada em serviço para o professor não licenciado, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas diárias, bem como, os fundamentos do Ensino Médio Integrado.

Com a elaboração deste produto educacional, desejou-se oportunizar momentos de aprendizagem e compartilhamento de experiências entre os próprios professores, ampliando o conhecimento existente e favorecendo uma prática integrada, contextualizada e colaborativa que propiciasse o acesso aos novos saberes e às novas descobertas.

A proposta inicial do produto em questão teve como objetivo criar uma coletânea intitulada: “Dialogando saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” com conhecimentos e estratégias pedagógicas necessárias para que o professor não-licenciado pudesse realizar de forma mais fundamentada o seu trabalho docente. Entende-se coletânea, como um “conjunto de trechos de várias obras ou de um autor” (Ferreira, 2008, p. 163). A estruturação desses elementos visa subsidiar a formulação de cursos de complementação/aperfeiçoamento pedagógico para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.

A fundamentação da proposta da coletânea foi embasada nas discussões sobre: os princípios do Ensino Médio Integrado (Moura, 2007; Ramos, 2014), os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2007) e na formação continuada do professor não licenciado (Libâneo, 1994; Tardif, 2002; Nóvoa, 2002; Pimenta, 2010). Para seleção destes, tomou-se como base a importância do professor da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio dominar tanto o seu campo específico, quanto os saberes inerentes ao ato de ensinar. O desejo foi proporcionar a sistematização de uma formação continuada em

serviço que pudesse habilitar o professor a atuar de forma a promover em sua prática cotidiana a transposição didática dos conteúdos de forma contextualizada, ainda que sua formação inicial seja bacharel ou tecnólogo.

Conforme Araújo (2010) as estratégias de formação docente precisam considerar:

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

Com base no aporte teórico da revisão de literatura, a qual permitiu fazer abordagens de diferentes autores, estabelecendo uma dialogicidade entre as teorias e o tema pesquisado, essa proposta formativa, no caso a coletânea com orientações pedagógicas, teve a intenção de trabalhar conteúdos como:

- Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica;
- A Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente;
- Construção da profissionalização docente - identidade profissional;
- Saberes docentes;
- O planejamento pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias.

Vale evidenciar que com as considerações dos professores pesquisados e contribuições dos professores da banca de qualificação, foi construído o produto final desta pesquisa. Espera-se que a referida coletânea orientadora auxilie numa atuação docente mais exitosa e compreensiva no tocante às proposituras da educação profissional técnica.

4.3.1 Apresentação e validação do produto educacional

O produto educacional foi apresentado nas dependências do IFPI/Campus Corrente para a equipe do setor pedagógico e direção de ensino, por estes acompanharem os cursos, seguido pela aplicação do questionário de validação do

produto. A ideia de apresentar para esse segmento se deu em virtude da possibilidade da equipe pedagógica do Campus poder atuar como promotora desse processo de formação continuada dos professores. Houve a utilização de projetor para apresentação da coletânea orientadora que subsidiou a proposta de formação continuada em serviço para os professores não licenciados. A metodologia adotada foi uma roda de conversa, por proporcionar uma comunicação mais interativa e reflexiva para a avaliação do trabalho materializado. Houve o registro por meio de fotos e por meio do questionário avaliativo (Apêndice E) da proposta que os presentes preencheram e entregaram ao término do encontro.

O questionário aplicado trazia uma breve apresentação a respeito do produto avaliado. Foram elaboradas 05 (cinco) questões de múltipla escolha e 01 (uma) questão aberta para que os avaliadores pudessem sugerir contribuições para o aprimoramento do produto educacional.

Na coletânea, que foi escrita, sugeriu-se que as modalidades da proposta formativa podem acontecer através de curso na perspectiva do Ensino Médio Integrado, bem como, por meio de jornada pedagógica. As estratégias metodológicas de formação adotadas na execução da proposta deverão estar adaptadas à abertura de espaços para discussões, de forma a oportunizar momentos em que se possam expressar ideias e sanar dúvidas, caso surjam. Os encontros poderão acontecer durante todo o ano letivo ou apenas nas duas vezes ao ano no período das semanas pedagógicas que antecedem cada semestre, podendo ter como equipe formativa o setor pedagógico, bem como, os docentes de disciplinas pedagógicas da própria instituição.

O setor pedagógico é composto, em sua totalidade, por 06 servidores. Todos esses servidores, sujeitos nessa fase da pesquisa, em unaminidade, juntamente com a direção de ensino, concordaram totalmente que a coletânea: “Dialogando saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, como proposta de formação continuada atende as expectativas e necessidades dos docentes da Educação Profissional e Técnica Integrada ao Ensino Médio. Os dados também

indicaram que 04 sevidores, o que corresponde a 100% dos profissionais que trabalham diretamente com o ensino médio integrado, mais a diretora de ensino, assistiram à apresentação e validaram o produto educacional por considerar que o conteúdo elencado para estudo, nesse produto, é extremamente adequado para melhorar as condições de ensino e aprendizagem.

No que se refere a construção da profissionalização docente, os respondentes foram unânimes ao externarem que a coletânea muito contribuirá para um desenvolvimento adequado às especificidades da modalidade de ensino. Acrescentam ainda que o produto educacional compartilhado auxiliará numa atuação docente que esteja em consonância aos objetivos institucionais.

Vale ressaltar que a totalidade dos indivíduos consultados afirmou que sente-se motivado a desenvolver na prática as ações disponibilizadas na coletânea. Por fim, foi solicitado sugestões de alteração ou acréscimo de conteúdos na coletânea com orientações pedagógicas para formação continuada do professor em serviço, porém afirmaram não haver necessidade de acréscimos ou trocas.

A partir do relato descrito acima, infere-se que os objetivos propostos para a coletânea foram alcançados, uma vez que, a partir da reflexão individual e colaborativa, o setor pedagógico compreendeu, analisou e avaliou a proposta do produto educacional dessa dissertação. Este pode ser utilizado em seu formato original ou com adaptações, conforme a necessidade do campus.

Considerando o nível de importância desse produto educacional, compreende-se que ele pode ser extremamente útil para a instituição. O delineamento da execução prática dessa proposta poderá fazer com que muitos professores vejam-na como um elemento necessário em sua carreira. Um projeto de formação continuada nesses moldes é também um compromisso das diretorias e coordenações, promovendo espaços de formação e desenvolvimento profissional docente e uma educação integral de qualidade para todos, sendo este o maior desafio a ser superado.

Figura 03: Apresentação do produto educacional para o setor pedagógico



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 04: Validação do produto educacional pelo setor pedagógico



Fonte: Acervo da autora (2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória dessa pesquisa, foi possível compreender o quão importante e necessário é analisar sucintamente a produção teórica acerca da temática da formação continuada em serviço, para professores não licenciados que exercem suas funções na educação profissional técnica integrada ao ensino médio. Concebendo a especificidade e grandeza dessa modalidade educacional, marcada pela articulação da educação básica com a educação profissional, é que se confirma a relevância da formação continuada, a qual deve ser pautada pelo diálogo entre a formação didático-político-pedagógica e o conhecimento específico da área de atuação. Assim, uma formação de professor pensada para atender essas demandas, configura-se como uma possibilidade de promoção de novos saberes e desenvolvimento de práticas contextualizadas que acarretem no alcance dos objetivos institucionais.

A realização desse trabalho investigativo objetivou identificar e analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio. Essa perspectiva conceitual instituiu-se como elemento norteador para o estabelecimento de um constante diálogo entre a teoria utilizada, as estratégias metodológicas empregadas e os dados coletados na fase de campo. Essa articulação prática foi necessária para culminar no cumprimento, em sua totalidade, das metas estabelecidas pelo estudo do tema em epígrafe.

Cabe elencar que os achados da pesquisa, adquiridos por meio do questionário e entrevista, instrumentos responsáveis pela realização da parte prática, subsidiados pelo método materialismo histórico-dialético, foi possível especificar quais os principais conhecimentos pedagógicos que devem ser abordados na formação continuada de docentes da educação profissional técnica de nível médio, bem como, identificar os principais desafios que os professores não licenciados encontram no exercício de sua profissão nos cursos técnicos. Tal

constatação motivou a elaboração de uma coletânea com orientações pedagógicas que possam subsidiar na formulação de cursos de complementação pedagógica para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.

