



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO-PPGEnsino

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POR ONDE CAMINHA O IFRS**

Luís Carlos Cavalheiro da Silva

Lajeado, abril de 2021

Luís Carlos Cavalheiro da Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POR ONDE CAMINHA O IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Co-orientadora: Profa. Dra. Morgana Domenica Hattge

Lajeado, abril de 2021

Luís Carlos Cavalheiro da Silva

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POR ONDE CAMINHA O IFRS

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz-Orientadora
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Morgana Domenica Hattge
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Edson Carpes Camargo
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Lajeado, abril de 2021

*Dedico este trabalho à minha esposa, aos meus filhos,
Vinícius Eduardo, Luís Fernando e Maria Fernanda,
que sempre me incentivaram nos estudos,
principalmente com os desejos de*

“Boa Sorte Papai”.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a DEUS, que me deu a oportunidade de poder chegar até aqui com saúde e terminar este trabalho;

Aos meus professores, que me oportunizaram aprendizados suficientes para chegar até aqui, e aos professores do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEnsino) da Univates, pelos ensinamentos. Em especial, agradeço à minha orientadora Dra. Angélica e à coorientadora Dra. Morgana pela paciência, dedicação e ensinamentos na condução deste processo de orientação;

Aos amigos do peito que sempre depositaram confiança em mim, em especial a colega professora e doutora Cláudia Schiedeck Soares de Souza;

Às 'pessoas humanas' especiais: Eurico Fontela da Silva, meu pai, e minha mãe Maria de Lourdes Cavalheiro da Silva, os quais sempre me incentivaram nos estudos, apesar das inúmeras dificuldades; ao meu irmão Fernando Cavalheiro da Silva e sua esposa Jamila Abdallah, pela ajuda nos momentos difíceis e aos outros amigos familiares que sempre me incentivaram a estudar, um obrigado pela compreensão nos momentos de ausência 'virtual', pois os momentos presenciais reais nos foram castrados pela pandemia do COVID-19;

À minha querida família composta pelas 'pessoas humanas' especialíssimas, a começar pela minha esposa Andréia Aparecida Gosman Cavalheiro, Vinícius Eduardo Gosman Cavalheiro da Silva, Luís Fernando Gosman Cavalheiro da Silva e Maria Fernanda Gosman Cavalheiro da Silva, meus filhos, meus maiores tesouros!

Ao meu sogro e à minha sogra, Adão Alvício Gosman e Dalíria de Lima Gosman, pela disponibilidade, compreensão e muita paciência, por deixaram seu lar para trás lá no estado do Paraná e virem para Feliz-RS cuidarem da minha família, por ocasião de minha esposa ter adquirido Coronavírus (COVID-19), momentos tensos, mas que foram superados.

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa de Mestrado Acadêmico da Universidade do Vale do Taquari, na linha Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação e teve como objetivo geral analisar como a Formação Pedagógica docente está sendo oferecida aos professores da Educação Profissional e Tecnológica em dois cursos de Especialização em Educação Básica e Profissional do IFRS nos *Campi* Caxias do Sul e Osório. Os objetivos específicos desse trabalho abordaram a) investigar os documentos legais, como leis, portarias, pareceres, e, em especial, os Projetos Políticos Pedagógicos dos dois cursos selecionados; b) analisar os currículos de ambos os cursos, a fim de perceber de que modo eles se estruturam e quais as contribuições para a formação docente da educação profissional e tecnológica; c) analisar os materiais colhidos, destacando os saberes docentes presentes em tais cursos e suas especificidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a análise documental. Os resultados do estudo demonstraram que a formação pedagógica continuada, ofertada por meio de curso de especialização, contribui para construção do saber docente. No entanto, percebe-se algumas fragilidades no atendimento das especificidades dos docentes da educação profissional, sendo a principal delas a invisibilização dessa modalidade educacional na estrutura curricular e na indicação da bibliografia básica. Por fim, considera-se importante a criação de um programa de formação continuada e permanente para todos os profissionais da educação, licenciados ou não, direcionada à construção do saber docente e coletivo para a EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Profissional e Tecnológica. Saber Docente.

ABSTRACT

This dissertation results from a master's research project from the University of Vale do Taquari on Teacher Training, Curriculum Study and Evaluation. The general objective was to determine how Pedagogical Teacher Training is being offered to Professional and Technological Education's teachers in two Basic and Professional Education IFRS continuing courses - Campus Caxias do Sul and Osório. The specific goals of the work address the following analytical axes: a) to investigate legal documents, such as laws, resolutions, technical opinions and the Pedagogical Political Projects of the courses; b) to analyze the two curricula to understand how they are structured and what are the contributions to professional and technological education teacher training; c) to examine the collected data highlighting what are the teaching knowledge present in such courses, pointing out their specificities. This study lies in a qualitative research approach and uses documentary analysis. The findings can demonstrate that the continuing pedagogical training offered through these programs may contribute to teaching knowledge; however, there are some gaps when meeting professional education teachers' specificities. The most important one is this educational modality invisibility in the curricula and the bibliography. Therefore, we consider it essential to create a continuing and permanent training program for all education professionals, licensed or not, to construct teaching and collective knowledge for Professional and Technological Education.

KEYWORDS: Teacher Training. Continuing Education. Professional and Technological Education. Teacher Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do Tempo da Rede Federal de EP.....	26
Figura 2 – A criação das Escolas Normais no Brasil.....	30
Figura 3 – Evolução orçamentária nos Institutos Federais – 2013 – 2018 – em – milhões de Reais (R\$).....	43
Figura 4 – Nuvem de Palavras PPC – Campus Caxias do Sul.....	62
Figura 5 – Nuvem de Palavras PPC – Campus Osório.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Saberes docentes por Tardif e Gauthier.....	48
Tabela 2 – Comprometimento para oferta de vagas para licenciaturas e formação de professores – IFRS – PDI 2009-2013	39
Tabela 3 - Estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciaturas – IFRS – PDI 2014-2018	41
Tabela 4 – Cursos e matrículas em cursos de licenciatura e especialização da área educacional - IFRS.....	43
Tabela 5 – Referência textual de palavras – Cursos de Especialização – Campus de Caxias do Sul e Osório.....	65
Tabela 6 – Construtos utilizados para análise dos dados	69
Tabela 7– Distribuição das disciplinas em relação aos saberes docentes – Campus Caxias do Sul	71
Tabela 8 – Distribuição das disciplinas em relação aos saberes docentes – Campus Osório.....	76
Tabela 9 – Disciplinas do primeiro curso de especialização do Campus Osório excluídas do currículo atual.....	78
Tabela 10 – Disciplinas e autores do Curso do Campus Caxias do Sul.....	81
Tabela 11 – Disciplinas e autores do Curso do Campus Osório	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BNC	Base Nacional Comum
CBAI	Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial
CEB	Câmara Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CXS	Campus Caxias
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
EBP	Educação Básica e Profissional
EN	Escolas Normais
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FP	Formação Pedagógica
GT	Grupo de Trabalho
IFs	Institutos Federais
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSO	Campus Osório
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Político Pedagógico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada de Feliz-RS
Urcamp	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1 VIREI PROFESSOR, E AGORA?	12
2 A EVOLUÇÃO DA EPT NO BRASIL	20
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	29
3.1 O IFRS e a formação docente para a EPT	37
4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA EPT E OS SABERES DOCENTES	45
4.1 Percurso investigativo	55
4.2 O universo da pesquisa	57
4.3 As primeiras aproximações.....	59
4.3.1 Os PPCs e suas vinculações com a EPT	59
4.3.2 Os PPCs e a inserção regional dos cursos	65
4.3.3 A estrutura curricular e os saberes docentes	68
4.3.4 O que nos dizem as disciplinas e os autores propostos nos PPCs	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	97

1 VIREI PROFESSOR, E AGORA?

“O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos[...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1999, p.52).

Sempre admirei meus professores, desde a época em que cursei o segundo grau, como era chamado o atual ensino médio, lá nos idos da década de 80, quando fiz o curso técnico em contabilidade em uma escola estadual em Alegrete, minha cidade natal. Ficava observando como eles se portavam em sala de aula, na escola e na sociedade. Em alguns momentos, fazia uma reflexão e tentava me imaginar no lugar deles e como eu conduziria a turma se fosse o professor. No entanto, até aquele momento, ainda não havia passado pela minha cabeça, ao menos concretamente, que um dia, poderia estar naquela posição.

Nos anos seguintes ao ensino médio, vieram os primeiros semestres do curso de bacharelado em Análise de Sistemas na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na cidade de Pelotas-RS. A admiração pela profissão aumentou e comecei a prestar mais atenção no trabalho desempenhado pelos meus professores. Começava, assim, a despertar em mim o desejo de ser professor na área de Informática.

No primeiro semestre da graduação, surgiu uma oportunidade desafiadora, que foi a participação em um processo seletivo para atuar como monitor de uma disciplina técnica da área de Análise de Sistemas. Nesse momento, procurei saber o que fazia um monitor, pois não tinha a mínima noção, e ao descobrir, fiquei entusiasmado. Segundo o dicionário da língua portuguesa Michaelis (2020, texto digital), monitor é “aquele que, numa escola ou curso, por ter nível mais adiantado, é escolhido para auxiliar o professor junto aos outros alunos”.

No meu pensamento, surgia aí uma grande oportunidade de aprender o ofício docente¹ para, quem sabe um dia, ser professor. Havia pouco tempo para a prova da monitoria, mesmo assim, intensifiquei os estudos na disciplina de algoritmos, que era temida pela grande maioria dos estudantes, já que era considerada a mais difícil do curso, inclusive por aqueles que já haviam passado por ela.

Chegou o tão esperado dia da prova. Fiquei nervoso e, ao mesmo tempo, confiante, pois havia estudado. Posso dizer que foi a prova mais difícil que fiz até hoje em minha vida estudantil. O resultado sairia no dia seguinte e lá estava eu juntamente com vários outros colegas, no saguão da universidade, à espera de um resultado positivo para a única vaga a ser preenchida. No tão aguardado dia, levantei cedo e cheguei à universidade antes dos outros colegas. Quando a listagem foi afixada no mural, meu nome estava em primeiro lugar. Fiquei emocionado, pois foi uma grata surpresa e um encorajamento para que eu fosse em frente, na busca por meus objetivos.

Agora como monitor, passaria a prestar o serviço de lecionar para meus colegas em horários do contraturno. Estudar algoritmos passou a ser prioridade em minha rotina, assim como aprender a planejar uma aula. O exercício laboral de planejar as aulas para a monitoria chamou a atenção do professor titular da disciplina, proprietário de uma escola de Informática na cidade, que em certo dia, chamou-me à sua sala e convidou-me para atuar como instrutor em sua escola.

Ora, de forma incipiente e quase sem perceber, começava ali, minha relação com o papel de professor. Desenvolver material didático, criar apostilas, planejar aulas e preparar avaliações passaram a fazer parte de minha rotina. Estudava cada vez mais, buscando adquirir habilidades inerentes à função de instrutor, pois era assim que estava no meu contrato de trabalho com a escola de Informática. Atuei por quatro anos nessa função e, em paralelo, desenvolvia o estágio final do curso em uma empresa de beneficiamento de cereais.

Cabe dizer que não sabia muito bem qual era a diferença entre instrutor e professor, a não ser que o professor era mais bem remunerado que o instrutor. O

¹ Neste trabalho, os termos docente e professor são usados como sinônimos.

termo instrutor, muitas vezes usado (erroneamente) como alternativa ao de professor, pode ter tido origem na própria legislação do país, já que a Constituição Imperial usava denominação “instrução pública gratuita” quando se referia à educação (BRASIL, 1824). Mas o que é mesmo que faz um instrutor de Informática? Pois é, mais uma vez fui buscar no dicionário Michaelis (2015, texto digital), que diz: instrutor é: “que ou aquele que dá instruções ou ensina”.

Aprofundando mais um pouco as leituras sobre ser instrutor ou professor entendi que ser professor exige muito mais que ser um instrutor de conteúdos técnicos, trabalhados em laboratório de computação, visto que o instrutor é aquele que se ocupa simplesmente em ensinar a prática/operacional de determinadas disciplinas, enquanto o professor é aquele que, além de ensinar a prática, também tem profundos conhecimentos da teoria envolvida no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, cada ano que passei como instrutor despertou em mim a curiosidade e o desejo de um dia, tornar-me docente. Cada vez mais, admirava o trabalho de meus professores universitários e pensava: um dia ainda serei um professor como eles. Procurei aproximar-me de alguns professores da universidade onde fiz a graduação em Análise de Sistemas, para descobrir como era ser docente universitário. Ao longo de conversas e estudos fui definindo meu objetivo: terminar o curso superior e buscar uma forma de me inserir no meio profissional para atuar como docente.

Logo após a conclusão do curso, no ano de 1998, veio a oportunidade de lecionar em uma instituição comunitária denominada Universidade da Região da Campanha (Urcamp), no Campus da cidade de Alegrete-RS, mais especificamente no curso de bacharelado em Informática, no qual ministrei várias disciplinas específicas da área de tecnologia da informação. Ao iniciar o segundo semestre do ano de 1999, participei de um processo de seleção para professor substituto na área de Informática para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), na extinta Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA), hoje denominado Campus Alegrete do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e neste mesmo ano, comecei uma pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade híbrida, a qual mesclava ensino presencial e a distância, em Informática na Educação da Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA). Começava, assim, minha atuação na

Educação Profissional e Tecnológica (EPT)², uma vez que a EAFA ofertava cursos técnicos e preparava-se para ofertar cursos tecnológicos. Mesmo estando feliz por ter conquistado aquela posição que almejava como profissional, não fazia a menor ideia do enorme desafio que encontraria pela frente.

Como professor aprendi bastante com outros colegas da EAFA. Uma das coisas que aprendi e adoto até hoje é o hábito de fazer autoavaliação de minha prática profissional. A cada exercício de reflexão que fazia e conforme aprofundava minhas leituras sobre o assunto, surgiam mais e mais dúvidas sobre o trabalho docente. Parecia-me que sempre estava faltando alguma coisa e eu me perguntava: será que nunca vou ser um professor de fato e de direito? Foi nesse momento que percebi que a formação inicial técnica na área específica de atuação, aquela adquirida no ensino superior, era importante para lecionar na EPT, embora talvez não fosse suficiente para exercer a docência com a qualidade que se apregoa atualmente.

Foram quatro anos de trabalho intenso na EAFA, o que me oportunizou aprender diferentes práticas docentes, dentre elas, implantar na instituição o primeiro curso técnico em Informática, atuando como coordenador do curso. Outro desafio foi participar do grupo de trabalho para implantação do sistema de avaliação determinado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, em meados de 1999, que prescrevia a avaliação por competências. Para isso, a instituição contratou uma consultoria especializada de professores da Escola de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a fim de dar as orientações sobre esse tipo de avaliação e como deveria ser a implementação.