Os dados coletados na pesquisa de campo indicam que os depoentes reconhecem a formação continuada como imprescindível para o trabalho do professor, pois propicia a aquisição de novos saberes, aperfeiçoamento da prática pedagógica, além de subsidiar a socialização de experiências entre pares. No tocante a compreensão sobre o ensino médio integrado, pode ser percebido que alguns professores trazem alguma perspectiva de formação integral do sujeito com possibilidade de ensino médio integrado, outros focam na perspectiva da pessoa se inserir no mercado de trabalho e ainda existem aqueles que se direcionam mais para um ensino de caráter propedêutico. Com relação à prática pedagógica empregada pela maioria dos envolvidos na amostragem, observou-se que é construída geralmente por uma ação individual, pautada algumas vezes pelo empirismo.

Portanto, o cenário exibido na análise e discussão dos resultados, apesar de não ser exclusivo do campus investigado, precisa ser aprimorado para que se possa ampliar os conhecimentos relacionados aos saberes docentes, bem como, a construção da identidade profissional dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica. A identificação de lacunas nas políticas de formação continuada docente, seja pela insuficiência ou pela não periodicidade, devem ser modificadas com o firme propósito de motivar, auxiliar e melhorar as atividades desenvolvidas na prática pedagógica docente, oportunizando possibilidades de transformação do ambiente institucional.

Em resposta ao problema da pesquisa, ressalta-se que instituição, em nível de rede, já que não é uma dificuldade restrita do lócus da pesquisa, deve possibilitar formação continuada do docente em serviço e como forma de superar os desafios, sugere-se que essa formação aconteça dentro da carga horária de trabalho do

professor, no sentido de contribuir com a qualificação do profissional que exerce suas funções laborais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Uma formação continuada que vislumbre a conexão entre a dimensão técnica e a dimensão humana, levando em conta a harmonização dos saberes gerais aos específicos da EPT.

Por fim, a coletânea com orientações pedagógicas, produto educacional desta dissertação, servirá em grande medida, como apoio pedagógico para a elaboração de cursos de formação continuada em serviço para o professor não licenciado, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas diárias, bem como, os fundamentos do Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória. A formação docente para a educação profissional: especificidades da área da saúde. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 17, n. 3. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8610/6122>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

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

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010, p. 35-60.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: Senado Federal. 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1961]. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação, [1971]. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 03 jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 580 de 22 de março de 2018.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso580.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Revista trabalho e educação**. Belo horizonte. v.23.n.1.p. 187-205.jan-abr.2014.

CRUZ,D.E.L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal, Universidade de Aveiro, 2000.

DAY, Christopher. **Formar Docentes:** cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Roberto Cataldo Costa (Trad.). Coleção Pesquisa Qualitativa, São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, P. S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera**. São Paulo. v.18, n.1, jan./abr. 2018a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Natal: IFRN, 2014.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 1ª reimpressão, São Carlos/SP: EdUFSC

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, CONGRESSO LUSOBRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais eletrônicos**. Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/106.pdf> Acesso em 13 jul. 2022.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério**. Construção cotidiana. Petrópolis:Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf> Acesso em: 02 de fev. de 2024.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. Programa de Formação de Professores – USP. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p 23-41.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado**: da conceituação a operacionalização. Cadernos de pesquisa em educação. Vitória, ES, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos**. Teresina: EDUFPI, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. 2001. 130 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.1993.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: LINHAS CRÍTICAS: **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2011.

SILVA, Vania Fernandes e BASTOS, Fernando Alexandria. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.15 188, set., 2012. Acesso em: 25 set. 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOZETTO, Susana Soares; LAROCCHA, Priscila. **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014.

VIEIRA, J. de A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI)**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058/974>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL

Coletânea

Dialogando Saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

FERNANDA BARTOLY GONÇALVES DE LIMA



Imagem disponível em <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/didatica>

Acesso em: 30 nov. 20213

BRASÍLIA

2024



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

PRODUTO EDUCACIONAL

Coletânea: Dialogando Saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Brasília

2023

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

AUTORA:

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA



Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT – IFB. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2007), em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2013) e Bacharelado em Administração de Empresas pela Faculdade do Cerrado Piauiense (2013). Tem Especialização em Gestão Escolar (2009); Especialização em Gestão Pública Municipal (2016); Especialização em Língua Espanhola (2017) e Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem.

ORIENTADORA:

FERNANDA BARTOLY GONÇALVES DE LIMA



Doutora e Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília e orientadora deste produto educacional.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	04
2 ARTICULAÇÃO ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	08
2.1 Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica.....	08
2.2 A Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente	13
2.2.1 Construção da profissionalização docente - identidade profissional.....	14
2.2.2 Saberes docentes.....	20
2.2.3 O planejamento pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34



1 APRESENTAÇÃO

Caro leitor (a), o presente produto educacional, foi construído juntamente com o trabalho dissertativo, “Professores não licenciados na educação profissional técnica integrada ao ensino médio no IFPI (campus Corrente): desafios e propostas para uma formação continuada em serviço”, para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT - IFB. Conforme a CAPES os cursos na Área de Ensino destacam-se pela produção técnica/tecnológica mediante “[...] produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (Brasil, 2019, p. 10).

A partir dos estudos da fundamentação teórica e das análises da pesquisa de campo, realizada com professores não licenciados do Ensino Médio Integrado, público alvo desta pesquisa, foram delineados os eixos bases para a construção deste produto educacional. A finalidade desta coletânea foi disponibilizar orientações pedagógicas que pudessem servir como apoio pedagógico para a elaboração de cursos de formação continuada em serviço para o professor não licenciado, considerando o próprio contexto de trabalho e suas demandas diárias, bem como, os fundamentos do Ensino Médio Integrado.

A proposta inicial do produto em questão teve como objetivo criar uma coletânea intitulada: “Dialogando saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” com conhecimentos e estratégias pedagógicas necessárias para que o professor não-licenciado pudesse realizar de forma mais fundamentada o seu trabalho docente. A estruturação desses elementos pode subsidiar a formulação de cursos de complementação/aperfeiçoamento pedagógico para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio.

Entende-se coletânea, como um “conjunto de trechos de várias obras ou de um autor” (Ferreira, 2008, p. 163).

A Fundamentação da proposta da coletânea foi embasada nas discussões sobre: os princípios do Ensino Médio Integrado (Moura, 2007; Ramos, 2014), os núcleos estruturantes relacionados aos conhecimentos que devem fazer parte da formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2007) e na formação continuada do professor não licenciado (Libâneo, 1994; Tardif, 2002; Nóvoa, 2002; Pimenta, 2010). Para seleção destes, tomou-se como base a importância do professor da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio dominar tanto o seu campo específico, quanto os saberes inerentes ao ato de ensinar. O desejo foi proporcionar sugestões para uma formação continuada em serviço que pudesse habilitar o professor a atuar de forma a promover em sua prática cotidiana a transposição didática dos conteúdos de forma contextualizada, ainda que sua formação inicial seja bacharel ou tecnólogo.

Conforme Araújo (2010) as estratégias de formação docente precisam considerar:

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

Com base no aporte teórico da revisão de literatura, a qual permitiu fazer abordagens de diferentes autores, estabelecendo uma dialogicidade entre as teorias e o tema pesquisado, essa proposta sugestiva, no caso a coletânea com orientações pedagógicas, tem a intenção de trabalhar conteúdos como:

- Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica;
- A Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente;
- Construção da profissionalização docente - identidade profissional;
- Saberes docentes;

- O planejamento pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias.

Vale evidenciar que, com as considerações dos professores pesquisados e as contribuições dos professores da banca de qualificação, foi construída essa coletânea. Espera-se que esse material auxilie numa atuação docente mais exitosa e compreensiva no tocante às proposituras da educação profissional técnica.

Nesta coletânea sugere-se que as modalidades da proposta formativa possam acontecer através de curso na perspectiva do Ensino Médio Integrado, bem como, por meio de jornada pedagógica. As estratégias metodológicas de formação adotadas na execução da proposta devem estar adaptadas à abertura de espaços para discussões, de forma a oportunizar momentos em que se possa expressar ideias e sanar dúvidas, caso surjam. Os encontros poderão acontecer durante todo o ano letivo ou apenas nas duas vezes ao ano no período das semanas pedagógicas que antecedem cada semestre, podendo ter como equipe formativa o setor pedagógico, bem como, os docentes de disciplinas pedagógicas da própria instituição.

O delineamento da execução prática dessa proposta poderá fazer com que muitos professores a vejam como um elemento necessário em sua carreira. Um projeto de formação continuada nesses moldes é também um compromisso das diretorias e coordenações, promovendo espaços de formação e desenvolvimento profissional docente e uma educação integral de qualidade para todos, sendo este o maior desafio a ser superado.