No final do ano de 2002 prestei concurso para professor do quadro de carreira do extinto Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Bento Gonçalves-RS (CEFET-BG), alcançando o primeiro lugar para a área de Informática. Tomei posse no dia 27 de fevereiro de 2003 e logo em 1º de março do mesmo ano, entrei em exercício e fiz minha estreia em sala de aula como professor efetivo. Ao receber da coordenação pedagógica o meu horário com as disciplinas, atualmente, denominadas de componentes curriculares, fiquei feliz, no entanto, ansioso em saber

² A LDB nº 9.394/96, no art. 39. Diz que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos **diferentes níveis e modalidades** de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (grifo nosso).

que iria lecionar para o ensino médio técnico dos cursos de Viticultura e Enologia, Agropecuária e de Informática, bem como para o curso superior de tecnologia em Viticultura e Enologia.

No ano de 2007, passei a fazer parte da equipe diretiva do CEFET-BG, atuando como diretor de desenvolvimento institucional do Campus em Bento Gonçalves-RS, onde pude desenvolver vários trabalhos, dentre eles, o que mais tenho orgulho de ter atuado foi o da implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Feliz-RS (UNED Feliz). Em meados de 2008, entram em funcionamento duas turmas do curso técnico subsequente em Administração. No final do ano de 2008, mais especificamente em 29 de dezembro, entra em vigor a Lei Federal nº 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, dentre eles o IFRS. Neste contexto, por força de lei é extinto o CEFET-BG e conseqüentemente, extinta a UNED Feliz. A instituição de Feliz passa a ser responsabilidade do IFRS, passando a denominar-se Núcleo Avançado de Feliz, do qual passei a responder como diretor geral em agosto de 2009.

Então, neste recorte temporal em que conto um pouco da minha trajetória como professor, busco o que considero nestas experiências parte importante do meu desenvolvimento profissional como docente. Tenho orgulho de escrever sobre a EPT, não só por ter ouvido alguém falar, ou por ter pesquisado sobre o tema, mas porque estou envolvido diretamente com o assunto, primeiramente como estudante do técnico em contabilidade e agora como professor. Posso até me arriscar a dizer que a EPT está no meu 'DNA' como professor que sou.

Foi durante minha atuação na EPT, ao longo das vivências em sala de aula, como implantador e coordenador do primeiro curso técnico de Informática da EAFA, e como diretor de desenvolvimento institucional do CEFET-BG, implantador e primeiro diretor geral do Campus Feliz do IFRS que senti falta de ter cursado uma formação pedagógica (FP).

O fato é que iniciei minha carreira como professor sem ter participado de algum programa ou curso de FP e, por isso, posso afirmar que senti a ausência de apoio institucional para me qualificar pedagogicamente. De 2007 até 2013 dediquei-me

somente à gestão institucional, ficando sem lecionar. Esta experiência mostrou-me o outro lado da carreira de professor, pois neste intervalo de tempo, pude vivenciar as reivindicações da comunidade, seja ela interna ou externa. Dentro deste contexto, enquanto estive como gestor, recebia por várias vezes alunos e grupos de alunos que se deslocavam até o gabinete para reclamar de professores que sabiam muito da sua especialidade, porém não sabiam ensinar, ou como eles diziam: “o professor fulano sabe muito, mas não tem didática”. Para Martins (2012, p. 11) “tal enunciado revela a importância da didática na formação do professor, focalizando as formas e as práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento”. Mas, como é que o professor vai desenvolver estas habilidades didáticas?

Neste sentido, parto do pressuposto que o professor, para lecionar precisa ter formação voltada para o ensino, uma FP que tenha caráter inicial, continuada e que seja permanente ao longo da vida. Diante disso, inquietaram-me algumas questões sobre a profissionalização docente para atuar na EPT, que por vezes me levam a pensar e indagar-me: qual é a FP ofertada pelo IFRS aos seus docentes da EPT? O que se ensina/estuda nestes cursos? Como ela ocorre no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)?

Essas são apenas algumas das razões que me provocaram a iniciar esta pesquisa, talvez as mais importantes, se é que posso classificá-las. E, para tentar compreender as questões suscitadas, busquei descobrir qual é a FP docente que está sendo oferecida aos professores da EPT, por meio dos dois cursos voltados à FP de docentes, do Campus Caxias do Sul e do Campus Osório.

A preferência pelo IFRS como campo empírico da pesquisa deu-se pelo fato de que a instituição atua nos níveis de Ensino Básico e Superior, conforme subdivisão sugerida pela LDB, em seu artigo nº 21 e, assim, ofertar educação básica e profissional (cursos técnicos, tecnológicos). Além disso, faço parte do quadro de docentes da instituição, o que torna mais acessível, como pesquisador, a obtenção de dados e informações sobre a estrutura organizacional, bem como proporciona a mim um olhar mais detalhado sobre o cotidiano institucional.

Para atender ao objetivo geral desta investigação utilizei os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar os documentos legais, tais como leis, portarias, resoluções, pareceres e em especial, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos dois cursos de especialização ofertados atualmente como formação pedagógica para a EPT;

b) Analisar os dois currículos de cursos de especialização do IFRS, a fim de perceber de que modo eles se estruturam e quais as contribuições para a formação docente da EPT;

c) Analisar os dados coletados destacando quais são os saberes docentes presentes nos cursos de formação docente para a EPT, e apontando suas especificidades.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. Os capítulos dois e três buscam demonstrar algumas ancoragens teóricas que sustentam esta dissertação, no qual foram apresentados os autores, documentos legais e estudos que versam sobre a EPT, a formação de professores no Brasil.

O quarto capítulo apresenta a formação pedagógica de professores para EPT e os Saberes Docentes na visão de Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (2012).

O quinto capítulo demonstra o percurso investigativo e a fundamentação metodológica da pesquisa com seu universo e as primeiras aproximações, identificando o lócus dos cursos pesquisados e os instrumentos utilizados.

No sexto capítulo, apresento a análise detalhada dos PPCs e posteriormente os achados da pesquisa, apontando para as potencialidades e fragilidades dessa formação para a docência na área específica da EPT. No sétimo e último capítulo, apresento as considerações finais sobre os resultados e faço alguns apontamentos à luz dos autores e referenciais que sustentam esta pesquisa.

A caminhada a que me propus neste trabalho é fruto dos dilemas e de uma construção pessoal ao longo da minha trajetória. Não foi fácil sair da racionalidade técnica da formação proposta por um curso de bacharelado em Análise de Sistemas para um mergulho na dinâmica e na teoria dos processos educacionais. Sou, como professor, fruto da construção e reconstrução de uma identidade docente composta por conhecimentos de diferentes matizes. Olhar reflexivamente, criticamente e como

pesquisador para essa realidade permitiu-me aprofundar as contradições que existem neste campo teórico e também organizar meus saberes na perspectiva de me descobrir como professor.

2 A EVOLUÇÃO DA EPT NO BRASIL

O ponto de partida deste estudo é o ano de 1909, o qual é tido por muitos estudiosos da educação como o marco inicial de criação formal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), uma vez que até o século XIX, não existiam propostas legais sistematizadas sobre a EPT. Existiam apenas atividades espontâneas ligadas diretamente aos processos de trabalho (BRASIL, 2020, texto digital).

Para Kuenzer (2006), a EPT, como uma política de Estado e, portanto, como um direito do cidadão, só começa a ser assumida e formalizada enquanto política pública a partir de 1909, em pleno período de mobilização pela industrialização do país. Neste ano, o então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro daquele ano, que regulamentou a Lei nº 1.606, de 20 de dezembro de 1906, criando no país dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA). Essas escolas tinham como incumbência promover a EP primária para os ‘desvalidos da sorte’, conforme consta no caput do referido decreto, a saber:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909, texto digital).³

³ Esta citação mantém a grafia original do texto.

Ao analisarmos o enunciado do referido decreto, pode-se dizer que ele contém a ideia central do documento, cuja intenção era oferecer EP somente para aqueles filhos dos pobres, evitando assim, que eles se transformassem em potenciais desocupados ou criminosos. Assim, a EP era vista pelos governantes da época como uma possível solução para corrigir problemas sociais, dando aos filhos dos trabalhadores um mínimo de educação técnica e, também, conceitos morais. Nesse sentido, Ciavatta (2008, p. 51) afirma que “a formação profissional no Brasil nasceu da visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos”.

Desta forma, a União era responsável pelo custeio dessas EAA, e seu objetivo central consistia em formar cidadãos úteis, cuja mão de obra para a indústria incipiente que se estruturava nas capitais e grandes cidades era essencial. Visava apenas a formação de contramestres e operários por meio do ensino da prática e de conhecimentos técnicos basilares para a aprendizagem de um ofício. Dessa forma, essas escolas foram o embrião do ensino profissional técnico brasileiro, sendo fundamentais para a sua evolução e não levaram em conta a formação geral imprescindível para a mobilidade social. Ou seja, a União segmentou o processo educacional, como se fosse possível separar a aprendizagem de um ofício das noções de física, de matemática, ou mesmo de linguagem.

De certa forma, esta dualidade inicial entre a Educação Profissional e Educação Geral, que vai perpassar toda a evolução da EPT no Brasil, ainda se encontra presente nos pressupostos atuais da legislação sobre a EP. O sítio eletrônico do Ministério da Educação, mais especificamente na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nos traz a seguinte definição:

A EP 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”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (BRASIL, 2020b).

Ao compararmos as concepções que embasaram a Lei de 1909 e as estabelecidas na LDB de 1996, percebe-se que pouco mudou em relação a visão dicotômica existente entre a EP e a Educação Geral. A EP ainda é vista como uma educação de segunda categoria, preocupada primordialmente com a preparação

instrumental para a ocupação profissional, ou seja, para o saber fazer, ou ainda, formar tecnicamente em todos os níveis, do ensino básico até pós-graduação para atender o mercado de trabalho. Observa-se que não existe uma concepção que inclua a ética, a criticidade e, ainda, uma formação cidadã. O indivíduo deve ser qualificado apenas para inserir-se e atuar no mercado de trabalho, sem a preocupação de transformar o mundo onde vive, como se sua profissão fosse isolada da construção social do mundo do trabalho.

A comparação acima parece indicar que, ao longo da história, a evolução da EP seguiu o curso do modelo de desenvolvimento econômico e urbanização no Brasil, sem alterar significativamente seu propósito pedagógico, ou seja: atuar com classes menos favorecidas que não têm acesso ao ensino universitário e acadêmico, o qual forma as elites brasileiras. Conforme nos esclarece Moura (2008, p. 03) “essa vertente educacional geralmente de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica de caráter mais propedêutico é dirigida à formação das elites”.

No que diz respeito à localização das primeiras instituições, o texto da lei previa a instalação de uma escola em cada capital de estado no país, com duas exceções. Conforme Celso Suckow da Fonseca, não foi criada, naquela ocasião, uma escola no estado do Rio Grande do Sul, porque já havia em Porto Alegre uma Escola Técnica Estadual, denominada Instituto Técnico Estadual Parobé. A outra exceção é a EAA que foi instalada em Campos (RJ), e não em Niterói (RJ), que na época era a capital, visto que Campos era a cidade natal do Presidente Nilo Peçanha. (BRASIL, 2012).

No ano de 1927, o Congresso Nacional sancionou o projeto de lei de autoria do deputado federal Fidélis Reis, de Uberaba (MG), tornando obrigatória a oferta de ensino profissional no país. Esse projeto foi submetido à Câmara dos Deputados Federais no ano de 1922, embora somente tenha sido aprovado cinco anos mais tarde.

Em 1937, a nova Constituição Brasileira foi promulgada, originando mudanças no Ministério da Educação e Saúde, que foi subdividido em dois departamentos: aquele que atenderia o ensino industrial (dando início às primeiras tratativas sobre o ensino técnico, profissional e industrial) e o Departamento Nacional de Educação. No

mesmo ano, entrou em vigor a Lei nº 378, que tinha como objetivo transformar as EAA em Liceus Industriais.

Cinco anos depois, em de 25 de fevereiro de 1942, passa a vigorar o Decreto nº 4.127, que transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas; estes, então, começam a oferecer formação profissional equivalente a oferecida no ensino secundário. Conforme Ciavatta (2008), também é neste momento que ocorre a organização das escolas de aprendizagem, vinculadas ao setor industrial no país.

Deu-se então a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), por meio do Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o qual previa no seu art. 2º que: “Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários”.

A partir da criação do Senai e amparado no paradigma taylorista-fordista, o Sistema S começa a ser estruturado para atender às demandas advindas da divisão social e técnica do trabalho. Conforme o sítio do Senado Federal, este termo define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares.

Fazem parte do Sistema S nove entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Social de Transporte (Sest) (AGÊNCIA SENADO, 2020).

A partir da criação do Senai, em 1942, a EP estruturou-se no país em duas vertentes: uma federal, que articulava a educação obrigatória e profissional pública e gratuita, e outra vinculada ao setor produtivo, com mais ênfase na prática, menos escolar formal e mais de treinamento, cujo objetivo era atender de forma mais específica às demandas das empresas. Essa reforma ficou conhecida como Reforma

Capanema, pois foi comandada pelo ministro da educação que se chamava Gustavo Capanema.

Menezes (2001, texto digital) aponta que:

Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma **educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana**, uma **outra para os jovens** que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e **outra ainda para as mulheres**. (grifo nosso)

Neste sentido, o conjunto das Leis Orgânicas Nacionais acentuou a dualidade existente entre formação geral e formação profissional. Essa separação pode ser percebida na promulgação do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que ficou conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial e que preconizava a organização da EP em termos pedagógicos e de gestão organizacional.

Dezoito anos depois da Lei Orgânica de 1942, as Escolas Industriais e Técnicas foram remodeladas no ano de 1959 e passaram a responder como autarquias⁴ governamentais, denominadas então de Escolas Técnicas Federais, possuindo autonomia pedagógica e de gestão.

Em 1978, ocorreu outra transformação relevante para as escolas federais de educação profissional. A Lei nº 6.545, de 30 de junho daquele ano, previu, em seu *caput* o seguinte teor: “Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e dá outras providências” (BRASIL, 1978). Tal transformação trouxe consigo mais atribuições aos CEFETs nomeados na legislação que agora podiam formar engenheiros de operações e tecnólogos.

O ano de 2007 demarca mais mudanças ocorridas na EP brasileira. Segundo Pacheco (2010, p.13), o ano de 2007 trouxe uma inovação marcada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que ele aponta como “uma revolução na educação profissional e tecnológica”, justamente porque essa nova

⁴ Autarquia é uma pessoa jurídica de direito público, instituída para desempenhar atividades administrativas sob o regime de direito público, criada por lei que determina o grau de autonomia em face da Administração Direta. (JUSTEN FILHO, 2012, p. 237).

institucionalidade traz a autonomia político-pedagógica e um modelo considerado único no mundo. Nota-se que o autor classifica como revolução a mudança ocorrida pela autonomia político-pedagógica.

Mais especificamente no mês de abril de 2007, o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), lançou a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, cujo objetivo era avaliar propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifet.