Imagem disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/interliga%C3%A7%C3%A3o-gm165750896-14811646>. Acesso em: 29 nov. 2023.

2 ARTICULAÇÃO ENTRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.

Com o fito de colaborar com o conhecimento da formação continuada para os professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva integradora, apresenta-se uma síntese dos conteúdos sugeridos, nesta coletânea, para serem trabalhados no curso de formação continuada em serviço, através da promoção de um momento coletivo, dentro da carga horária de trabalho do professor.

Os conteúdos aqui sugeridos podem contribuir para um processo educacional consciente das necessidades dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica, adquirindo assim maior efetividade e auxiliando no processo de resolução de situações problemáticas que são próprias do docente não licenciado.

A escolha desses conteúdos se deu por meio de uma pesquisa literária e também pela execução da pesquisa de campo através da aplicação do questionário, primeira fase, e da realização da entrevista semiestruturada, segunda fase, com os professores não licenciados dos cursos: Técnico em Administração, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Tais investigações permitiram um aprofundamento do objeto de estudo, como também um conhecimento sistemático com enfoques e abordagens de diversos autores. Os tópicos que foram incluídos são amplos e bem variados. O intento aqui não é esgotar o assunto, eles apenas visam introduzir o leitor no vasto campo da Educação Profissional e Tecnológica e da Didática, oferecendo um referencial que possibilite aprofundamentos futuros.



Imagem disponível em: <https://www.gratispng.com/png-ty0c6f/>.
Acesso em: 30 nov. 2023.

2.1 Integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica

A relação entre educação e trabalho tanto é histórica, quanto social, ou seja, paulatinamente ela foi sendo modificada por cada sociedade até tomar a forma como está constituída nos tempos atuais. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi marcada pela dualidade existente entre a educação propedêutica e a educação profissional, de um lado estavam os que pensavam (a classe destinada a realizar o trabalho intelectual) e do outro, os que “realmente” trabalhavam (a classe destinada a realizar o trabalho manual). A propositura do ensino médio integrado apresenta-se como uma maneira de contribuir com a edificação de uma justiça social mais igualitária, desenvolvendo aptidões para a vida produtiva e social, sem discriminação na formação educativa dos cidadãos que dela necessitam, possibilitando a formação integral dos sujeitos.

Por ensino integrado Araújo e Frigotto afirmam que:

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

Com a lei nº 4.024/1961, primeira LDB, aconteceria apenas formalmente o fim dessa dualidade, já que envolveu todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional do ensino, dando equivalência entre os cursos do mesmo nível.

Segundo Giraldelli Junior (2001, p. 169), “o ensino secundário deveria perder suas características de educação ‘propriamente humanista’ e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advoga-se publicamente a profissionalização da escola média”. Isso se concretizou literalmente, pouco tempo após o Golpe Militar, com a implantação da nova LDB, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 aponta no § 2º do Artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como finalidade apresentada no Artigo 2º “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda no Artigo 36 – A que “[...] o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996). Esses recortes da referida lei apontam para uma reflexão mais ampla e profunda sobre a formação da última etapa da educação básica, quando se pensa a educação não apenas como um meio para o sistema produtivo, mas como uma importante ferramenta para a construção de novos saberes.

A despeito das políticas públicas de educação profissional, surge em 2004, o Decreto 5.154, que além da oferta concomitante e subsequente, possibilitou que a educação profissional técnica de nível médio fosse articulada e integrada ao ensino médio:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004).

Nesse contexto, a educação profissional passa a vivenciar uma nova reforma, por meio da criação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Formados a partir das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os Institutos Federais têm como uma de suas finalidades:

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

Com a implantação da lei supracitada, verificou-se uma crescente expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica em diversas regiões do país, facilitando o acesso daqueles que dela desejavam fazer parte. Aliado a essa ampliação, verificou-se também o surgimento de uma identidade própria da instituição.

A partir de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a experimentar um novo momento, uma nova realidade. A Lei nº 11.892/2008 traz em seu artigo 1º, a composição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008):

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

Pensando na educação profissional e tecnológica sob a ótica dos Institutos Federais e visando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, idealizados para essas instituições, faz-se necessário evidenciar algum conceito que norteou o refinamento da análise da real função de cada Instituto Federal, facilitando a inclusão social e o pleno exercício da cidadania para todos os brasileiros.

De acordo com o artigo 2º da Lei 11.892, de 2008,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Podem-se entender essas instituições de ensino como organizações designadas tanto a promoção da educação profissional dos discentes, quanto à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que possibilitam os processos de produção e buscam superar a divisão social do trabalho, garantindo a formação integral do sujeito, para a transformação da sociedade brasileira, com o intuito de proporcionar a todos uma vida digna.

O termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2014, p. 12).

Esses avanços nos aportes da legislação educacional brasileira, consubstanciados na lei em epígrafe reconhecem a importância de oportunizar ao aluno uma formação integral que desenvolva aptidões para a vida produtiva e social e que garanta o direito a uma educação básica para o prosseguimento nos estudos, bem como, a uma educação profissional. Ramos (2014, p.18) reforça que “nessa etapa da educação básica há a associação da relação com o trabalho, com a produção, com a divisão social da riqueza, por meio da preparação para o ingresso no ensino superior ou de perspectivas múltiplas para o futuro”.

Para atender a essa modalidade de ensino, se requer um professor que ultrapasse o modelo de educação bancária (Freire, 2005), aquele onde o professor é um mero transmissor de conteúdos e o aluno um depósito passivo desses conteúdos transmitidos por um especialista detentor do saber, é que se exige uma formação de professores que vá além do domínio dos conteúdos específicos do campo de atuação, para poder compreender a sociedade e poder construir conhecimentos que sejam direcionados aos interesses sociais e coletivos.

Apesar da formação de professor ser plural, ela não acontece de maneira aleatória, mas sim, baseada em parâmetros previamente pensados e estabelecidos. O aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional e do ensino devem estar interrelacionados a fim de que o docente adquira autonomia intelectual para lidar com os desafios que são oriundos de sua prática pedagógica. Assim, a formação continuada não deve ser desejada apenas pelo docente, mas deve ser provocada pela própria instituição como uma ação necessária, principalmente em tempos onde os meios de aquisição de informação tornam-se cada vez mais acessíveis.

Roldão (2007, p.95) afirma que:

O entendimento de *ensinar* como sinônimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global.

Conhecer alguns conceitos de formação continuada de professores e como se acontece a profissionalização é fundamental para facilitar a compreensão de diversos outros objetos de estudo, tais como a elaboração e/ou reelaboração de conhecimentos docentes, que serão abordados ao longo da pesquisa. É auto avaliando a prática pedagógica adotada, que se pode aprimorar a prática existente.

O ato de ensinar não se limita apenas a transmissão de conteúdos específicos das disciplinas ministradas, é preciso ir além de uma mera atitude transmissora para que se consiga de fato garantir o desenvolvimento dos aspectos inter e intrapessoais do aluno.

Quando se rememora todo o percurso pelo qual passou a educação profissional e tecnológica no Brasil, compreende-se também a caminhada dos professores, já que, eles são seres históricos e, portanto, peças fundamentais nesse processo. Ter consciência da importância, do significado e do aprimoramento que os saberes docentes necessários à formação de professores podem proporcionar a estes profissionais, permite ver a formação como uma trajetória dos educadores na busca de novos conhecimentos para a construção da sua competência profissional.

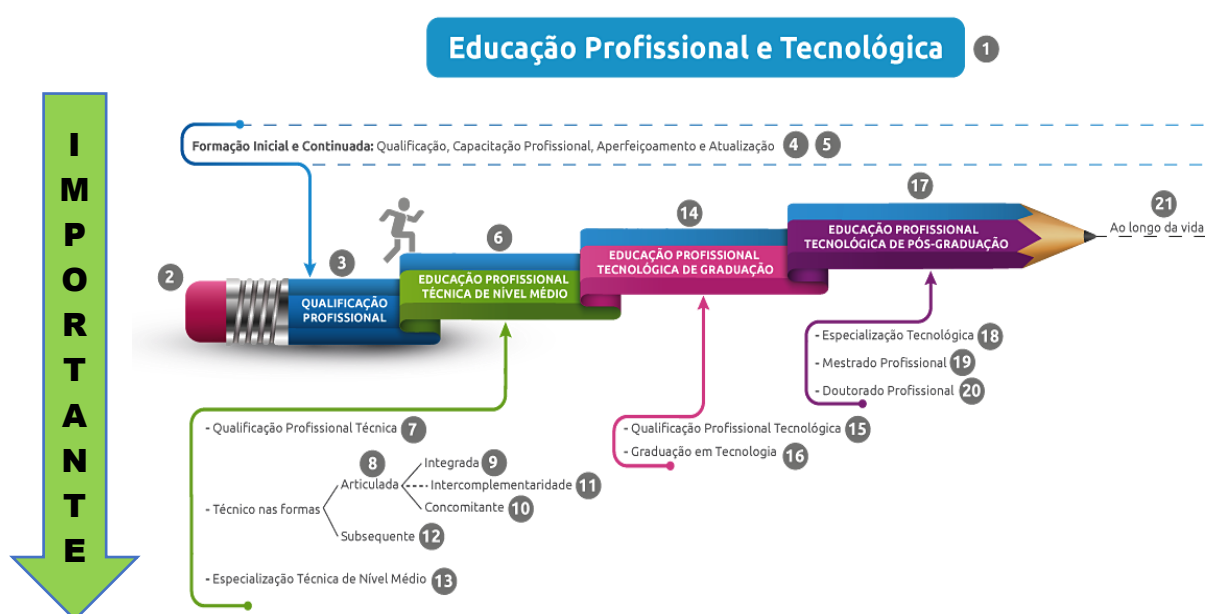


Imagem disponível em: mec.gov.br/cursos-da-ept. Acesso em: 30 nov. 2021.

2.2 A Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente

É importante ressaltar que a Didática é o principal ponto de estudo da área pedagógica, ela situa-se no grupo dos conhecimentos pedagógicos essenciais para a formação do docente. Para (Haydt, 2006, p. 13) a Didática “é a ciência e a arte do ensino”. Nessa propositura, ela tem como função orientar o trabalho do professor

partindo de acontecimentos reais em que se concretiza o ensino. Assim, é difícil não pensar nos protagonistas centrais, o professor e o aluno, peças decisivas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça no âmbito institucional.

De forma clara Libâneo (2010, p. 144) assinala que:

A Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam nas práxis de quem ensina.

Como visto, o ensino constitui-se como uma grande preocupação da Didática, uma vez que, o ensino faz parte de um contexto social dinâmico, porém ela não deixa de considerar a aprendizagem por parte do aluno. O ensinar e o aprender são componentes de um mesmo sistema educacional e o professor consciente do seu papel não deve se deixar escravizar por velhas rotinas pedagógicas. É fundamental que o professor esteja contagiado pelo desejo de mudança e atento as transformações sociais, econômicas e políticas.

Sabidamente Candau, (2012, p. 13) afirma que: “a meu ver, o desafio do momento: é a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática Fundamental”. Nessa propositura, é salutar superar uma Didática mecanizada para alcançar uma Didática multidimensional, a qual abarca as dimensões técnica, humana e política. Levando o profissional da educação a adaptar seus métodos a sua realidade.

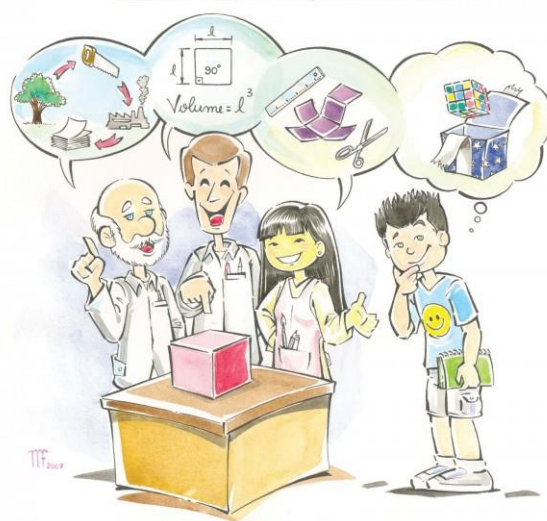


Imagem disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/interdisciplinaridade/>. Acesso em: 30 nov. 20213

Contudo, cabe ao professor a seguinte reflexão: onde ele está e onde ele quer chegar. Nesse intervalo existem as estratégias metodológicas que mediarão as atividades a serem desenvolvidas. Essa organização reflete a política organizacional do professor e da instituição de ensino, corroborando com a construção de uma sociedade democrática.

2.2.1 Construção da profissionalização docente - identidade profissional

A formação de professores aparece como um potente instrumento de democratização do acesso das pessoas ao trabalho, à cultura, à informação e a outros. Isso reforça a necessidade constante da busca crescente das pessoas por legitimar um repertório de conhecimentos sobre as bases da formação profissional, em face da gigantesca demanda da diversidade cultural. Sendo assim, parece fundamental elencar algumas apreciações no tocante ao conceito de formação de professores.

Segundo García (1999, p.26),

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite

intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na perspectiva do autor supracitado o cerne fundamental da formação de professores é a garantia de uma melhoria na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, porém essa intenção somente é alcançada por meio de estudos dos processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Estes devem agregar novos saberes e práticas a gestão da educação e a área de sua respectiva atuação profissional.

Conforme Libâneo (1994) a formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica. Destaca também a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias e a organização dos conteúdos.

Como visto, a formação profissional é um processo pedagógico organizado, que requer uma sólida preparação do professor para que o mesmo possa dirigir competentemente o processo de ensino. Essa formação implica uma contínua inter-relação entre teoria e prática, a teoria ligada aos problemas reais do cotidiano postos pela experiência prática e ação propriamente dita da prática orientada pela teoria.

Geralmente a formação continuada acontece concomitantemente ao exercício do trabalho pedagógico. A amplitude da contribuição dessa formação para a construção da profissionalização do professor reflete diretamente no desenvolvimento e na evolução da educação.

A formação de professores é um processo de transição, é o momento onde o aluno deixa de ver-se apenas como aluno e passa a olhar-se como professor. Ela perpassa por um conjunto de saberes que são inerentes ao fazer profissional, tendo início com a formação inicial, que é o marco central para a sua profissionalização e que dá seguimento com a formação continuada. Esses processos formativos que se

encontram interligados estão relacionados à qualificação profissional para o exercício da atividade.

Silva (2011) define a formação de professores como:

[...] um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Silva, 2011, p. 15).

Para a referida autora a temática em estudo representa uma atividade que tem início, porém não se pode precisar um fim, já que, pode perdurar por toda a vida mediante a reflexão entre protagonistas educacionais, no caso, o formador e o formando, objetivando contribuir significativamente com a profissionalização dos sujeitos responsáveis diretamente por educar as gerações futuras.

Ao refletir sobre formação continuada do professor, verifica-se que ela está relacionada à atuação docente, qualificação profissional e competência técnica. Ela pode ser conceituada como “[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar qualidade ao processo ensino aprendizagem” (Vieira J; Vieira M; Belucar, 2018, p. 101).

A formação continuada precisa ser pensada e sistematizada de maneira que leve em consideração a realidade em que os sujeitos, no caso os professores, estão envolvidos. Vale lembrar que a realidade não é algo estático, pronto e acabado, ao contrário, é um processo dinâmico que está em um constante processo de construção, permeado pelo momento histórico vivido em cada época.

Nascimento (2003, p.70) salienta que a formação continuada de professores é compreendida como:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Dessa maneira a formação continuada deve ser entendida como um prolongamento da vida escolar do professor é um movimento de construção da sua própria identidade profissional. Em outras palavras pode-se dizer que são iniciativas organizadas e sistematizadas que visam contribuir com o aperfeiçoamento profissional, possibilitando melhorias na prática pedagógica do docente e a aquisição de inúmeros conhecimentos que se relacionam as técnicas e aos métodos de ensino que servirão de base para o amadurecimento profissional. Para Imbernón (2004) “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (Imbernón, 2004, p. 16).

A formação continuada abrange uma diversidade de atividades que contribuem para uma ressignificação da postura profissional, possibilitando a abertura de novos caminhos para preparar-se e formar-se continuamente. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em parecer aprovado em 09 de junho de 2015, define os contornos da formação continuada quando destaca que:

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

Na propositura de estudar a formação continuada e sua profissionalização, vale destacar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não podem ser analisadas sob o crivo de atividades isoladas, tendo em vista que ambas impulsionam o processo de desenvolvimento profissional, as quais estão diretamente ligadas à profissionalização do docente. A construção da profissionalização docente está associada ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicas do docente, visando a um desenvolvimento eficiente e eficaz da profissão.

Cabe salientar que Veiga (2005, p. 40) conceitua profissão como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

Há que se considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, permeada de um conjunto de conteúdos que assegurem o desenvolvimento profissional. Pressupõe-se que um bom professor objetiva adquirir mais competência que revela profissionalismo e para que isso aconteça é preciso dispor de argumentos que fundamentam suas decisões para além da prática. Segundo Libâneo (2008) o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. A atividade de aprendizagem estaria ligada aos fazeres que seriam o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico.