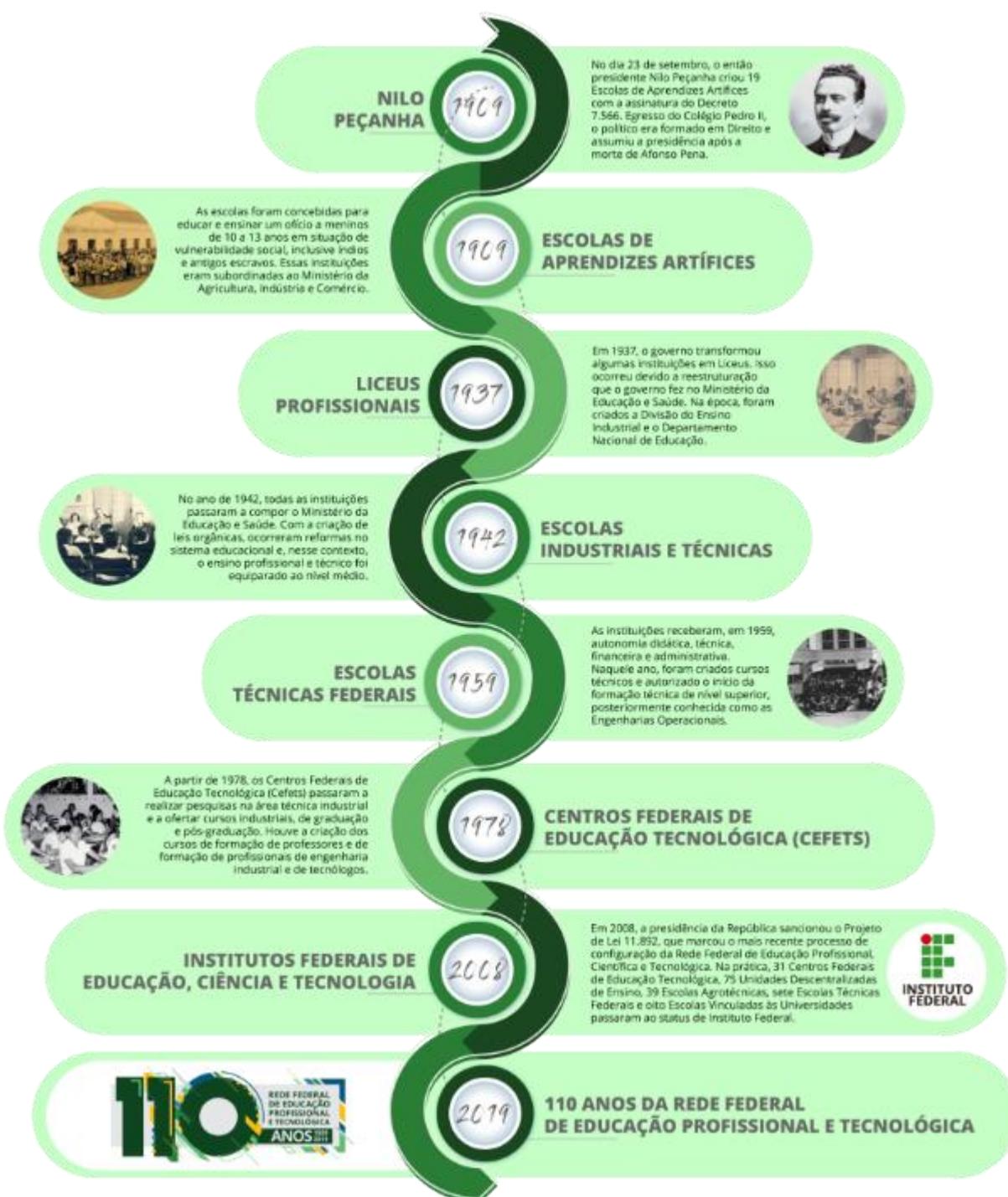
Assim, após intensos debates na comunidade escolar das escolas técnicas federais, foi proposto um novo modelo de institucionalidade mediante a reestruturação das organizações já existentes (escolas técnicas, agrotécnicas, colégios vinculados a universidades, e CEFETs). Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já iniciado em 2005, por iniciativa do governo federal recém empossado em 2004, os gestores destas autarquias empreenderam esforços conjuntos na apresentação de propostas para a reordenação da Rede. As proposições foram avaliadas e aprovadas, resultando na promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que oficializou no país a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país configuraram-se em novas instituições.

Segundo Souza (2020, p. 57),

Essa concepção nova e inovadora possibilitou verticalizar a oferta de vagas num mesmo eixo tecnológico, implantar novos campus pelo interior do Brasil, ofertar educação média/técnica integrada e superior em qualquer um desses campus, e colocar os IFs no patamar de “sonho de consumo” para inúmeras comunidades, que percebiam nessa institucionalidade a promessa real de desenvolvimento para regiões quase sempre marginalizadas quanto à oferta de educação pública, federal, de qualidade e gratuita.

A Figura 1, abaixo, mostra através de uma representação visual, a evolução histórica da RFEPCT que culmina com a criação dos Institutos Federais.

Figura 1 – Linha do Tempo da Rede Federal de EP



Fonte: Homepage do Centenário da RFEPT. Acesso em: 15/05/2020.

Ao observarmos o desenvolvimento e as alterações sofridas pela EP ao longo dos anos, podemos perceber que a RFEPT, considerada apenas as escolas mantidas exclusivamente pelo Governo Federal, evoluíram ao longo de 110 anos constituindo, ao final desse tempo, um agrupamento de instituições com legislação,

finalidades e missão própria, estabelecidas pela Lei nº 11.892/2008. Essa evolução, que Pacheco (2010) denominou de “revolução”, também perpassa os pressupostos que sustentam essa institucionalidade. Os Institutos Federais (IFs) nascem, portanto, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento sustentável, a justiça social e a equidade, pretendendo conquistar a inclusão social na busca de novas tecnologias (SILVA, 2009). Ou seja, não é mais suficiente apenas “instruir” os estudantes para que se insiram no mundo do trabalho; é necessário que a formação ofertada a eles também desenvolva a criticidade perante o mundo – uma educação transformadora, voltada para uma sociedade mais justa e igualitária.

Silva (2009, p. 37), ao referir-se à Seção II da Lei nº 11.892/2008, Das Finalidades e Características dos Institutos Federais, ressalta que:

Na maior parte de suas finalidades, observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como um laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Esta continuidade na revisão e harmonização entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecida na Lei, assinala que os IFs devem se constituir em espaços fundamentais para o efetivo desenvolvimento local e regional do território onde estão localizados. E esse pressuposto institucional deve ir além da formação profissional e tecnológica como simples força aparelhadora de pessoas que buscam uma colocação no mercado laboral.

Esta incursão na história da EPT nos mostra que a formação profissional para o trabalho se movimenta ao longo do tempo em várias dimensões: a ética, política, econômica e cultural, que fazem parte de um complexo tecido social, exigindo profissionais cada vez mais atualizados para atuarem em um mundo em contínua transformação.

Sendo assim, a formação dos professores da/para a EPT ganha relevância para o cotidiano da instituição, sendo que os professores devem deixar de ser meros instrutores e passarem a atuar também como educadores, o que implica na aquisição de outras visões, práticas e habilidades. Para isso, a FP torna-se essencial, pois permite expandir o olhar para a docência, além de qualificar o professor para a sua

prática pedagógica. Levando-se em conta a evolução da EPT no Brasil, que inicialmente se configurava apenas como o aprendizado de um ofício e, portanto, vinculado ao fazer, e em seu desenvolvimento veio a se estruturar como uma modalidade educacional - cuja estrutura se vincula à educação formal, sujeita aos seus princípios e regulações, é importante que compreendamos como se desenvolveu a formação de professores no país. Isso é relevante para podermos compreender em que aspectos a docência avançou paralelamente à EPT. Neste sentido, para melhor entender a relação da formação docente com a EPT, o próximo capítulo apresenta um mergulho na história da formação docente no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

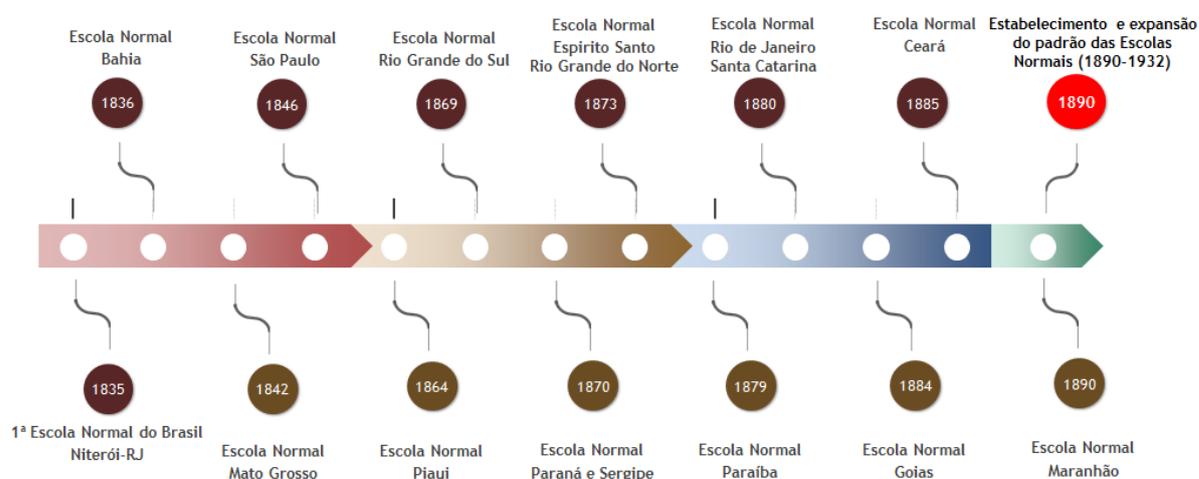
A formação docente surge, no Brasil, no século XIX, logo após a independência do país, devido à necessidade de instruir a população. A temática formação docente surge no século XIX, depois da independência do país. Logo a seguir, em 1824, D. Pedro I outorga a primeira Constituição Brasileira, apresentando um artigo específico sobre educação, em que defendia um sistema nacional de ensino para o Império, com escolas primárias, ginásios e universidades. Pode-se dizer que o método de ensino adotado à época, foi o lancasteriano ou dito monitorial, o qual permitia que os alunos mais experientes instruísem os menos instruídos, ou seja, a instrução era ministrada pelos colegas, “o professor ensinava o conteúdo a alguns alunos, que tinham mais facilidade em aprender e esses alunos, os monitores, repassavam o conhecimento aos outros alunos que tinham mais dificuldades” (BRASIL, 2020c, texto digital).

Para suprir a necessidade de alfabetização no país, a Lei de 15 de outubro de 1827, denominada Lei das Escolas de Primeiras Letras Saviani (2009), traz em seu *caput* o seguinte texto: “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”⁵ (BRASIL, 2020). Contudo, essas escolas obrigavam os professores a instruírem-se por conta própria, determinando em seu art. 5 que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. Esse processo estendeu-se até o ano de 1890, quando começa a predominar o modelo das Escolas Normais (EN).

⁵ Esta citação mantém a grafia original do texto.

Conforme Saviani (2009), somente após a reforma constitucional e a promulgação do Ato Adicional de 1834, começaram a ser criadas as EN no Brasil, com a finalidade de formar professores nos mesmos modelos de países europeus. Nesse sentido, a primeira província a criar a sua EN foi o Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, seguida pela maioria das províncias brasileiras, conforme mostra a Figura 2, a seguir.

Figura 2 – A criação das Escolas Normais no Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Saviani (2009, p. 143).

Saviani (2009, p.143), ao estudar a história da formação de professores no Brasil ao longo dos últimos dois séculos, divide-a em seis períodos, a saber:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890).
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939).
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Observando essa segmentação histórica, percebe-se que as EN estavam voltadas à oferta de formação específica de professores para lecionar no magistério (curso normal). Assim, com o surgimento das EN, a formação de professores iniciou

um processo de valorização como instrução escolar. Romanowski (2008) diz que essas escolas davam prioridade ao currículo, pois eram focadas em conteúdos de escola primária e incluíam a FP nas disciplinas de Pedagogia ou Métodos de Ensino. Tanuri (2000, p.65), comenta que “era um curso rudimentar, não ultrapassando o nível primário e o conteúdo dos estudos primários [...] de caráter essencialmente prescritivo”.

Até 1890, a formação do professor não era determinante para lecionar no magistério, ou seja, não era obrigatória. Isso fazia com que a procura por esses cursos fosse escassa e levou as EN a não atingirem seu objetivo. O professor tinha sua atividade docente resumida à aplicação de tarefas criadas administrativamente, propostas por manuais e apresentadas de forma fragmentada, o que transformava o professor em um tarefeiro.

Machado (2011) aponta que foi em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Distrito Federal, que surgiram as primeiras ofertas de formação de professores para a EP, mas em 1937, a escola foi fechada. Ainda, conforme o autor, em 1947, no estado do Rio de Janeiro, surge o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, ofertado pela Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial - CBAI. Interessante observar que, mesmo com as Escolas de Aprendizes e Artífices criadas desde 1909, é apenas em 1947, quando já existiam as escolas de aprendizagem industrial (o atual Sistema S), que se efetiva uma qualificação específica para essa modalidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 1961, mais especificamente em seu artigo de nº 59, determinava dois caminhos a serem seguidos para a realização de cursos de formação de professores: as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para aqueles que fossem lecionar no ensino médio; e os estudos especiais de formação técnica, para aqueles que fossem trabalhar para o ensino técnico. Contudo, o referido artigo só foi regulamentado em 1968, pelo Parecer nº 479 do Conselho Federal de Educação - CFE.

Ainda, no ano de 1968, foi instituída a Lei nº 5.540, que tratou da reforma universitária, trazendo consigo algumas exigências, como a formação em nível superior para todos os professores que fossem lecionar no então Segundo Grau, tanto

para as disciplinas propedêuticas quanto para as técnicas. No entanto, essa exigência foi relativizada pelo Decreto nº 464/69, que regulamentou normas e determinou que, em não havendo professores com habilitação em nível superior, o candidato seria submetido a exames de suficiências aplicados por instituições de Ensino Superior recomendadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Conforme aponta Machado (2008), a insuficiência de professores técnicos habilitados em nível superior era tão considerável, que o MEC foi autorizado, pelo Decreto-lei nº 655/69, a criar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino agrícola, comercial e industrial.

Na sequência, em 1970, o MEC criou cursos emergenciais denominados de Esquema I e Esquema II, com o objetivo de oferecer formação docente àqueles que não a possuíam e assim, habilitar profissionais dos mais diversos campos de estudo para lecionarem nas modalidades educacionais do país. O primeiro era uma complementação pedagógica para quem já possuía diploma de curso superior e, o segundo destinava-se a quem tinha ensino médio técnico, devendo cursar disciplinas pedagógicas e de conteúdo técnico.

Em 1971, foi criado um novo plano para a formação de professores voltado às disciplinas especializadas no ensino médio, que havia sido reorganizado pela Lei nº 5.692/71 e que implantou a profissionalização universal e obrigatória no segundo grau. O relatório do grupo de trabalho (GT) que elaborou esta Lei é de 1970, o qual sugeriu formar um total de duzentos mil professores para o ensino médio até o ano de 1980, incluindo a parte diversificada do currículo (MACHADO, *in* INEP, 2008, p.69). Importante ressaltar que a formação de professores se desenvolve no país, vinculada à educação formal, ou seja, sempre observada do ponto de vista da necessária profissionalização de professores para o Ensino Superior e Básico.