A busca de consensos para formação continuada de professores torna-se cada vez mais necessária, já que, tem-se tornado cada vez mais presente a existência de profissionais bacharéis e tecnólogos, que receberam uma formação não para a docência, mas para outras demandas do mercado de trabalho envolvidos nas salas de aulas como professores responsáveis pela transmissão de conhecimentos. O intento é que os professores não licenciados não sejam limitados apenas a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Moura (2008) pontua que:

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

A profissionalização está ligada àquilo que é literalmente próprio de cada profissão, no caso do professor, são os saberes e as capacidades inerentes ao docente para o pleno exercício da sua função. Com base no entendimento de

Sacristán (1999, p. 65) a profissionalidade docente é um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A educação é uma vertente fundamental para proporcionar o crescimento pessoal e profissional dos indivíduos, mas para que isso aconteça de fato, é fundamental refletir sobre políticas de formação continuada para o professor, pois a qualidade do ensino que é oferecido nas instituições de ensino depende também das competências e atitudes de profissionalismo, que é adquirido através das formações a ele disponibilizadas. A formação continuada é um elemento importantíssimo para inserir-se na profissionalização do docente.

Nas palavras de Libâneo (2008),

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (Libâneo, 2008, p.75).

A profissão docente é uma área marcada pela renovação e para haver renovação é necessária a formação continuada. Assim, fica evidente que a Didática exerce um papel fundamental para que o ensino alcance êxito, por meio de profissionais competentes, comprometidos e responsáveis com a função a eles confiada. Porém para que isso de fato aconteça é preciso valorizar este profissional com condições dignas de trabalho, possibilidades de formação continuada e remuneração digna.

Nóvoa (1992, p. 23) menciona que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram a sua formação, o seu estatuto, elevam os seus rendimentos, e aumentam o seu poder e a sua autonomia. Contribui ainda para que o docente possa investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo nos quais os professores encontram-se inseridos.

Como visto, o professor não licenciado necessita de uma instrumentalização teórica e técnica que aprimore sua formação e consequente profissionalização. Para que o docente realize o seu trabalho satisfatoriamente, ele precisa compreender a

educação em sua globalidade, isto é, nos seus vínculos com o conjunto dos processos sociais. Assim, o bom desempenho do professor em sala de aula não depende de uma vocação natural ou puramente da experiência prática, o conhecimento teórico é fundamental para a construção da verdadeira identidade do profissional docente, definindo suas possibilidades de atuação.

Pimenta (2010, p.174) enfatiza que:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (...) assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Cabe elencar ainda que a construção dessa identidade possibilita aos professores a firmeza de juntar esforços e lutas em torno da profissão exercida como instrumento de transformação social e de humanização do homem. Vale destacar que esse projeto de pesquisa foca apenas nestes conceitos, mas existem vários outros. Registrou-se esses por considerá-los mais interessantes, provocadores ou vantajosos em relação ao tema tratado. O conceito de formação, que está sendo empregado neste projeto de pesquisa busca expressar a amplitude necessária da concepção sobre a construção profissional do docente. O que se busca aqui é a construção das competências necessárias para o docente não licenciado.



Imagem disponível em <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/didatica>.
Acesso em: 30 nov. 20213

2.2.2 Saberes docentes

Falar em saberes docentes ocasiona diretamente em pensar na formação de professores como um estudo repleto de inquietações singulares a respeito de como se estabelecem os processos de construção dos saberes necessários à prática docente, compreendendo como eles são construídos e quais as bases que os sustentam. Para Tardif (2014, p. 36), o conceito de saber docente é “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A atividade de ensinar no contexto do ensino médio integrado exige um entendimento mais apurado do verdadeiro sentido do ensinar. É preciso ir além dos saberes específicos da área de formação e dos saberes didáticos, é fundamental a existência de uma consciência política e social para o mundo do trabalho.

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

A formação de professores situa-se em um contexto amplo de aprendizagens que são utilizadas na atualidade para promover o crescimento dos indivíduos. Pesquisas sobre os saberes necessários à docência têm ocupado lugar de destaque na agenda da produção de conhecimentos relacionados à educação. Logo, no que diz respeito ao tema em estudo, destaca-se que é por meio dos vários saberes que os professores expressam seus próprios valores, juízos, concepções de ensino e claro projetam suas ações para serem aplicadas, a seu modo, em sala de aula. Tardif (2002) salienta que, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da Pedagogia) e experienciais.

Discorrendo sobre esse tema, Pimenta (2010), pontua que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2010, p. 24).

É importante compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados cotidianamente para realizar as tarefas inerentes à ação do docente no espaço escolar em face dos conteúdos curriculares que são ensinados na sala de aula. É preciso olhar o professor como um ser que também possui suas experiências prévias, aquelas chamadas de experiências pré-profissionais, adquiridas ainda enquanto aluno. Todavia, é preciso ponderar que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (Tardif, 2002, p.41). Afinal, nessa experiência enquanto aluno, a atividade docente é encarada de forma ingênua, desprovida de toda sua significância sócio-histórica.

O saber dos professores é plural e temporal, pois envolve diferentes fontes e natureza. Para Zabala (1998), a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação para desenvolvê-la tem que se adaptar à realidade. Nesse caso, o autor acima destaca a adaptabilidade. O aluno de outrora vai de forma paulatina construindo suas próprias habilidades docentes ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional, estabelecendo uma conexão com os saberes aprendidos no processo formativo, bem como, com um saber prático firmado na vivência diária com os discentes.

Nessa linha de pensamento, corrobora Tardif (2002, p.39),

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

Aparentemente clichê, mas a ideia que se tem sobre o professor é, antes de tudo, que o mesmo é alguém que sabe algumas coisas e cuja função prioritária nesse cenário profissional, firma-se na transmissão desse saber a outros. Isso implica que o docente seja entendido não meramente como um consumidor de conhecimento, mas também como um sujeito capaz de produzir conhecimento, assim como, de reconhecer e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros indivíduos.

O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa e criadora* ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta (Roldão, 2007, p.100).

Parece bastante salutar destacar que o conhecimento teórico deve articular-se ao conhecimento prático, o professor precisa ser considerado como um ser ativo de sua própria prática. Os saberes teóricos aprendidos na formação inicial não devem ser negados em hipótese alguma, porém precisam ser confrontados com a realidade e validados, ou não, por sua própria prática pedagógica para ganhar sentido e validade em relação ao seu trabalho.

Pimenta (2010, p.115) diz que, “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os”.

É particularmente interessante permitir que o professor se situe em seu ambiente natural para que possa exercer com competência sua autoridade. Nesse viés, as atividades educativas acontecem num contexto de compromissos contínuos e normativos. A prática profissional vem carregada da necessidade de transformação, pois uma simples reflexão sobre o trabalho docente na sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que a condicionam.

Ver-se que a formação inicial não deve ser deficitária, por que repercute nas ações iniciais da profissão. A escola não pode continuar meramente transmitindo conhecimentos básicos e reproduzindo um conhecimento dominante. Tardif (2002) pontua que é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

A formação de professores precisa ser pensada de forma a proporcionar aos atuais e aos futuros professores o acesso aos conhecimentos relevantes à profissão que exercem de modo a se tornarem cada vez melhor naquilo que são responsáveis. Esses profissionais precisam estar habilitados para conseguirem estabelecer conexões entre as disciplinas que fazem parte da formação geral com as da formação profissional.

Nesse viés, Moura (2014) corrobora com núcleos estruturantes que estão relacionados a conhecimentos fundamentais em qualquer educação formativa do professor, seja na formação inicial ou continuada: “a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho” (Moura, 2014, p. 94).

Com efeito, a formação continuada do professor, que é temporalmente posterior à formação inicial, é um prolongamento da sua vida estudantil em busca de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão. A política dessa formação deve ser vista como a inter-relação entre as disciplinas oferecidas, constituídas como unidades dependentes e entrelaçadas em si mesmas, bem como, uma necessidade que é colocada aos professores pelas exigências cada vez mais ativas devido às constantes mudanças de cada período histórico e social.

Conforme Pimenta (2010),

Sob a ameaça de perda do emprego real ou mesmo simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho, e também frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instalados a uma busca constante de formação continuada, muitas vezes às suas expensas (Pimenta, 2010, p.41).

As discussões sobre a formação continuada de professores apresentam-se hoje como destaque em vários cenários. Essa reflexão se dá em função da necessidade de atender às reais demandas da escola que se apresenta como um ambiente real, multifacetado e carregado de contradições, à semelhança da sociedade. Portanto, a formação continuada não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a ideia de que a educação é processo acabado.

Libâneo (1994, p. 16) salienta que:

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos.

Nesse sentido, verifica-se que o estudo da didática é fundamental, sendo ela, uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, as estratégias e as condições sociais do processo de ensino tendo em vista suas reais finalidades educacionais. Libâneo (1994, p. 28), ressalta que “a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”. A participação dos indivíduos na vida social está interligada ao bom desempenho do trabalho docente. Para que o professor possa atingir um bom desempenho, é necessário a realização de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si.

Considerando os limites e a necessidade da teoria na formação docente para a apropriação e formulação de conceitos fundamentais ao exercício profissional é que a didática, se apresenta como uma grande aliada da construção do saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração de conhecimentos fundamentais à prática desse profissional. Ao abrir caminhos para um processo mais amplo e profundo de formação continuada em

serviço para os professores não licenciados, precisa-se tomar os conhecimentos da didática como objeto de estudo e análise para um diálogo mais apropriado entre prática e teoria, já que ela estabelece nexos entre o ensino e a aprendizagem.

Prosseguindo a análise, Pimenta (2010, p. 26) aponta que:

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por ele ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Assim, entende-se que o trabalho do docente nas escolas, já não se resume a uma mera transmissão da matéria do programa estruturado nos livros didáticos. A estruturação da aula/planejamento, sob a direção do professor, deve mobilizar a atividade mental dos alunos, para que haja uma assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos.

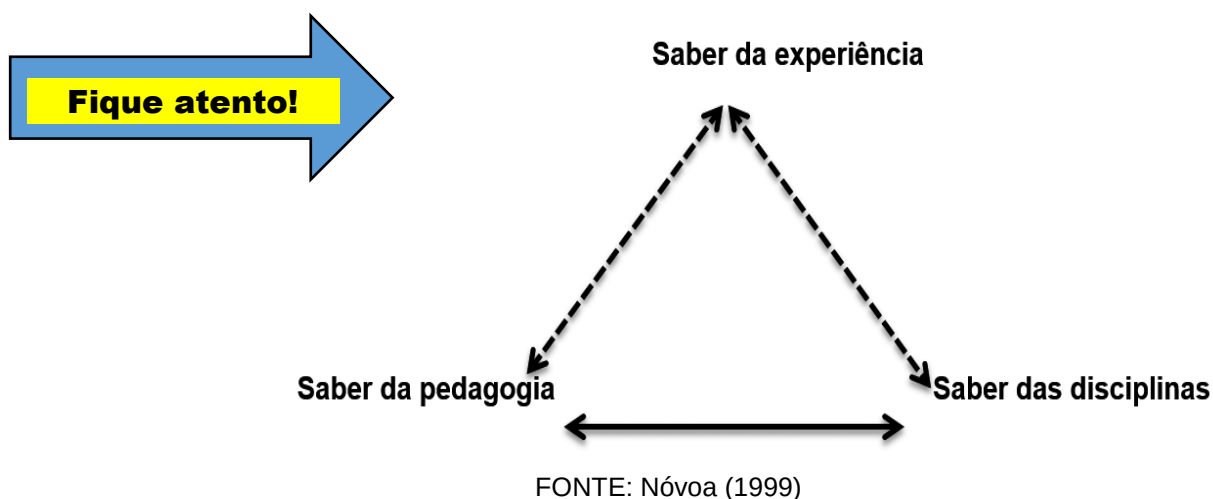
Quando se fala em planejamento/estruturação da aula (organização e sequência) é indispensável recorrer à didática, disciplina que investiga as tarefas relacionadas à instrução e ao ensino, tendo em vista que, o trabalho docente precisa ser uma atividade planejada para que se atinja os objetivos de aprendizagem em um campo de atuação tão diversificado.

Conforme Libâneo (1994, p. 179) “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”. Analisando a estruturação da aula desse ponto de vista, concebe-se que a mesma possibilita ao professor uma prática mais consciente e ativa da função que lhe é própria, dirigir e estimular o processo de ensino.

A estruturação da aula deve ser o norte pelo qual os professores poderão construir os caminhos para uma aprendizagem mais significativa como elemento de transformação social. Logo, consoante Libâneo (1994), cada aula é uma situação

didática específica, na qual objetivos e conteúdos devem se combinar com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Nesse contexto insere-se que cabe ao professor criatividade e flexibilidade para eleger a melhor estruturação da aula, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos alunos.

Figura 01 - TRIÂNGULO DO CONHECIMENTO



2.2.3 O planejamento pedagógico: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação

Em todas as atividades cotidianas desenvolvidas pelo ser humano, o planejamento se faz necessário, sejam elas a nível pessoal ou profissional, já que, almeja o alcance de um resultado desejado. Cabe elencar que o planejamento não é algo definitivo, pronto e acabado, pelo contrário, ele faz parte de um processo flexível, elemento essencial de organização e racionalização de ações podendo ser aprimorado/modificado a qualquer momento para atingir os objetivos propostos. Haydt (2006, p. 94) argumenta que: “o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão”.

No caso do planejamento de ensino, atividade fundamental do trabalho docente, ele constitui-se como pressuposição daquilo que será realizado pelo professor junto aos alunos. Na ação de planejar o professor detalha passo a passo a dinâmica da atividade escolar que será desenvolvida a curto ou longo prazo. Essa ação não pode estar desvinculada da realidade concreta na qual a instituição estar inserida. Sobre isso, Libâneo (2012) menciona que o planejamento é:

A ação de planejar, [...] é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 2012, p. 222).

O planejamento é um potente mecanismo para subsidiar na operacionalização e identificação dos objetivos que se pretende alcançar, na seleção dos conteúdos que serão trabalhados, na escolha dos procedimentos metodológicos mais adequados para cada conteúdo e ainda prevê os instrumentos avaliativos que adotará para avaliar o avanço dos discentes. Sendo assim, o planejamento não pode ser visto apenas como uma atividade meramente burocrática, mas como uma atividade permanente e consciente de organização das ações do docente.

Nesse prosseguimento, Turra (1982, p. 26), explana que no Planejamento Didático ou de Ensino precisa-se seguir algumas etapas, as quais se apresentam:

Figura 02 - Etapas de planejamento didático ou de ensino

Com base na figura acima é possível perceber a existência de alguns possíveis passos que são necessários para um bom planejamento. A princípio é muito importante que o professor faça uma sondagem com o propósito de conhecer a realidade e refletir sobre as características do contexto social no qual o aluno está inserido. Obtido o diagnóstico, será feita a definição dos objetivos, sempre pensando na seleção e organização dos conteúdos elencados para estudo. Posteriormente, é essencial pensar acerca da seleção e organização dos procedimentos de ensino, bem como, dos recursos e dos instrumentos de avaliação empregados. Após todo esse percurso a culminância do plano poderá de fato acontecer. Como visto, é preciso que haja uma coerência e harmonia entre as múltiplas fases do planejamento e execução do trabalho do professor.

Cabe salientar que o momento da determinação dos objetivos, sejam eles gerais ou específicos, tira o professor de uma zona de conforto e o coloca no status

de definidor de uma realidade que ele mesmo construirá. Com relação a escolha dos conteúdos, convém lembrar que estes precisam ser relevantes e significativos para que a aprendizagem aconteça. Didaticamente Haydt (2006) aponta que existem duas modalidades de organização do conteúdo, uma estar relacionada ao programa escolar oficial, a qual define os conceitos básicos e as habilidades fundamentais a serem desenvolvidas; a outra direciona-se para o programa pessoal de cada professor, especificando os objetivos e os conteúdos da ação educativa, de acordo com as reais condições de cada classe/turma.

No tocante ao item do plano, metodologia de ensino, faz-se necessário elencar que o referido elemento tem como tarefa precípua a dinamização da ação didática pedagógica, evitando uma prática de ensino rotineira e cansativa. Brilhantemente Libâneo (1996, p.237) esclarece contundentemente que: “o desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos. Indica o que o professor e os alunos farão no desenrolar de uma aula ou conjunto de aulas”.

A despeito da avaliação da aprendizagem escolar, aspectos não menos importante, convém realçar que permanentemente professores e alunos avaliam e são avaliados por todos em diferentes aspectos. A avaliação se efetiva, no contexto vivo de sala de aula, ela orienta o professor na tomada de decisões, visando sempre a melhor forma do aluno compreender e produzir conhecimento.