Ainda, conforme aponta Machado (2008), alguns anos depois, em 1986, o MEC passou por uma reestruturação administrativa, culminando na extinção de alguns departamentos, incluindo o que era responsável pela formação de professores. Nesse movimento interno, criou-se um GT, instituído pela Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/87, com o objetivo de elaborar uma minuta para os cursos regulares de licenciatura em matérias específicas do segundo grau de ensino técnico industrial. Essa minuta só foi encaminhada ao CFE em 1989; na sequência, em meados do ano

de 1991, foram propostas alterações na legislação, suscitando uma ampla discussão acerca da LDB.

Assim, entre legislações, normatizações e debates sobre como deveria ser a formação docente no Brasil, chegamos ao ano de 1996 e, com ele, à LDB nº 9.394/96. Nessa legislação, estão traçadas algumas diretrizes gerais para a EP que tratam das disciplinas específicas e orientam que a formação dos alunos deve contemplar, em seu arcabouço, teoria e prática, devendo também valorizar o conhecimento tácito e as experiências adquiridas pelos alunos em outros contextos de formação (MACHADO, 2008).

A LDB de 1996, foi atualizada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, a qual introduziu um novo artigo na LDB, o art. 62-A, com a seguinte redação:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, 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, p. 42). (grifo nosso)

Em seguida, no mês de abril de 1997 foi promulgado o Decreto nº 2.208/97, regulamentando os artigos referentes à EPT, mais especificamente, o artigo 9º, o qual, conforme comenta Machado (2008, p. 79) “chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional”. No Decreto fica evidenciado o foco na preparação para o mercado de trabalho, pois enfatiza a separação do ensino médio da EPT. Corroborava Souza (2020, p. 110), dizendo que o artigo 9º deste Decreto “representa um retrocesso sobre a formação docente para a educação profissional”, pois não se preocupa com a formação docente.

Ainda em 1997, o CNE/CP emitiu a Resolução nº 02 que tratava dos “Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio” (BRASIL, 1997b), o qual, segundo Souza (2020, p. 110) tratou dos programas especiais de FP:

Dispõe sobre os programas especiais de FP de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio, destinado aos diplomados em cursos superiores, assegurando uma carga horária de pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, essa com duração mínima de 300 horas, com possibilidade de a parte teórica ser ofertada na modalidade a distância.

O mesmo CNE, por meio da Câmara Educação Básica (CEB,) na Resolução CNE/CEB nº 02/97 em seu art. 3º, prescreveu a estrutura curricular destes programas especiais de FP de docentes conforme segue:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Embora a referida Resolução tenha abordado a FP docente para a EP, o próprio CNE, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), em 2002, emitiu o Parecer CNE/CEB nº 37, que conforme nos demonstra Souza (2020, p. 110) considerou que “[...] a docência para a EP não está completamente regulamentada e que a Resolução CNE/CP nº 02/1997 não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa”.

Em 2004, no entanto, o Decreto nº 2.208/97 foi revertido com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que traz em seu *caput*: “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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”. Essa nova redação mudou o enfoque e agora traz consigo a possibilidade de olhar para a formação geral e profissional de modo indissociável.

Conforme o art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, “a EP técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº

9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio”, sendo observado que:

[...] § 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, 1996, texto digital).

Assim, abre-se um leque de possibilidades e necessidades de se introduzirem novas formas de trabalhar a FP docente para a educação, uma vez que houve uma quebra de paradigma. Se anteriormente valorizava-se somente a formação prática, agora a formação intelectual passará a ser parte indissociável na formação do egresso da EP.

No ano de 2015, mais mudanças ocorreram. Neste ano surgiu a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que substitui a Resolução CNE/CP nº 02/97, a qual, segundo Souza (2020, p. 110), “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”.

Atualmente, está em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, que instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica”. (BRASIL, 2019).

Destaca-se que o sistema educacional brasileiro é permeado pela descontinuidade ou pela volatilidade com que se produzem planos, programas e planejamentos. Assim é também com a formação docente. As EN, origem da formação profissional para professores, desapareceram, uma vez que a qualificação para a docência passou a ser realizada pelos cursos superiores a partir da LDB de 1996. Se, por um lado, passaram a ser exigidos cursos superiores para docentes da educação básica, por outro lado, a formação específica para a EPT continuou a ser um ponto a ser resolvido.

A LDB apresenta lacunas no dispositivo que reza sobre a EPT, basta atentar para o Título VI, que trata dos profissionais da educação, pois não faz referência ao

professor da EPT, sendo que considera somente as modalidades da educação básica e superior.

Neste sentido, a formação de professores para EPT exige dos trabalhadores da educação um exaustivo trabalho na busca por uma política pública de Estado que atente para a formação continuada e permanente de professores para esta modalidade. Cordão (2017, p. 157) afirma que a EPT “nunca mereceu muito destaque na educação brasileira, porque essa educação profissional não tinha equivalência com o ensino formal destinado as chamadas elites condutoras do país”.

Em decorrência desta falta de destaque para a EPT, evidenciava-se uma separação entre educação e trabalho que, segundo Passos (2017), foram consolidadas pelo tipo de oferta - escolas de formação profissional para atender ao proletariado e escolas de formação acadêmica para atender aos filhos da elite que prosseguiriam seus estudos em nível superior. Essa dualidade também se apresenta quando o tema é a formação docente para a Educação Profissional.

Se, por um lado, a LDB explicita a necessidade de formação específica para a Educação Básica e, por consequência, também a Educação Profissional, por outro, a atualização feita para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (CNE/CP, 2021) retoma o conceito de ‘notório saber’. Isso se configura a partir do Novo Ensino Médio, conforme explicita o Parecer CNE/CP nº 7 de 2020, que tece elogios ao fato de que para o ensino técnico não existe necessidade de formação ou qualificação, bastando o conhecimento prático a ser reconhecido pelas instituições.

O Decreto nº 2.208/97 já manifestava uma visão reducionista quanto a formação do professor para atuar na EPT, pois bastava simplesmente que tivesse experiência e/ou curso apropriado, ou ainda formação em cursos de curta duração na área que pretendia atuar. Segundo Cordão (2017, p. 157) “o nome mais comum para designar esses docentes era o de ‘instrutores’, sendo que sua função era preparar os aprendizes para o mundo do trabalho”. Contudo, com o novo ordenamento e estruturação para o ensino médio, o retrocesso é ainda maior, retomando conceitos estabelecidos na década de 70, tais como a dualidade entre ensino ‘científico’ e ‘profissionalizante’ e, na ausência do número necessário de docentes qualificados e

formados, também o aproveitamento da experiência profissional na área educacional como forma de assimilar esses conhecimentos como suficientes para a docência.

O fato é que a globalização, a reestruturação produtiva, a política neoliberal, os avanços tecnológicos da automação, da robótica e da microeletrônica estabeleceram um novo tempo. Existe uma Nova Ordem Mundial, um novo tempo que exige mudanças, posto que o mundo do trabalho demanda por profissionais mais qualificados, com formação educacional adequada e capacitação para operar sofisticados equipamentos. Passos (2017, p. 25) ao referir-se a educação alerta-nos “que a qualidade da educação depende, em grande parte, da qualidade da formação dos professores e, por isso, é necessário que as políticas públicas estejam focadas nos programas de formação docente”.

Acima de tudo, acredita-se que a formação pedagógica para docentes licenciados ou não, tanto para a educação básica quanto para a EP não se resume às prescrições, normas e legislações. Ela deve ser estruturada a partir do que é básico para que um docente construa sua práxis pedagógica de forma coerente, adequada, estando de acordo com a sua concepção epistemológica e com as orientações legais vigentes. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, cabe destacar que o conceito de práxis é tomado aqui, conforme afirma Pimenta (2002) quando cita Marx “práxis é a atitude (técnica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)”.

3.1 O IFRS e a formação docente para a EPT

O IFRS é uma instituição educacional com estrutura multicampi, voltada à interiorização, que tem como objetivo levar educação de qualidade às cidades onde se encontram localizados seus *Campi*, abrangendo seus territórios e atendendo aos Arranjos Produtivos Locais (APLs)⁶. Suas bases estão voltadas à EPT, com uma organização didático-pedagógica verticalizada⁷, ou seja, atendendo da educação

⁶ APLs são aglomerações de empresas e empreendimentos, localizados em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva, algum tipo de governança e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa (BRASIL, 2017, texto digital).

⁷ A verticalização é uma característica dos IFs e tem como objetivo, conforme a sua lei de criação, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a educação básica à superior (BRASIL, 2008).

básica à superior, sempre atenta ao cumprimento de suas obrigações enquanto instituição. Nesse contexto, a missão institucional do IFRS consiste em:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2019, p. 40).

Assim, para a instituição colocar à disposição da comunidade uma educação de qualidade, conforme sugere sua missão, parece ser importante que ela tenha um quadro docente preparado para atender todos os níveis e modalidades a que se propõe. Entendo que o termo qualidade em educação demanda um olhar mais preciso sobre o seu significado, no entanto, cabe dizer que neste momento, não me aprofundarei nestes estudos por não se tratar de centralidade nesta pesquisa.

Ao observarmos a Lei nº 11.892/2008, considerada como lei de criação dos Institutos Federais e em que reside o que se pode considerar metaforicamente de origem genética destas instituições, podemos perceber que a articulação dos IFs com o território é uma das suas características centrais.

Neste sentido, o PDI do IFRS (2019-2023) salienta que a:

A natureza institucional do IFRS distingue-se pela capilaridade e **interiorização**, estando presente em 16 municípios do Rio Grande do Sul, o que o leva a atender a diferentes realidades sociais, culturais e produtivas. Para além da democratização do ensino, fazendo-se presente em localidades que jamais contaram com o acesso à educação profissional pública, o IFRS assume como desafio incidir no desenvolvimento dos **territórios** em que se faz presente, alinhando a pesquisa, o ensino e a extensão aos arranjos sociais, culturais e produtivos locais. Busca, dessa forma, atender as especificidades e demandas das comunidades e contribuir com o desenvolvimento desses arranjos onde não estão consolidados. (IFRS, 2019, p. 37).

A essa característica somam-se a verticalização dos eixos tecnológicos (desde a Formação Inicial e Continuada até a Pós-graduação), o ensino médio integrado e a integralização curricular da pesquisa e da extensão tecnológicas.

Contudo, a concepção institucional também apresenta preocupação com a formação docente, tanto assim que existe a previsão legal de percentual de oferta de vagas a serem observadas para cada IF, quais sejam, 50% para cursos técnicos (integrados ou subsequentes) e 20% para programas que atendam a formação de

professores (licenciaturas e cursos especiais de FP) da Educação Básica e/ou Educação Profissional.

A Lei nº 11.892/2008 ainda traz como finalidades institucionais na área de formação pedagógica a necessidade de que essa oferta esteja articulada com as redes públicas de ensino (Seção II, Art. 6, Inciso VI) através de “mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (Seção II, Art. 6, Inciso IV).

Na sequência, a Seção III, dos objetivos dos Institutos Federais, no art. 7º, apresenta os objetivos institucionais dos IFs, apontando em seu inciso VI, alínea b,

ministrar em nível de educação superior: b) cursos de licenciatura, bem como **programas especiais de formação pedagógica**, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, texto digital) (grifo nosso).

Com o intuito de contextualizar o trabalho buscou-se analisar alguns documentos institucionais que remetessem às primeiras iniciativas em prol dos profissionais que atuam na EP. Inicialmente, retomei os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS, a partir de 2009. O primeiro PDI institucional foi elaborado logo depois da criação da instituição e, bastante próximo da legislação, trouxe como meta da área de ensino o planejamento e a criação de programas especiais de formação docente (IFRS, 2009). Embora não estipulasse as metas a serem cumpridas, até porque o IFRS naquele momento ainda não estava completamente integrado e os *Campi* novos ainda eram incipientes, podemos observar que cada Campus trouxe uma perspectiva de oferta de vagas para as licenciaturas e programas de formação pedagógica, conforme a tabela abaixo nos apresenta, embora não tenham qualquer documento de demanda regional dos *Campi* para balizar essa oferta.

Tabela 1 – Comprometimento para oferta de vagas para licenciaturas e formação de professores – IFRS – PDI 2009-2013

Campus	Licenciaturas	Formação de Professores
Bento Gonçalves	350	170
Caxias	240	0
Sertão	480	210
Rio Grande	0	420
Canoas	288	0

Porto Alegre	400	0
Restinga	120	0
Osório	160	0
Totais	2038	800

Fonte: Elaborada pelo autor com base no PDI 2009-2013 – IFRS (2021).

No início do ano de 2010, o conselho superior do IFRS aprovou o PPC do curso de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional de Nível Médio do Campus Sertão. Em 25 de agosto de 2010, o IFRS também aprovou o Termo de Cooperação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha visando regularizar o curso de Formação de Professores iniciado em 2009, fruto da parceria do então Campus Santo Augusto do IFRS que havia migrado do CEFET-BG para o IF Farroupilha em 2008. Estas foram algumas das primeiras iniciativas da instituição frente à formação docente.

Depois destas iniciativas, outras se seguiram, fruto da exigência de Formação Profissional para os docentes ingressantes na instituição atribuída pela LDB que determinava a obrigatoriedade de tal formação para a educação básica, pois no Título VI desta Lei não faz referência aos docentes da EPT, considerando somente a educação básica e superior, a qual não contempla a EPT.

Neste sentido, o IFRS, comprometido com sua missão, visão e valores, deu início a um processo de reformulação de seus editais públicos para provimento dos cargos de professores do magistério, da carreira EBTT para o quadro de pessoal permanente, em que passa a exigir, no Edital nº 02/2012 a habilitação legal para profissionais não licenciados que participariam do certame. Tal exigência estava fundamentada na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que estabelecia em seu Título IV, Formação Docente:

Artigo 40 - A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, texto digital).

Assim, o Edital nº 02/2012 cobrava para a segunda etapa a FP da seguinte maneira, conforme excerto destacado na íntegra:

6.1.2. 2ª Etapa 6.1.2.1. A segunda etapa consistirá na conclusão de curso de licenciatura plena ou habilitação legal equivalente, para os não detentores dessas formações. 6.1.2.2. O candidato aprovado na primeira etapa (subitem 6.1.1) deverá apresentar o certificado de conclusão de um dos cursos relacionados no subitem 6.1.2.1 dentro do prazo de 30 meses da data da posse. 6.1.2.3. **É de responsabilidade do servidor a obtenção da formação referida acima em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ou em Instituição a sua própria escolha.** (IFRS, texto digital). (grifo nosso)

Se, por um lado, a instituição se posicionava para exigir de seus docentes a formação pedagógica estabelecida por lei, por outro, a oferta de vagas de programas de formação docente para o quadriênio 2009-2013 não se concretizou. A tabela 3 abaixo manifesta esses dados.

Tabela 2 - Estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciaturas – IFRS – PDI 2014-2018

Campus	Licenciaturas	Percentual sobre matrículas de cada Campus
Bento Gonçalves	285	20,43%
Caxias do Sul	177	26,78%
Sertão	203	11,23%
Rio Grande	36	1,27%
Canoas	39	5,45%
Porto Alegre	237	10,09%
Ibirubá	64	12,24%
Farroupilha	14	2,06%
Totais	1055	

Fonte: Elaborada pelo autor com base no PDI 2014_2018 – IFRS (2021).

Como se pode observar, houve pouco ou quase nenhum atingimento das metas propostas em 2009 e os *Campi* que tinham se proposto a abrir vagas em cursos de licenciatura e formação docente não o fizeram. A totalização das matrículas para programas de licenciaturas chega a 1055, no IFRS como um todo, representando apenas 8,09% do número total de matriculados nos *Campi* (IFRS, 2014). Interessante observar que, se no PDI 2009-2013 havia a explícita menção a cursos de licenciatura e de formação pedagógica para docentes, o novo planejamento quadrienal não apresentou essa diferenciação e não foi especificado se dentro do número de matrículas das licenciaturas poderiam ser encontradas as formações específicas para docentes da educação básica e profissional.

O PDI 2014-2018 do IFRS já apresenta uma estruturação mais elaborada, trazendo aspectos que nos permitem visualizar uma relativa integração entre os *campi*, uma vez que todos já estavam em funcionamento. Esse documento revela, na caracterização dos *Campi*, que todos eles, de alguma maneira, procuravam oferecer alguma formação na área da educação, quer seja em especializações específicas, como a do Campus Bento Gonçalves (Especialização em Educação, Ciência e Sociedade), quer na abertura de novos cursos de licenciatura. Novamente, não encontrei nenhuma referência a demandas específicas para esse tipo de oferta. Este documento, ao se referir ao planejamento institucional para os quatro anos seguintes, aponta novamente para a oferta de novos cursos na área de formação pedagógica e licenciatura.

Porém, destaco que durante esse período, o país passou por uma fase de turbulência política, com o *impeachment* da presidente do país, Dilma Rousseff e, também com uma brutal recessão mundial que o Brasil também enfrentou. A partir de 2014, os Institutos Federais passaram a sofrer cortes orçamentários anuais, o que impactou sobremaneira a abertura de novos cursos, principalmente devido a diminuição nos recursos de custeio⁸ e de pessoal, com a proibição de abertura de concursos. A figura 3, abaixo, nos apresenta o tamanho da redução orçamentária para os IFs durante os anos de 2013 e 2018.

Figura 3 – Evolução orçamentária nos Institutos Federais – 2013 – 2018 – em milhões de Reais (R\$)

Ano	Pessoal e encargos sociais	Outras despesas correntes	Investimentos	Total
2013	7.503,96	2.734,93	1.789,37	12.028,26
2014	8.781,74	2.941,26	1.548,41	13.271,41
2015	10.133,70	2.511,52	375,16	13.020,38
2016	10.976,44	2.598,94	198,35	13.773,73
2017	12.625,93	2.543,02	93,64	15.262,59
2018	13.143,40	2.571,48	86,35	15.801,23
Δ%	75,2	(-6,0)	(-95,2)	31,4

Fonte: DOS SANTOS FILHO e CHAVES (2020, p. 10).

⁸ Conforme a Lei nº 4320/1964 – “Art. 12 - § 1º Classificam-se como Despesas de Custeio as dotações para manutenção de serviços anteriormente criados, inclusive as destinadas a atender a obras de conservação e adaptação de bens imóveis” (BRASIL, texto digital).

Reportando-me ao PDI 2019-2023 do IFRS, percebi que a expansão de cursos de licenciatura e formação pedagógica não ocorreu da forma projetada. A causa mais provável é justamente a redução orçamentária promovida pelo governo federal a partir de 2015 e que se acentuou a partir de 2016, promovendo uma redução de aproximadamente 6% nas despesas correntes e 92% em investimentos, colocando o orçamento de custeio e investimento dessas instituições nos patamares de 2013.

Contudo, não encontrei nenhum comentário no PDI IFRS 2013-2018 sobre as causas do não cumprimento das metas, ou mesmo qualquer referência ao corte orçamentário. A tabela 4, abaixo, apresenta a situação atual dos cursos e matrículas em cursos de licenciaturas e especializações da área educacional.

Tabela 3 – Cursos e matrículas em cursos de licenciatura e especialização da área educacional - IFRS

Tipo de Curso	Número de cursos	Matrículas
Licenciatura	24	2233
Especialização	8	314

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020, texto digital).

Observei, na comparação com os dados apresentados para o PDI 2014-2018 (Tabela 3), que houve um incremento substancial no número de cursos e matrículas do IFRS ao longo de sua história. Atualmente, esses programas representam 10,21% do total de matrículas dos cursos regulares (técnicos, tecnológicos, bacharelados, especialização e mestrado), ainda muito longe da meta estipulada pela legislação de 20%, o que reforça o que Burnier e Gariglio (2013) sinalizam, quando dizem que existe um esforço no sentido de oferecer programas de formação inicial e continuada, embora elas ainda sejam frágeis e desorganizadas.

Chama atenção também, que, percebi nos diferentes documentos institucionais, o que Machado (2011) diz ser um dos desafios da formação para professores da Educação Profissional: a diferenciação das instituições que acaba se refletindo na multiplicidade de cursos e denominações. O Brasil possui diferentes institucionalidades privadas e públicas para a oferta de educação profissional. Cada uma delas atendendo segmentos diferenciados e com culturas institucionais específicas. Isso nos permite observar que as instituições possuem dificuldades já com a denominação dos programas ofertados: licenciatura ou formação pedagógica.

O Campus Rio Grande, por exemplo, possui um curso denominado Programa Especial de Formação Pedagógica Docente, considerada para efeitos de cômputo de matrícula, como licenciatura. Esse problema também ocorre nas especializações que estão estabelecidas na Plataforma Nilo Peçanha com o nome de Especialização – Desenvolvimento Educacional e Social, embora seus PPCs tragam outras denominações. Isto dificulta a coleta de informações, pois acaba impedindo uma leitura mais linear dos dados.

O IFRS e outros IFs poderiam trabalhar com programas específicos de Formação Docente e Licenciaturas, estabelecendo nomenclaturas comuns que permitissem a consolidação dos números de matrículas e de cursos oferecidos por Campus.

Por último, mas não menos importante, devemos destacar que, embora a formação pedagógica docente deva responder por 20% das matrículas, no IFRS não existe um capítulo específico destinado a ela, quer seja na modalidade licenciatura, quer seja na especialização *Lato Sensu*. Poucas referências encontrei sobre o assunto e, quando elas aparecem, estão mais vinculadas ao número de cursos e vagas ofertadas, não trazendo conceitos ou proposições que auxiliem os *Campi* na estruturação dos seus cursos. Isso implica num paradoxo: uma instituição de educação profissional ofertante de formação pedagógica para docentes que, de certa forma, invisibiliza programas e pressupostos desses cursos em seus documentos oficiais.

Esse trabalho se debruça sobre cursos específicos para a formação de professores para a educação profissional. Desta forma, busquei nos *Campi* do IFRS quais seriam os programas específicos oferecidos para tal. São eles a Especialização em Educação Básica e Profissional do Campus Osório e do Campus Caxias do Sul. Esses cursos foram criados para atender a uma demanda potencial gerada pela expansão da RFEPCT, neste caso, do próprio IFRS com a implantação de seus 17 *Campi*.

4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA EPT E OS SABERES DOCENTES

O mundo vem experimentando quebras de paradigmas que ocorrem cada vez mais frequentemente. Com o surgimento da globalização, também a educação se vê perpassada por desafios mais prementes, quer a partir de movimentos que propõe a estruturação de uma agenda educacional global (DALE, 2004), quer seja por meio da mercantilização da educação, através dos monopólios transnacionais e dos movimentos reformistas (BALL, 2014).

Propostas de reformas que antes da pandemia do COVID⁹ levavam anos ou décadas para serem implementadas, tornaram-se rápidas e urgentes, como por exemplo, o ensino e a aprendizagem remotos, novas tecnologias digitais, atendimento virtual, entre outros temas, que entraram ‘sem pedir licença’ na vida profissional de todos os profissionais da educação, exigindo ainda mais cautela e comprometimento com a qualificação destes. Somam-se a essas questões, já complexas e subjetivas, por natureza, os desafios inéditos impostos aos sistemas educacionais pela pandemia do COVID-19, que forçosamente nos levou a alterar consideravelmente nossos hábitos, costumes, a sociedade, a economia e o que somos e o que seremos como educadores ou como educandos.

Esta complexidade do cenário educacional atinge todas as modalidades educacionais, mas no caso da EPT, a situação pode ser ainda mais heterogênea, uma vez que envolve não só a educação, mas também sua relação com o setor produtivo. Segundo Oliveira (2017), essas transformações se apresentam de forma desigual ao

⁹ Em 2020, o mundo todo foi atingido pelo vírus do COVID-19, alterando radicalmente a rotina de famílias, da economia e também das escolas. Nesse contexto, os sistemas educacionais precisaram se reorganizar. Em poucos dias, educadores do mundo todo foram forçados a rever suas crenças e pré-conceitos em relação a tudo o que valorizavam, sabiam e confiavam. (HARRIS, 2020, p. 322).

redor do mundo embora exibam peculiaridades específicas, tais como, a permeação da sociedade pelos celulares e redes sociais e o estabelecimento de empresas cada vez mais flexíveis e integradas nos seus modos de produção.

Assim, é natural que essa conjuntura estabeleça a necessidade de novos repertórios de pesquisa e análise no campo educacional. Não seria diferente para a EPT. Contudo, a temática da formação dos professores é um dos pontos de maior tensionamento, quando se fala em educação para o século XXI. Conforme Delors (2010), qualquer que seja o planejamento educacional em termos de proposições, a função do professor é primordial, e para que se obtenha sucesso nelas, é preciso olhar para o docente de forma mais cuidadosa,

afinal, o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente por intermédio dos **novos meios de informação** e de **comunicação**. De fato, o professor tem na sua frente jovens cada vez menos vinculados às famílias ou a movimentos religiosos, mas que se beneficiam de um volume crescente de informações; ora, ele terá de levar em consideração esse novo contexto se tiver o desejo de captar a atenção dos jovens e ser compreendido por eles, transmitir-lhes o gosto de aprender e explicar-lhes que **informação não é conhecimento**, o qual exige esforço, atenção, rigor e vontade. (DELORS, 2010, p. 20). (grifo nosso).

Delors, em 2010, já nos chama atenção para a invasão de novos meios de informação e comunicação, os quais podemos considerar que são os responsáveis pelas mudanças paradigmáticas que estamos vivendo. Tais mudanças exigem do professor constante atualização, pois a quantidade de informação disponível atualmente na rede mundial de computadores é muito grande e disponível para qualquer pessoa que tenha um computador ou um celular conectado à internet. No entanto, ter acesso à informação não nos garante aprendizado, conforme alerta Delors quando diz que informação não é conhecimento.

No atual contexto, encontram-se os desafios à educação, principalmente, quando olhamos para os profissionais da EPT, em que percebemos, entretanto, que a formação docente enfrenta ainda mais desafios. O exercício da docência na EPT no Brasil está sujeito a fragmentações, improvisações e atendimentos emergenciais (BURNIER & GARIGLIO, 2013; MACHADO, 2011; OLIVEIRA, 2017). Se tomarmos o mercado de oferta dessa modalidade, vamos encontrar Centros Federais de Educação Tecnológica, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, escolas técnicas vinculadas às universidades federais, instituições públicas estaduais

e municipais, escolas privadas que oferecem cursos livres e escolas vinculadas ao setor produtivo – conhecidas como ‘Sistema S’.

Além disso, temos diferenças significativas nas formas de contratação, quer sejam por concursos públicos que privilegiam a titulação, quer seja por meio de contratos precários, cujo professor é remunerado pelo número de horas e carece de plano de carreira. E ainda, poderíamos acrescentar a essa multiplicidade de desafios, a formação docente, inicial ou continuada, necessária para a EPT, que varia de programas especiais de licenciatura para a EPT até a certificação da experiência profissional estabelecida pelo Parecer CNE/CP nº 7, de 2020.

A reboque destas transformações deve vir o importante debate sobre a formação pedagógica de professores, que sempre é vasto e teorizado por inúmeros autores nacionais e internacionais, pois na nossa visão merece ser revisto para ganhar novo significado. Neste sentido, cabe-nos uma indagação que sempre deve ser renovada quando nos reportamos à temática formação de professores: “o que é importante em termos de saberes pedagógicos para um docente da EPT”? Ou ainda, o que é pedagógico numa formação?

Acreditamos que o caráter pedagógico de uma formação está centrado no estudo do fenômeno educativo. Conforme nos ensina Libâneo (1998, p. 24) a “Pedagogia é um campo do conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”. Neste sentido, a Pedagogia é uma ciência da e para a educação, a qual tem alguns ramos de estudos particulares como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar, a História da Educação e da Pedagogia, recorrendo também a outras ciências para explicar o seu objeto de estudo que é o fenômeno educativo, como a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Economia da Educação e outras.

A Pedagogia olhada do ponto de vista do trabalho docente para Tardif (2014, p. 117) “é a tecnologia utilizada pelos professores”, ou seja, é a tecnologia da interação humana, pois ao adentrar em uma sala de aula o professor “penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas” (ibidem, p.118).

É dentro desta discussão que encontramos o campo de pesquisa sobre os saberes docentes, que busca responder questionamentos sobre o que é necessário para saber ensinar e como se processa a qualificação profissional do professor, principalmente se o compreendermos como um sujeito que se constrói a partir da sua relação com a sociedade, ou seja, como um ser social, subordinado, ele também, a um processo contínuo de aprendizagens (GATTI et al., 2019).

É possível apontar que as pesquisas no campo educacional da formação para a docência, se estruturam a partir de três conceituações diferenciadas, quais sejam, a do conhecimento, a dos saberes e a das competências fundamentais para o exercício da docência. Cada uma dessas concepções trabalha com tipologias e pressupostos diferenciados. No Brasil, uma das correntes que se desenvolveu nesse campo de pesquisa foi a dos saberes docentes, principalmente através da divulgação dos trabalhos de Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), dois pesquisadores canadenses, vinculados a Universidade de Laval, Quebec.

É neste campo de estudos que se inserem autores como Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), os quais apontam categorizações para os saberes docentes necessários a uma formação reflexiva dos profissionais docentes. Ao realizar um estudo sobre a temática elaborei, a tabela 1 abaixo, que apresenta os saberes conforme estes dois principais autores presentes na maioria dos trabalhos científicos disponíveis no Brasil.

Tabela 4 – Saberes docentes por Tardif e Gauthier

Tardif (2014)	Saberes experenciais	Saberes curriculares	Saberes disciplinares	Saberes da formação profissional	Saberes das ciências da educação	
					Saberes pedagógicos	
Gauthier et al. (2013)	Saberes experenciais	Saberes curriculares	Saberes disciplinares	Saberes das ciências da educação	Saberes da ação pedagógica	Saberes da tradição pedagógica

Fonte: adaptadas pelo autor conforme Tardif (2014, p. 33) e Gauthier et al. (2013, p. 76).