Sabidamente, Sant’Anna (1995, p. 27) explica que a “avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos”. Sob essa ótica, entende-se que o professor deve assegurar continuamente formas diversificadas de ratificação da aprendizagem, devendo acontecer no início, durante ou no final de uma unidade de ensino. Desse modo, a avaliação é um ato pedagógico que envolve a objetividade e a subjetividade, por essa razão, inclui instrumentos e procedimentos diversificados.

Contribuições dos entrevistados

São vários desafios. A questão da avaliação é um, como avaliar uma turma e o aprendizado deles em termos quantitativos e qualitativos? E não é uma dificuldade apenas minha, mas de muitos professores, até em como elaborar a avaliação. Outro ponto é a questão da metodologia, dos recursos e a seleção do conteúdo, refiro-me, sobretudo aos professores das técnicas.

Contribuições dos entrevistados

A Didática é fundamental, não apenas importante. [...] Às vezes a gente fica se enganando achando que realmente sabe ensinar, mas na verdade temos o conhecimento técnico, porém dificuldade na área pedagógica.

Contribuições dos entrevistados

Desafio é a questão de como vamos entregar o aluno para a sociedade. Quando digo entregar é por que eu não posso ensinar apenas o conhecimento técnico, eu preciso passar lições de vida que possa direcionar o aluno pra que ele consiga ter noção de como viver em sociedade.

Contribuições dos entrevistados

O conhecimento da Didática é fundamental, uma vez que o ensino que nós aprendemos durante a graduação ele é muito, como posso dizer, pouco para ser docente.

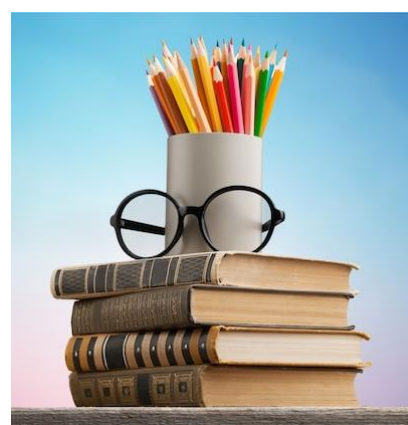
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da literatura abordada ao longo da pesquisa, sobre a formação continuada do professor não licenciado e considerando os desafios e as possibilidades da realização dessa prática formativa, é que surgiu a ideia da produção dessa coletânea, produto educacional da dissertação. Cujo intento foi apresentar sugestões que pudessem auxiliar pedagogicamente na elaboração e execução de um curso de formação continuada em serviço, que seja contextualizado, colaborativo e capaz de oportunizar momentos de aprendizagens e compartilhamento de experiências entre os próprios professores. Na tentativa de ampliar o conhecimento existente sobre a Educação Profissional e Tecnológica, busca-se favorecer uma prática integrada com a Educação Básica, já que, o ideário da educação profissional e tecnológica de nível médio se contrapõe ao modelo de educação tecnicista. Este, por sua vez, procura habilitar o indivíduo apenas para atuação no mercado de trabalho. Assim, as disciplinas do ensino médio e do técnico precisam estar concatenadas para se complementarem em sua totalidade.

A concretização da formação integrada na instituição de ensino também requer a aproximação dos elementos constituintes da Didática como um conhecimento fundamental para o trabalho docente. A unicidade entre objetivos, conteúdos, metodologia e instrumentos avaliativos para ratificação da aprendizagem, são instrumentos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Para que essa formação continuada aconteça é preciso que o docente se veja como um ser em transformação e que esteja aberto às novas descobertas e aos novos conhecimentos, visando uma reflexividade e aprimoramento da estruturação das práticas pedagógicas adotadas, de modo que, elas dêem maior primazia a formação humana em detrimento das relações de trabalho.

Frente a necessidade de uma formação continuada em serviço para os professores não licenciados que atuam na modalidade de ensino em epígrafe, ratifica-se que as propostas aqui apresentadas contribuirão de forma significativa para a construção da profissionalização docente, identidade profissional, que constantemente precisa ser observada, analisada e refletida por cada profissional da educação. Esse tipo de formação pode acontecer dentro da carga horária de trabalho e no ambiente profissional, através da interação e reflexão partilhada entre os professores.

Contudo, independentemente do tempo e espaço onde o professor esteja inserido, o processo de ensino e aprendizagem sempre exigirá uma formação prática, reflexiva e contínua, onde cada profissional da educação necessite construir e reconstruir a todo o momento seus saberes docentes, sendo estes, vivenciados, modificados e ressignificados. Assim, as pesquisas que envolvem a temática da formação continuada podem auxiliar os professores em meio as especificidades e desafios encontrados no dia a dia do ofício da função de docente da educação profissional e tecnológica de nível médio.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n.38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: Senado Federal. 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1961]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de Área 46: Ensino. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 03 jun 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CANDAU, V. L. **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Revista trabalho e educação**. Belo horizonte. v.23.n.1.p. 187-205.jan-abr.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

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

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HAYDT, Regina Célia. Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e amp. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, CONGRESSO LUSOBRASILEIRO, 5, COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO. **Anais eletrônicos**. Porto Alegre, 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/106.pdf> Acesso em 13 jul. 2022.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério**. Construção cotidiana. Petrópolis:Vozes, 2003.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado**: da conceituação a operacionalização. Cadernos de pesquisa em educação. Vitória, ES, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: LINHAS CRÍTICAS: **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de Brasília: FE/UnB, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURRA, C. M. G. e outros. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, Sagra, 1982.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2005.

VIEIRA, J. de A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI)**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058/974>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Coletânea:
**Dialogando Saberes na Educação
Profissional Técnica de Nível Médio**

AUTORA:
LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

ORIENTADORA:
FERNANDA BARTOLY GONÇALVES DE LIMA

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezado (a) professor (a),

A realização deste estudo minucioso e sistemático faz parte de uma pesquisa científica sobre **“PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO”**. Essa investigação ocorre em razão do Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Brasília.

O pesquisador garante total sigilo de identidade dos participantes da pesquisa, evitando-se, portanto, quaisquer danos a quem dela participar.

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa (mestranda)
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome: _____

1. Gênero:

Feminino ()

Masculino ()

Não-binário ()

2. Idade:

a) () 30 anos ou menos

b) () Entre 31 – 40 anos

c) () Entre 41 – 50 anos

d) () 51 ou mais anos

3. Qual curso você fez na graduação? E em que área você atua?

4. Quanto à sua formação acadêmica, marque os cursos concluídos, aqueles que vão além da graduação:

a) () Especialização - Qual(is)?: _____

b) () Mestrado - Qual(is)?: _____

c) () Doutorado - Qual(is)?: _____

d) () Pós-Doutorado - Qual(is)?: _____

5. Há quanto tempo você exerce a docência na Educação Profissional Técnica?

a) () Até 01 ano

b) () De 02 a 05 anos

c) () De 06 a 10 anos

d) () De 11 a 20 anos

e) Mais de 20 anos

6. Você já havia exercido a docência em outras modalidades de ensino antes de ser professor da EPT? Em caso afirmativo quais foram essas atividades/experiências?

a) () Sim: _____

b) () Não

7. Qual o seu maior nível de formação acadêmica (completo) quando passou a fazer parte dos quadros da EPT (data da posse no cargo)?

a) () Graduação

b) () Especialização lato sensu

c) () Mestrado

d) () Doutorado

e) () Pós-doutorado

8. Você fez algum curso de complementação pedagógica para o exercício da docência? Em caso afirmativo cite o tipo de complementação.

a) () Sim: _____

b) () Não

9. Qual a principal motivação que o fez tornar-se professor na EPT? (Escolher apenas uma opção)

a) () Remuneração atrativa

b) () Segurança de um cargo público

c) () Gosto pela docência

d) () Falta de opções melhores

e) () Influência de terceiros (família, amigos, mídia, etc.)