Como podemos observar ambos os autores defendem que os saberes docentes se constituem como fundamentais para a atividade dos professores, embora Gauthier (2013) apresente uma taxonomia mais ampla, com duas categorias a mais. Tardif (2014) parte do princípio de que os saberes dos professores são plurais e oriundos de abundantes torrentes e que só existem quando associados à natureza

diversa das fontes de aquisição e suas relações com os saberes do professor. Para Gauthier et al. (2013), assim como Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e se apresentam como uma espécie de “reservatório” do saber, onde o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para Gauthier et al. (2013), nos saberes experienciais, a experiência e o hábito estão inter-relacionados, tal experiência constitui-se numa regra de apoio à prática profissional do professor, ela é particular e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. São conhecimentos que o professor constrói individualmente na sua carreira os quais Tardif (2014) destaca na relação com outros saberes. Este destaque é atribuído pela origem dos saberes da experiência que podem ser dominados pelo professor, pois são produzidos concretamente por ele no decorrer de sua atividade diária no ambiente escolar.

Assim, “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais” (Ibidem, p. 54). No cotidiano, os professores enfrentam uma dinâmica que lhes apresenta inúmeras situações em que demanda destes profissionais capacidades e habilidades para tomar as melhores decisões na resolução dos problemas que lhes são apresentados e que nem sempre são os mesmos. Ou seja, esses conhecimentos estão vinculados a uma tradução que os docentes realizam de sua própria experiência em outras tantas vivências diárias, como por exemplo, o gerenciamento de conflitos na sala de aula ou mesmo a percepção de que sua aula, preparada muitas vezes com esmero, não está atingindo o objetivo desejado.

Tardif (2014, p. 38) aponta que “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”, originados pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, somando-se a eles os saberes sociais, os quais são pré-definidos e escolhidos pela instituição educacional como exemplo (matemática, biologia, história, literatura etc). Os saberes disciplinares para Gauthier et al. (2013) dizem respeito à matéria, ao conteúdo a ser ensinado, são saberes acadêmicos produzidos pelos cientistas nas diversas áreas científicas e organizados em forma de disciplinas para serem trabalhadas em sala de aula, não é produzido pelo professor.

Isto é, para ambos os autores, os saberes disciplinares estão relacionados com o conteúdo que o docente irá desenvolver na sala de aula, na sua disciplina específica, estando inter-relacionados com a grande área em que ele se insere. Exemplificando, um professor de física, durante a sua formação deve também ter conhecimentos de matemática, assim como um professor da área da linguagem também deve interagir com a comunicação e a literatura.

De igual forma, os saberes curriculares, tanto para Tardif (2014) como para Gauthier et al. (2013) são aqueles contraídos pelo docente no decorrer de sua trajetória profissional, que dizem respeito a instituição escolar onde ele estudou, permeados por suas ideologias e concepções, com seus métodos, currículos e conteúdos pré-definidos e que serão objetos de ensino. São aqueles referentes às transformações dos saberes acadêmicos em programas de ensino, formando assim um corpus de conhecimentos dos quais o professor deve apropriar-se para ter um guia no seu planejamento e avaliação.

Tais programas, ao serem desenvolvidos na instituição produzem conhecimentos que devem ser transformados em saberes escolares pelas instituições ou por especialistas e que são apresentados na forma de diretrizes, referenciais, livros e materiais didáticos diversos, os quais irão subsidiar o trabalho do professor.

Para Tardif (2014) os saberes da formação profissional são aqueles provenientes das instituições escolares, ou seja, da formação para o magistério (das faculdades de ciências da educação ou escolas normais). Para ele, o professor e o ensino são objetos de saberes das ciências da educação e das ciências humanas que somados a prática do professor vão se estabelecer concretamente por meio de sua formação inicial e continuada. Entretanto, esta prática do professor, além de objeto das ciências da educação, constitui-se também uma atividade dinâmica que gira em torno de diversos saberes, os quais podem ser denominados de pedagógicos. Nestes espaços, os professores entram em contato com os saberes pedagógicos, os quais, para Tardif (2014, p. 37), “articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los)”.

Para Gauthier et al. (2013) os saberes das ciências da educação referem-se ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu

funcionamento, às aprendizagens, à didática, e aos conhecimentos que são adquiridos no processo de formação de professor e, ainda, a respeito da própria profissão docente e que são desconhecidos para a maioria dos cidadãos comuns e outros profissionais. É importante que o professor entenda do sistema escolar, saiba o que é um conselho de classe, um sindicato, um projeto político pedagógico, um projeto pedagógico de curso, um plano de ensino etc. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.

Então, os saberes disciplinares, os curriculares e os da formação pedagógica por apresentarem uma origem externa à pessoa do professor, lhes impõe uma dificuldade maior no que diz respeito ao controle destes saberes. Assim, tanto os saberes disciplinares quanto os curriculares contêm um caráter de exterioridade em relação à prática docente e se apresentam em forma de programas, matérias, conteúdos prescritos e representam os saberes sociais que devem ser aprendidos e aplicados pelos professores em suas práticas (TARDIF, 2014).

Gauthier et al. (2013) acrescenta que as ciências da educação ainda têm produzido outros saberes, os quais estão ligados à profissão docentes e que não se referem à prática do professor. Eles constituem-se em três categorias a saber: ofício sem saberes; saberes sem ofício e, por último, ofícios feitos de saberes. Para Gauthier et al. (2013) os ofícios sem saberes seriam aqueles que compreendem a intuição, o bom senso, os conhecimentos e a experiência do professor. Neste tipo de ofício, o professor é bem desenvolvido na prática, porém não tem apropriação teórica e não compreende sua prática em todas as dimensões.

Já na categoria saberes sem ofício, constitui-se na parte em que o ensino fica restrito ao campo da teoria, em que o docente pouco reflete sobre sua prática de ofício. E a terceira e última categoria apresentada por Gauthier et al. (2013) é a dos ofícios feitos de saberes que são aqueles adquiridos pela prática docente, a qual exige muita reflexão do professor sobre seu fazer pedagógico.

Gatti et al. (2019) destacam ainda que a perspectiva de valorização dos saberes docentes repousa basicamente em dois pressupostos: a) o de que reconhecer as múltiplas dimensões da trajetória individual e profissional dos docentes e b) o *continuum* temporal que perpassa toda a formação dos professores,

significando que o docente se constrói não apenas nos espaços de formação pedagógica, mas ao longo de toda sua história pessoal e profissional.

Esses dois princípios produziram algumas convergências neste campo teórico, quais sejam, a articulação da teoria e da prática docente de forma reflexiva, a integração da investigação aos programas de formação docente como parte central da ação profissional, a necessidade de integração entre os espaços escolares e os das instituições que formam o docente, a construção de grupos de aprendizagem que permitam a troca de experiências e reflexões entre os docentes, a valorização da concepção da docência como atividade profissional fundada em conhecimentos teóricos sólidos, a premência de se observar a justiça social na formação docente, bem como a relevância de contemplar as concepções e conhecimentos prévios dos profissionais da educação.

Contudo, apesar da vasta produção nacional e internacional sobre os saberes necessários à formação dos professores, pouco se pesquisa ou se formula em termos teóricos sobre como essa formação deva se dar na educação profissional, levando em conta a diversidade e a complexidade dessa modalidade educacional.

Segundo Machado (2011), por exemplo, a oferta de ensino médio integrado ao técnico, de PROEJA, de cursos tecnológicos, de cursos a distância, de bacharelados, de mestrados e doutorados profissionais faz com que a definição de uma estrutura curricular ou dos saberes necessários à formação desse docente se torne difusa e carecendo de foco. Para Burnier e Gariglio (2013), os docentes da EPT são majoritariamente oriundos de áreas técnicas, cuja racionalidade está posta em números e na produtividade e, desta forma, não encontram eco nas formações pedagógicas disponíveis para eles, pois não conseguem estabelecer vínculos entre a teoria pedagógica e os conhecimentos trazidos por eles.

Esse fato acaba por trazer para o campo de discussão a questão da hierarquização dos saberes necessários à formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, pelos próprios sujeitos, colocando a experiência laboral como prioritária em detrimento da formação pedagógica (OLIVEIRA, 2017).

Gariglio e Burnier (2014) apontam para o fato de que os professores da EPT não se percebem como profissionais da educação, sendo senso comum entre eles

que para exercer essa função basta o conhecimento técnico da área relacionada. Ou seja, ele se percebe como um profissional de uma outra área que atua na educação. Soma-se a isso a dificuldade na definição de uma política de formação desses professores e a descontinuidade no tratamento do tema pelos pesquisadores. Os autores então perguntam: “Seria, então, o ofício docente na EP um ofício sem saberes?” (GARIGLIO e BURNIER, p. 941).

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um ofício feito de saberes, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados. (Ibidem, p. 216).

Sendo assim, parece-nos que não basta analisar, de forma genérica, os saberes necessários ao docente, pois a EPT possui especificidades que devem ser contempladas em qualquer proposta de formação. Para Oliveira (2017), a formação docente para a EPT envolve o compromisso com pautas fundamentais, entre elas a construção de projetos político-pedagógicos que acarretem (a) estreita relação entre ensino, pesquisa, inovação e extensão; (b) atendimento às motivações dos jovens e adultos que potencialmente poderão optar pela formação de professores para a educação profissional; (c) diferenciação na oferta, tendo-se em vista diferenças regionais e locais, que contam com número diferente de funções docentes necessárias em cada caso e, (d) consideração da natureza epistemológica dos conteúdos das áreas técnicas (OLIVEIRA, 2017, p. 60).

Além disso, ibidem (2017), propõe que se realizem investigações nas quais se discutam as políticas institucionais de formação docente para a EPT, que abranjam debates sobre os currículos, bem como se priorizem estudos que incorporem os saberes docentes da educação profissional comparativamente entre cursos e entre os sujeitos.

Gariglio e Burnier (2014), em um estudo sobre os saberes docentes para a EPT que envolveu oito sujeitos de quatro escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte-MG, destacam que os resultados apontam para três categorias de conhecimentos que seriam chave para a formação de uma cultura docente, quais sejam,

os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional da sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura. (GARIGLIO & BURNIER, 2014, p. 954).

De certa forma, esses resultados se aproximam do que Pimenta (1999) apresenta como saberes essenciais para a formação da identidade de um professor, que são: os saberes da experiência, os saberes dos conhecimentos específicos, e os saberes pedagógicos, categorias assim definidas pela autora:

Saberes da experiência – A experiência acumulada na vida de cada professor - nos diversos momentos, seja quando aluno, com os professores significativos ou na prática num processo de reflexão e troca com os colegas - refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de resultados, é que o mesmo vai construindo seu jeito de ser professor.

Saberes do conhecimento – Abrange o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural de sua área específica incorporado à função da escola de transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo permitindo que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano.

Saberes pedagógicos – Abrange o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais (PIMENTA, 1999, p. 20).

Embora, com uma visão um pouco mais restritiva na relação com a taxonomia de Gauthier e Tardif, podemos perceber que eles também se articulam em torno da importância que a formação de professores possui para o cotidiano profissional em uma sala de aula.

Assim, podemos dizer que a formação docente para a EPT carece de estudos e pesquisas específicos, que levem em conta não só modelos teórico-pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, mas também a necessidade do que Carvalho e Souza (2014) chamam de ‘pedagogia das disciplinas técnicas’, sob risco de afastarmos cada vez mais esses professores de propostas de formação pedagógica e de fóruns educacionais. Levando-se em conta a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de 2008, que majoritariamente trouxe para os Institutos Federais a cultura acadêmica (em função da titulação) e não a práxis do mundo do trabalho, a formação pedagógica desses profissionais agrega desafios ainda maiores.

4.1 Percurso investigativo

Uma pesquisa não se inicia 'do nada', é necessário que se estabeleça um problema e um percurso metodológico para que se possa desenvolver um trabalho consistente e que resulte em uma análise mais profunda do tema investigado.

No caso desta pesquisa, o início se deu considerando a minha trajetória pessoal e profissional, levando em conta o contexto estudado, as inquietações vividas no campo empírico da pesquisa, as quais caminham ao encontro dos documentos estudados e que podem fornecer novos elementos ao estudo.

Foi a partir de um problema encontrado na rotina profissional, dada minha experiência como professor e gestor na EPT, que passei a ter um olhar mais específico e cuidadoso para esta formação, uma vez que venho transitando do campo da Análise de Sistemas para a educação geral. Esta percepção me levou a entender que a EPT possui um foco muito diferente, que exige dos docentes outra perspectiva e conhecimentos.

Ao desenvolver esta pesquisa, optei pelo uso da abordagem qualitativa, utilizando-me da análise documental, a partir de leis, portarias, resoluções, pareceres e em especial, de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos dois cursos de especialização, ofertados atualmente pelo IFRS para a FP de docentes.

Assim sendo, para atender a estes pressupostos, busquei me aproximar da abordagem qualitativa por ela ser capaz de permitir ao pesquisador uma maior flexibilidade, proporcionando-lhe interagir com objeto estudado, sem perder o rigor e a cientificidade.

Conforme Prodanov (2013, p. 70),

na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Neste sentido, corrobora Yin (2016, p. 7) ao dizer que:

a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos

os eventos humanos. Entretanto, os outros métodos de ciências sociais (exceto a história) têm dificuldade para abordar essas condições.

Comunga da mesma opinião Minayo (2001, p. 21), afirmando que a pesquisa qualitativa se concentra na utilização de um conjunto variado de conceitos como, “[...] motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Outro pesquisador Creswell (2014), ao recomendar-nos o uso da pesquisa qualitativa, aponta para a questão da reflexividade e representações na escrita, afirma: “os pesquisadores qualitativos precisam se posicionar em seus escritos. Este é o conceito de reflexividade, em que o autor está consciente de vieses, valores e experiências que ele traz para um estudo de pesquisa qualitativa” afirmando ainda que, “Uma das características da boa pesquisa qualitativa é que o investigador torna explícita sua posição” (CRESWELL, 2014, p.173).

Para a produção de dados utilizou-se a análise documental como pressuposto metodológico. Na visão de Tozoni-Reis (2010, p. 47) “isso significa que a busca de informações e dados sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise”.

Neste sentido, configura-se importante que os dados colhidos e produzidos por meio dos procedimentos usados na pesquisa documental sejam significativos, trazendo assim, informações confiáveis para contrapor com outras fontes de dados que possam surgir ao longo do desenvolvimento do trabalho. Embasado nas indagações de pesquisa iniciei a estruturação do corpus documental, elencando a relevância e vigência dos textos que seriam utilizados ou deixados em segundo plano.

4.2 O universo da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no âmbito do IFRS, que tem como objetivo oferecer EPT inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, visando promover uma formação integral dos cidadãos, com o fim de encarar e reprimir as desigualdades socioeconômicas, culturais e ambientais. Tem foco na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atentando para a vocação dos arranjos produtivos dinâmicos do território onde os cidadãos estão inseridos.

A instituição sempre demonstrou preocupação em se adequar à legislação vigente no que diz respeito à formação docente para a EPT. Desde a sua criação, a pró-reitoria de Ensino, em 2008, exarou normas e portarias na tentativa de incentivar a oferta de formação pedagógica para os professores ingressantes por concurso na instituição ou mesmo para a comunidade onde estão inseridos seus *Campi*.

Contudo, dada a autonomia pedagógica prevista em lei para seus *Campi* e as diferentes possibilidades de formação (licenciatura, especialização, etc.), o IFRS não desenvolveu um programa único na formação pedagógica para profissionais da EPT. Assim, partindo da legislação mais recente sobre o assunto, que permite a FP em nível de especialização Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021, em seu Capítulo XVII, da formação docente na EPT, mais especificamente em seu:

§2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de: [...] II - participar de **curso de pós-graduação Lato Sensu de especialização, de caráter pedagógico**, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional. (grifo nosso)

Com isso, busquei no IFRS os cursos que atendem a esses requisitos legais. Desta forma, a análise documental tomou como ponto de partida os PPCs ofertados em nível de especialização pela instituição que tivessem como objetivo a FP de docentes para a EPT. Foram identificados três cursos desta modalidade voltados a professores, os quais estão distribuídos nos *Campi* Caxias do Sul (2018), Osório (2019) e Vacaria (2019).

Como a centralidade desta pesquisa está na FP de docentes para a EPT, optou-se por trabalhar com os cursos que têm como público-alvo os profissionais

desta modalidade. Assim, decidiu-se não analisar o curso de especialização do Campus Vacaria, por se tratar de um curso voltado a professores da educação básica, evidenciado na nomenclatura da especialização, bem como, no público-alvo. Desta forma, esta pesquisa está centrada nos cursos de especialização ofertados atualmente pelos *Campi* Caxias do Sul e Osório, tendo em vista serem os únicos que explicitam como público alvo os docentes da Educação Profissional.

Além dos PPCs destes dois cursos, busquei analisar documentos institucionais, normativas e resoluções internas produzidas pelo IFRS, relativos a implementação destas especializações, bem como, prescrições consignadas pelo poder público federal.

Assim, analisei, documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação por meio de seu Conselho Pleno (CP), a exemplo da Resolução CNE/CP nº 04/1997, Resolução nº CNE/CP nº 02/1997, Resolução CNE/CP nº 02/2015, Resolução CNE/CP nº 02/2019, a qual apresenta em seu arcabouço a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), a Lei nº 11.892/2008 de criação dos IFs, Lei nº 13.415/2017, que introduz novamente o 'notório saber' aos profissionais dessa modalidade de ensino.

É importante destacar que o IFRS oferece outras possibilidades de formação pedagógica para docentes, em nível de graduação (complementação pedagógica para não licenciados – diploma de licenciado). São eles: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional (Campus Rio Grande), Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional (Campus Farroupilha) e Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional (Campus Sertão).

Portanto, os resultados e análises que se seguem no próximo capítulo dizem respeito aos cursos de especialização do Campus Caxias do Sul e do Campus Osório do IFRS. Os cursos foram analisados no âmbito dos seus PPCs com o objetivo de identificar aproximações, semelhanças, diferenças, potencialidades e fragilidades, a fim de compreender qual a é concepção de formação pedagógica para a EP desenvolvida por eles.

4.3 As primeiras aproximações

O ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada sobre a formação pedagógica evidenciada nesse estudo é fundamentado na temática dos saberes docentes envolvidos no processo educativo.

Assim, primeiramente, estabeleci um processo de análise a partir dos dois projetos de curso selecionados, realizando uma subdivisão em quatro eixos de investigação, a saber: 1) projetos pedagógicos dos cursos analisados e sua vinculação com a educação profissional 2) PPC e inserção regional; 3) estrutura curricular e saberes docentes e, 4) Disciplinas e autores.

Foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos do Campus Caxias do Sul e do Campus Osório, bem como outras documentações legais do IFRS para dar suporte às análises a que me propus. Para chegar a alguns resultados mais concretos, utilizei o *software* Atlas-Ti, a fim de poder visualizar os pressupostos presentes nos textos.

O subcapítulo a seguir apresenta essas avaliações realizadas a partir da análise dos PPCs dos cursos de especialização do Campus Caxias do Sul e Osório. Parti, em um primeiro momento, da vinculação desses cursos com a Educação Profissional, caracterizando-os e explicitando alguns aspectos dessa relação. A seguir, busquei explicitar a inserção regional desses cursos e então procedi à análise da sua estrutura curricular e carga horária, também buscando explorar as conexões com a EPT. Por último, observei a correspondência das ementas e bibliografia básica a partir de como elas visibilizam a identidade dessa modalidade educacional.

4.3.1 Os PPCs e suas vinculações com a EPT

O curso do Campus CXS foi criado sob o nome de Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional (EBP), com uma carga horária de 400 horas relógio, tendo como objetivo geral “Promover formação continuada aos profissionais da área educacional com ênfase no trabalho docente na educação básica e profissional, a partir das tendências pedagógicas contemporâneas”. Seus objetivos específicos foram elencados de forma a:

I – Incentivar a qualificação das práticas pedagógicas dos profissionais da educação no seu cotidiano escolar com foco na inovação pedagógica e na formação de um perfil profissional docente como pesquisador de sua própria prática.

II – Fortalecer as relações entre o IFRS – Campus Caxias do Sul e a comunidade docente regional, por meio do apoio à qualificação dos profissionais da educação da região.

III – Refletir sobre os paradigmas educacionais que reconhecem a diversidade das trajetórias discentes, a diferença e a inclusão escolar.

IV – Promover a capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino em uma perspectiva de análise interdisciplinar.

V – Colaborar com a construção de uma identidade profissional docente que compreenda o seu fazer como um ato político e social, por meio da reflexão relativa ao mundo do trabalho. (IFRS, 2018, p. 7).

Como podemos observar, a partir da leitura de seus objetivos específicos, traz concepções relevantes e que se adequam à missão e finalidades dos IFs, principalmente no que diz respeito às relações do IFRS com a comunidade regional onde o Campus está inserido.

No PPC da referida especialização consta que este foi o primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* que o Campus CXS ofertou, bem como chama a atenção para outros cursos na linha de formação de professores, destacando a licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica voltada a não licenciados (IFRS, 2018, p. 7)

Em 2019, o programa tinha 25 alunos matriculados (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020). O ingresso é bianual e o Campus Caxias possui nove docentes no programa, sendo seis deles com doutorado e três com mestrado. O PPC não apresenta as áreas de titulação desses docentes. A estrutura curricular do curso possui 400 horas divididas em três semestres. Desse total de horas, 40 horas são específicas para o TCC, que também é realizado através da apresentação de um artigo final.

A partir dessas observações iniciais, analisei mais detalhadamente o PPC do Curso de Caxias do Sul por meio do procedimento de análise da frequência de palavras, utilizando como suporte o *software* Atlas-ti. Para tanto, excluí os tópicos burocráticos como carga horária e nome de docentes, e utilizei apenas as subdivisões que pudessem conter a concepção do curso e questões teóricas presentes neles. Assim, foram empregados, de forma idêntica para os dois PPCs, apenas os tópicos:

educação básica e profissional, seria de se esperar que essa expressão estivesse entre as mais frequentes dentro da proposta pedagógica do curso.

Essas descobertas iniciais, em ambos os projetos pedagógicos, reforçam o que autores como Oliveira (2017), Carvalho e Souza (2014) e Gariglio e Burnier (2014) registram em suas pesquisas: a modalidade da Educação Profissional apresenta-se invisibilizada na formação inicial e continuada dos docentes, o que pode acarretar a falta de interesse de profissionais da área técnica em uma formação específica.

O referido curso denomina-se Especialização em Educação Básica e Profissional e originou-se de uma demanda reprimida gerada por trabalhadores da educação atuantes na região de abrangência da unidade. Este teve como base o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica Profissional ofertado pela primeira vez no ano de 2011 para os docentes do IFRS - Campus Osório, “o qual se destina a propiciar a formação didática para docentes com formação em nível superior e que não possuam habilitação em licenciatura”. (IFRS, 2019, p.6).

O curso do Campus Osório foi criado sob o nome de Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional (EBP), ofertado na modalidade presencial, com uma carga horária de 360 horas relógio, tendo como objetivo geral “Propiciar ao professor do EBP instrumental teórico que o capacite a refletir a dinâmica da relação ensino e aprendizagem, integrando os saberes pedagógicos ao promover a superação entre o saber e o fazer de sua prática docente”. Seus objetivos específicos foram elencados de forma a:

- a) Possibilitar ao profissional da educação a análise da História da Educação brasileira e as suas consequências no contexto educacional atual;
- b) Promover a troca de experiências sobre o conhecimento da prática educativa, através da autonomia e contextualização dos diversos saberes, integrando os conhecimentos na (re)construção dos mesmos;
- c) Habilitar para o desempenho profissional qualificado na perspectiva do compromisso ético enquanto profissional da educação consciente de seu papel na formação do cidadão que intervém na realidade em que atua;
- d) Habilitar para a ação educativa não fragmentada a partir da compreensão de que os saberes guardam correlações entre si, visando à superação do dualismo entre educação Básica Profissional;
- e) Possibilitar aos docentes não licenciados, os conhecimentos necessários para compreender e incrementar a sua prática pedagógica.

f) Promover o entendimento de que é imprescindível à formação docente a necessidade de que o professor seja um pesquisador de sua própria prática pedagógica. (IFRS, 2019, p. 8).

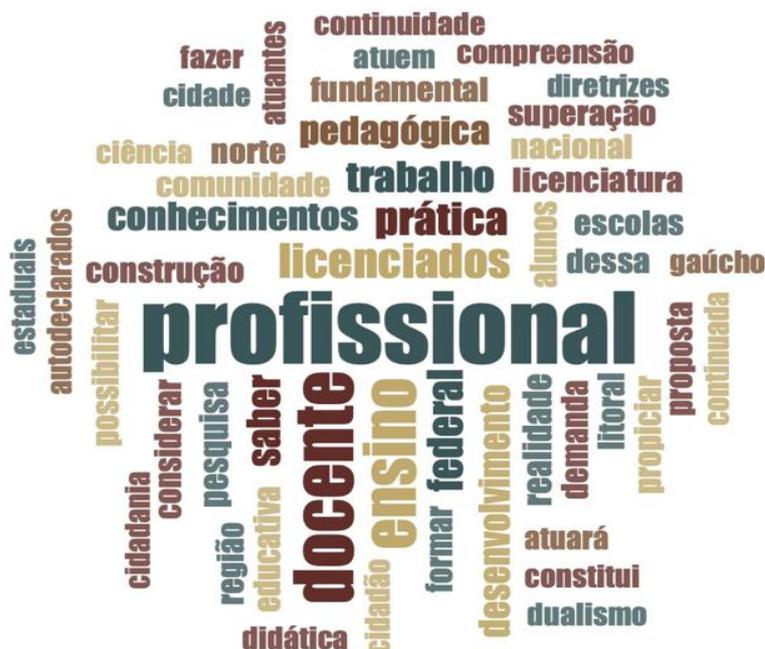
Como podemos observar, a partir da leitura, seus objetivos específicos apresentam concepções relevantes e que se adequam aos pressupostos estabelecidos como fundantes para a formação de docentes, quais sejam, a possibilidade de permitir que os profissionais estabeleçam espaços de vivência coletiva da prática educativa e a importância de esses profissionais se desenvolverem como pesquisadores do campo educacional (GATTI, 2019).

Segundo o PPC, a referida especialização foi o primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* que o Campus Osório ofertou e sua origem remonta ao Programa Especial de Formação de Professores criado em 2011, o qual se destinava a propiciar formação didática para docentes com formação de nível superior e que não possuíam habilitação em licenciatura. Assim, “o curso visava atender, inicialmente, a uma demanda interna, no entanto, a procura ganhou dimensões maiores” (IFRS, 2019, p. 6). Em 2015, o curso foi reformulado tendo em vista a alta evasão e trancamento.

No ano base 2019, essa especialização contava com 44 matrículas, tendo nove estudantes concluintes (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020). Os dados de 2020 ainda não foram apresentados. São doze docentes envolvidos na organização do curso, sendo dez deles com titulação de doutorado e dois com mestrado nas mais diversas áreas. O programa está estruturado em dois semestres, com carga horária total de 360 horas divididas de forma igual entre os semestres. O trabalho de conclusão de curso vincula-se a apresentação de um artigo final.

Também analisei o PPC desse curso na busca das palavras que pudessem demonstrar os pressupostos centrais presentes no texto. Utilizei os mesmos procedimentos anteriores para busca de palavras. A Figura 5, abaixo, apresenta esses achados.

Figura 5 – Nuvem de Palavras PPC – Campus Osório



Fonte: Elaborada pelo autor com base no PPC do Campus Osório – *Software Atlas-ti* (2021).

Podemos observar a partir das expressões mais relevantes presentes no PPC da Especialização do Campus Osório, a predominância da expressão '**profissional**', o que não causa surpresa alguma, visto que o curso oferecido tem como um dos focos a educação profissional. Contudo, ao analisarmos o contexto em que essa palavra aparece, percebemos que ela se estabelece apenas como um adjetivo de outros substantivos como 'desempenho', 'mestrado' e 'formação' ou como um substantivo, em construções como 'ao profissional', 'enquanto profissional'. Essa contextualização nos permite identificar que, embora o curso também tenha como foco os docentes da EP, enquanto modalidade específica na educação formal brasileira ela não se encontra como conceito prevalente ao longo do PPC.

Novamente percebe-se a ausência de vínculos mais específicos com a Educação Profissional, quer seja quanto a sua especificidade, quer seja quanto ao pressuposto de que a EP é uma modalidade dentro do sistema educacional brasileiro. Oliveira e Nogueira (2016) apontam que, mesmo na esfera da formação continuada, se faz importante que os currículos apresentem conteúdos específicos e da área da educação em geral. As autoras ainda sinalizam que é importante observar os sujeitos

envolvidos com os projetos de formação pedagógica, uma vez que eles possuem suas próprias epistemologias e, dessa forma, seus próprios saberes.

4.3.2 Os PPCs e a inserção regional dos cursos

Junto com a verticalidade e a oferta de ensino médio integrado, o território é central para a proposta dos IFs, conforme aponta a Lei nº 11.892/2008. Importa o local onde a instituição está inserida, visto que cada espaço geográfico destes é construído por pessoas, portanto, com seus hábitos, suas culturas e peculiaridades, suas demandas educacionais, impactando na vida em sociedade.

O olhar para a inserção regional e suas demandas não se encerra na oferta de cursos técnicos ou tecnológicos. Também deve ser observada para os cursos de licenciatura e de formação pedagógica em estreita relação com as redes públicas de ensino, conforme estipula os documentos legais.

Neste sentido, concordo que as

Vocações de um determinado território têm condições de auxiliar na definição e validação dos principais potenciais daquele espaço geográfico, mas também podem ser entendidos como as aptidões, capacidades ou talentos passíveis de serem desenvolvidos pelos municípios e suas instituições (Plano Estratégico Participativo – Corede Litoral, 2017, p.100).