10. Qual a sua compreensão sobre o Ensino Médio Integrado?

**APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO
CONTINUADA**

1. Qual o seu conceito de formação continuada de professor?
2. Você considera que a formação continuada é importante para seu aperfeiçoamento profissional enquanto professor da EPTNM? Justifique.
3. Como você considera/avalia as políticas de formação continuada oferecidas pela instituição (campus) que você trabalha?
4. Você considera-se adepto de alguma(s) teoria(s) pedagógica(s), ou seja, há alguma(s) teoria(s) ou teórico(s) que, de algum modo, contribuam para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas práticas docentes? Se sim, quais?
5. Dos cursos que você fez, ao longo do processo de formação continuada, qual deles contribuiu de forma mais significativa para sua prática como professor na educação profissional técnica de nível médio integrado? Por quê?
6. Destaque os principais desafios que você enfrenta em sua prática docente como professor na educação profissional e tecnológica de nível médio integrado. Em seguida, pontue algumas possibilidades de superação para esses desafios.
7. O que mais o motiva ou o desmotiva a participar dos processos de formação continuada oferecidos pelo campus?
8. Você costuma vivenciar/partilhar a construção do conhecimento pedagógico com seus pares (discute os problemas/soluções com os demais professores)? Se não, por quê? Se sim, quais as vantagens disso?
9. Considerando a diversidade de opções de formação continuada, qual a que você mais utiliza no seu processo de formação continuada?
10. Qual a principal barreira que dificulta o seu processo de formação continuada?
11. Não ter licenciatura tem lhe impactado? Você sente falta? Justifique

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo respeitosamente convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada: **“PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO”**, cujo objetivo geral é analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada para o professor não licenciado atuante na educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFPI campus Corrente com a finalidade de criar uma coletânea com sugestões que possam subsidiar a formulação de cursos de complementação pedagógica para formação continuada de professores não licenciados que atuam na educação técnica de nível médio. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Brasília (IFB). A pesquisa será feita no âmbito do IFPI campus Corrente, com aplicação de questionário virtual, direcionado aos e-mails cadastrados nas coordenações dos respectivos cursos. Posteriormente será realizada uma entrevista online ou presencial com os referidos docentes.

Para a coleta de dados será utilizada a tabulação das informações quantitativas e a análise de conteúdo por categorias para os aspectos qualitativos. As informações ficarão armazenadas em pendrive de posse exclusiva da pesquisadora responsável por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em relação ao descarte do material arquivado, o mesmo acontecerá mediante formatação do pendrive onde os dados estarão armazenados para garantir que os achados não sejam mais acessados.

 Rubrica do pesquisador principal	 Rubrica do participante da pesquisa
---	--

Este estudo apresenta risco mínimo, pois não será realizada nenhuma intervenção de ordem fisiológica, psicológica e social dos indivíduos, sendo preservada a intimidade dos mesmos tanto de forma imediata quanto tardia. Ainda, como forma de mitigar os riscos e partindo da premissa de que toda pesquisa deve zelar pela ética, integridade e dignidade dos participantes, buscará ao longo do processo investigativo observar e respeitar a política de diretrizes e normas para a pesquisa no Instituto Federal do Piauí. Ademais, buscou-se o dirigente máximo da instituição, na pessoa do diretor geral em exercício, para a autorização por parte da Instituição que servirá de campo para este estudo. A instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de segurança e bem-estar.

Como benefícios atuais e potenciais para o ambiente acadêmico, destaca-se a possibilidade de uma maior profissionalidade docente, gerando ganhos significativos para a comunidade educativa, favorecendo o desenvolvimento de um profissional da educação, servidor público federal, mais comprometido com seu fazer pedagógico e mais integrado com seu ofício, a fim de agir em consonância com a missão e os objetivos institucionais.

Além do mais, a pesquisa contribuirá para alavancar o conhecimento científico e o progresso da humanidade nas diversas esferas, influenciando positivamente no processo de formação continuada, em serviço, de professores não licenciados, gerando ganhos significativos para a ciência, pois poderá fazer da educação um meio de excelência para a evolução da qualidade em todos os setores da atividade humana, acercando benefícios também para a sociedade em geral, uma vez que, potencializará conhecimentos, abrirá muitas possibilidades para contribuir com a boa

 Rubrica do pesquisador principal	Rubrica do participante da pesquisa
---	---

atualização da temática e fomentará agentes de transformação social, permitindo que a sociedade atual se torne paulatinamente em uma sociedade mais comprometida com o conhecimento e com a pesquisa.

Os procedimentos da pesquisa seguirão os critérios éticos de sigilo e confidencialidade dos dados, tampouco servirão para qualquer tipo de avaliação do servidor participante, garantindo plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Porém, caso haja alguma dúvida, sinta-se à vontade para contatar a pesquisadora principal Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa por meio do telefone celular (89) 99922-7798 ou pelo e-mail luanacristina@cte.uespi.br.

Espera-se contribuir para a área da formação continuada com foco nos docentes não licenciados. O resultado final deste estudo será apresentado sob a forma de dissertação, acompanhada de um produto educacional que será validado pelo setor pedagógico do campus em estudo.

Pesquisadora principal: Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa

Telefone (89) 99922-7798

E-mail: luanacristina@cte.uespi.br. / laguiarlouzeiro@gmail.com

Orientadora Dra: Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Telefone: (61) 8134-7740

E-mail para contato: fernanda.lima@ifb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa: Campus Amílcar Ferreira Sobral na Universidade Federal do Piauí (CAFS/ UFPI), localizado à BR 343 KM 3,5 Meladão, Floriano-PI, sala exclusiva no primeiro bloco do primeiro andar do Campus (placa de identificação na porta CEP/CAFS/UFPI), por telefone 893522-0133 ou ainda através do e-mail cepcafs@ufpi.edu.br. Horário de funcionamento: de segunda a sexta das

 Rubrica do pesquisador principal	Rubrica do participante da pesquisa
--	-------------------------------------

08:00 às 12:00. Coordenadora Atual: Profa. Dra. Maria Augusta Rocha Bezerra.
Mais Informações Acesse o site: <https://ufpi.br/comite-de-etica-e-pesquisa-cep-cafs-floriano>.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/CPF/nº....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Corrente – PI, ... de de

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora - pesquisadora assistente

 Rubrica do pesquisador principal	 Rubrica do participante da pesquisa
--	---

**APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL - COLETÂNEA ORIENTADORA INTITULADA: “DIALOGANDO
COM OS SABERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO”.**

Solicito sua atenção para responder algumas questões para conclusão de minha pesquisa de mestrado sobre a "**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO IFPI (CAMPUS CORRENTE): DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**". Sua contribuição será no sentido de fazer uma apreciação crítica a respeito da coletânea orientadora intitulada: "Dialogando saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio". Este documento foi construído por mim em razão da necessidade de apresentar um produto educacional para conclusão do curso. O propósito é avaliar a contribuição do documento como instrumento de apoio.

Atenciosamente,

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa (mestranda)
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

1. Caro pedagogo (a) você acredita que a coletânea orientadora: "Dialogando saberes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio", como proposta de formação continuada atende as expectativas e necessidades dos docentes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio?

a) ☐ Sim b) ☐ Atende parcialmente c) ☐ Não atende

2. Você considera que o conteúdo elencado para estudo, neste produto, é adequado para melhorar as condições de ensino e aprendizagem?

a) ☐ Pouco b) ☐ Parcialmente c) ☐ Muito

3. Você acredita que este produto poderá contribuir na construção da profissionalização do docente?

- a) ☐ Pouco b) ☐ Parcialmente c) ☐ Muito

4. Você crê que o produto apresentado contribuirá para uma atuação docente que esteja em consonância aos objetivos institucionais?

- a) ☐ Pouco b) ☐ Parcialmente c) ☐ Muito

5. Você sente-se motivado a desenvolver as ações disponibilizadas na coletânea orientadora?

- a) () Não b) () Pouco c) () Muito

6. Com base no que foi apresentado, você teria alguma sugestão de alteração ou acréscimo de conteúdos nesse documento com orientações pedagógicas para formação continuada do professor em serviço?

APÊNDICE F: DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA REVISÃO DE LITERATURA

Quadro 04: Dissertações encontradas na revisão de literatura

Título do trabalho	Autor (es)	Ano de publicação ou defesa
A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades	Paez, Fabiana Martinello.	2013
Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio	SILVA, Cláudia Maria Bezerra da.	2010
A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - campus Telêmaco Borba	Bonilaure, Karina Mello.	2014
A formação continuada dos professores da Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso	Mendes, Nathália Falcão.	2020
Programa de formação dos professores (de	Oliveira, Elza Galdino de.	2019

ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul		
Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul	Brandt, Andressa Grazielle.	2014
Necessidades formativas de professores não licenciados no ensino superior tecnológico: os caminhos da formação continuada	Sprada, Fernanda	2020
Saberes e "não-saberes" do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no campus Ouricuri do IF Sertão-PE.	Brito, João Batista Nunes de.	2019
Formar-se para ensinar na	Rodrigues, Marcella	2015

educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal.	Rubim Schwab Leite.	
--	---------------------	--

Fonte: Elaboração própria, dados da pesquisa, 2023.