Assim, examinei mais detidamente os PPCs dos referidos cursos na busca por informações referentes à demanda regional ou estadual para a oferta desse tipo de formação continuada. Utilizando ainda o Atlas-Ti, realizei a busca pelas palavras região, regional, municipal, município e estadual. O resultado dessa busca está apresentado na tabela 5, abaixo.

Tabela 5 – Referência textual de palavras – Cursos de Especialização – Campus de Caxias do Sul e Osório

Campus	Região/Regional	Município/Municipal	Estado/Estadual
Caxias do Sul	4	3	2
Osório	4	3	5

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos PPCs e utilização do *Software Atlas-Ti* (2021).

Essas frequências foram encontradas basicamente nas justificativas dos referidos PPCs. Elas aparecem, majoritariamente, vinculadas à necessidade de formação continuada para os docentes da região.

O PPC do Campus de Caxias do Sul apresenta, logo no início da sua justificativa, que a oferta de formação continuada nessa área foi demandada a partir de um estudo realizado em escolas da região no ano de 2015. O objetivo desse trabalho foi determinar, a partir da demanda regional, quais seriam os interesses para a oferta de novos cursos entre alunos e profissionais da região. Foram ouvidas 1.880 pessoas que responderam um questionário físico ou on-line. As cidades atingidas pelo questionário foram Caxias do Sul e Flores da Cunha, sendo que 62,60% dos respondentes eram alunos do ensino médio incompleto. Apenas 11,40% da amostra eram professores. Quando questionados sobre quais eram os interesses relativos aos cursos de formação continuada na área educacional, os respondentes podiam escolher três opções. No somatório entre elas, a ênfase na educação profissional restou evidente, com 59,2% de preferência. (IFRS, 2015).

Além disso, o PPC da Especialização do Campus Caxias do Sul também reporta como relevante para a criação desse curso as informações constantes no Plano Municipal de Educação (PME) de Caxias do Sul (Lei nº 7.448/2012) que em sua Meta 16 defende ser importante a formação continuada. Conforme o documento, IFRS-PPC (2018, p. 06) “Ainda, segundo o PME (CAXIAS DO SUL, 2012), há uma grande parcela de profissionais da educação atuantes no município que possuem apenas a formação inicial em um curso superior”.

Se por um lado houve a preocupação da direção do Campus em propor uma pesquisa de demanda, por outro, foi possível evidenciar pelos resultados que a abrangência regional foi pequena, uma vez que existem inúmeras outras cidades no entorno de Caxias do Sul (Antônio Prado, Ipê, São Marcos, Nova Petrópolis, Campestre da Serra, Gramado, Canela, entre outras).

Audiências públicas e reuniões com escolas e sindicatos da região são ações que podem estreitar os laços e permitir a troca de experiências entre as instituições formadoras e os espaços de vivências práticas dos docentes, ampliando as possibilidades de parcerias interinstitucionais e possibilitando discussões para elaboração dos currículos, conforme nos aponta Oliveira (2017).

Já o PPC da especialização de Osório não oferece informações sobre demandas relativas à área educacional. A justificativa para a oferta do curso ressalta que

(...) a cidade de Osório conta com nove escolas estaduais de educação básica, sendo que duas são instituições de ensino profissional (Escola Estadual Ildfonso Simões Lopes e Escola Estadual Prudente de Moraes); vinte e quatro escolas municipais e sete escolas particulares. Além do Município de Osório, a Especialização visa atender aos municípios vizinhos. Logo, ressalta-se que está sob a responsabilidade da 11.^a Coordenadoria Regional de Educação um total de cento e cinco instituições estaduais de educação básica e/ou profissional. Faz-se mister mencionar, também, as duzentas e quarenta e seis instituições de ensino municipais que se distribuem pelas cidades do Litoral Norte gaúcho. (IFRS, 2019, p.7)

Contudo, não encontrei dados concretos sobre as carências dos professores em serviço nas redes estaduais, municipais, federal e da rede privada, quantidade de profissionais que atuam nestas esferas, quais são suas formações iniciais ou suas necessidades por formação nesta modalidade de ensino. Isto certamente conferiria a instituição subsídios seguros e assertivos na criação do PPC de qualquer curso, reforçando o que Burnier e Gariglio (2013) sinalizam como essencial na construção de programas de formação continuada: um diálogo estreito entre profissionais e instituições formadoras que permitissem a formulação de projetos cujas propostas pedagógicas estejam em consonância com as expectativas dos estudantes.

Há que se ressaltar que esse PPC é a reformulação de outro curso de formação continuada já oferecido pelo Campus Osório, a partir de 2011 e cujo relatório circunstanciando aponta que houve uma alteração do público-alvo, que inicialmente eram profissionais de áreas técnicas que requeriam a FP para poderem exercer a docência. Esse levantamento aponta que, atualmente, a procura pelo curso é feita principalmente por profissionais da rede estadual e municipal.

A sinalização de que houve uma modificação no perfil do ingressante do curso aponta para o fato de que a sustentabilidade de cursos de formação continuada, com programa específico e definido para a educação profissional, pode esbarrar em obstáculos como a diversidade das instituições ofertantes, a multiplicidade epistemológica dos docentes (formação inicial e experiência profissional) e a sobreposição na titulação desses profissionais (BURNIER E GARIGLIO, 2013).

Esta breve análise aponta para algumas lacunas no que diz respeito à inserção regional de ambos os cursos, quais sejam: 1) os *Campi* não apresentam, ou

documentam, nos PPCs, ações mais concretas que apontem para uma real inserção das instituições no cotidiano regional, tais como reuniões, audiências públicas ou espaços de discussão sobre as reais demandas dos docentes; 2) as evidências descritas nos projetos pedagógicos dos cursos são empíricas, baseadas em números que não estão analisados contextualmente; e 3) a ausência de avaliações qualitativas mais específicas sobre o público-alvo estabelecido pelos cursos, de onde se poderia extrair considerações teóricas mais substanciais sobre as expectativas dos ingressantes. Isto pode significar que os cursos de especialização para a educação básica e profissional ofertados pelos *Campi Caxias do Sul e Osório* estejam deixando de utilizar conceitos relevantes das práticas sociais para uma estruturação curricular que efetivamente esteja de acordo com as demandas regionais.

4.3.3 A estrutura curricular e os saberes docentes

Com o intuito de proceder a análise detalhada das duas matrizes curriculares criou-se três construtos, os quais foram definidos por afinidade em suas temáticas, olhando como referência os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014), Gauthier et al. (2013) e Pimenta (2012), sem perder a referência prescrita pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada da educação básica (BNC-Formação).

Assim, respeitando o rigor científico necessário em toda a pesquisa é salutar tecer algumas considerações acerca do termo construto aqui utilizado para detalhar e classificar os achados aferidos das análises dos PPCs e suas respectivas matrizes curriculares.

A palavra 'construto', no dicionário da língua portuguesa Michaelis (2020, texto digital) apresenta-se grafada como 'constructo' e sua variação como construto: "Conceito ou construção teórica, puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender algum aspecto de um estudo ou ciência", sendo que na visão da Psicologia em ibidem (2020) a palavra construto é apresentada como: "Conhecimento ou concepção da realidade derivado das percepções de um indivíduo, como resultado de suas experiências particulares anteriores (ou presentes)".

Dessa forma, a criação de um modelo na mente do pesquisador poderá transformar-se em um construto ao aproximar a sua ideia com a teoria a partir de observações, de conceitos concretos e/ou subjetivos que tenham sido produzidos empiricamente.

Segundo Freitas (1994, p. 103):

Constructos constituem elaborações ideativas (intencionais) criadas ou adotadas com determinada finalidade científica, de modo consciente e sistemático e representam o passo inicial em direção à formulação de uma teoria. Referem-se a esquemas teóricos e se relacionam, de diversas formas, com outros constructos (menos ou mais abstratos) e intentam definições e especificações que permitam sua observação e mensuração – realização, atitude, inteligência.

Neste sentido, apresento abaixo, a tabela 6, que representa os três construtos, os quais são esquemas teóricos que elaborei a partir dos saberes docentes na perspectiva dos autores que se destacam nesta temática, Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012) e Gariglio & Burnier (2014), a fim de fazer a análise e enquadramento da grade curricular dos dois cursos.

Tabela 6 – Construtos utilizados para análise dos dados

Nº	CONSTRUTOS	SABERES
1	A experiência acumulada na vida de cada professor – como profissional e como aluno, contribuição da reflexão sobre a prática nos diversos momentos, - refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas.	EXPERIENCIAIS ou LABORAIS
2	Referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural de sua área específica incorporado à função da escola de transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo.	CONHECIMENTO
3	Abrange o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.	PEDAGÓGICOS

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Gatti et al. (2019) destacam ainda, que a perspectiva de valorização dos saberes docentes repousa basicamente em dois pressupostos: a) o de que reconhecer as múltiplas dimensões da trajetória individual e profissional dos docentes e b) o *continuum* temporal que perpassa toda a formação dos professores, significando que o docente se constrói não apenas nos espaços de formação pedagógica, mas ao longo de toda sua história pessoal e profissional.

Esses dois princípios produziram algumas convergências neste campo teórico, quais sejam, a articulação da teoria e da prática docente de forma reflexiva, a

integração da investigação aos programas de formação docente como parte central da ação profissional.

Somam-se a isso, a necessidade de integração entre os espaços escolares e os das instituições que formam o docente, a construção de grupos de aprendizagem que permitam a troca de experiências e reflexões entre os docentes, a valorização da concepção da docência como atividade profissional fundada em conhecimentos teóricos sólidos, a premência de se observar a justiça social na formação docente, bem como, a relevância de contemplar as concepções e conhecimentos prévios dos profissionais da educação.

A tabela 7, abaixo, representa a grade curricular do curso Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional do Campus CXS, com suas respectivas disciplinas. Acrescentei a ela colunas com as cargas horárias, seus percentuais de contribuições em relação à totalidade de horas do curso e a última coluna em que apresento os dados percentuais de contribuições referentes a cada construto. Importante destacar que o agrupamento foi realizado a partir das ementas de cada uma, onde se pode perceber o direcionamento, a fundamentação e a proposta subjacente das disciplinas.

Tabela 7– Distribuição das disciplinas em relação aos saberes docentes – Campus Caxias do Sul

SABERES	DISCIPLINAS	CH	DISC	CONST
EXPERIÊNCIAS OU LABORAIS	Seminário Interdisciplinar de Docência	36	7,5%	17,5%
	Trabalho de Conclusão de Curso	48	10,0%	
CONHECIMENTO		0	0,0%	0,0%
PEDAGÓGICOS	Fundamentos Didáticos da Educação	36	7,5%	82,5%
	Pesquisa em Educação	72	15,0%	
	Educação e Trabalho	36	7,5%	
	Epistemologia e Educação	36	7,5%	
	Políticas Educacionais	36	7,5%	
	Gestão da Educação	36	7,5%	
	Paradigmas Educacionais II	72	15,0%	
	Paradigmas Educacionais I	36	7,5%	
	Educação e TIC	36	7,5%	
	480	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Para proceder a classificação das disciplinas do curso e o devido enquadramento de cada uma delas na tabela 7, olhei para a tabela 6, na página 71, a qual se refere aos construtos e os respectivos saberes docentes a que correspondem. A análise detalhada das ementas de cada uma das disciplinas resultou na distribuição demonstrada na tabela 7, levando a uma concentração de disciplinas no construto de nº 3, correspondendo ao que Pimenta (1999, p. 24) denomina de saberes pedagógicos.

Do total de onze disciplinas apresentadas pelo PPC, às quais correspondem a carga horária total de 480 horas/aulas, é possível perceber que nove delas estão concentradas nos saberes pedagógicos, representando 82,5% de correspondência ao construto nº 3. As duas disciplinas restantes, portanto, Seminário Interdisciplinar de

Docência e Trabalho de Conclusão de Curso foram classificadas nos saberes experienciais ou laborais, correspondendo ao construto de nº 1.

A título de recapitulação cabe juntar os construtos de nº 1 e nº 3, que respectivamente dizem: nº 1 - a experiência acumulada na vida de cada professor – como profissional e como aluno, contribuição da reflexão sobre a prática nos diversos momentos, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas e nº 3 - abrange o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Como podemos perceber, o curso de especialização do Campus Caxias do Sul concentra majoritariamente suas disciplinas nos saberes pedagógicos (82,5%). De acordo com Gariglio e Burnier (2014), essa estruturação vai de encontro às expectativas dos docentes de áreas técnicas da educação profissional, que situa suas demandas prioritárias nos saberes da ação prática: laborais e pedagógicos. Carvalho e Souza (2014) também ressaltam que a ausência de disciplinas que contemplem as particularidades das áreas profissionais dos docentes pode não atender às necessidades de formação deles.

Na matriz curricular, a primeira disciplina a ser ofertada é Educação e Trabalho com uma carga horária equivalente a 36 horas/aulas, e sua ementa propõe estudar conceitos sobre trabalho, educação e as relações entre educação-trabalho no sistema capitalista de produção. Considerando-se especificamente que esta especialização tem como público-alvo profissionais da educação básica (portanto inclui o ensino médio) das redes públicas de Caxias do Sul e região, com formação inicial em licenciatura, bacharelado e tecnólogos em qualquer área do conhecimento, a ementa pode se apresentar relevante para todos os profissionais da educação.

Entretanto, percebe-se uma ausência de conteúdo que trabalhe as características específicas da EPT, por exemplo, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social. Também não encontrei uma disciplina que dialogue com a estrutura e o contexto histórico e social dos Institutos Federais, que atualmente possuem uma enorme capilaridade no país e, no caso, é a instituição ofertante.

Outra característica que chama a atenção na tabela 7 é a ausência de disciplinas nos Saberes do Conhecimento - construto nº 2 da tabela 6, ou seja, aqueles relacionados ao referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural de sua área específica, incorporado à função da escola que consiste em ensinar conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo.

Conforme Machado (2011), justamente pelas especificidades dos docentes que atendem à demanda educacional da Educação Profissional, é importante e urgente que os cursos de formação inicial e continuada para esses professores incentivem o aprofundamento das características dessa modalidade educacional para que elas possam fazer sentido para os saberes pedagógicos, do conhecimento e experienciais.

Oliveira (2017) também sinaliza na mesma direção ao apontar que os projetos políticos pedagógicos desses cursos devem trazer para o centro da discussão as questões das diferentes ofertas e instituições, uma vez que as demandas regionais e locais também se apresentam múltiplas. Além disso, deve-se lembrar de que estes alunos (profissionais da educação) certamente retornarão para suas instituições de educação e continuarão a formar jovens para o mundo do trabalho.

Pode-se dizer que na estrutura curricular do curso de especialização do Campus Caxias do Sul, embora apresente a Educação Profissional como foco para o seu público-alvo, invisibiliza essa modalidade, na medida em que não disponibiliza carga horária da estrutura curricular para o conhecimento e discussão sobre essa modalidade. Ou seja, dentro do construto equivalente aos saberes do conhecimento e dos experienciais ou laborais, onde esses conteúdos deveriam estar distribuídos, o conteúdo inexistente. As disciplinas ofertadas para os docentes em formação continuada do Campus Caxias do Sul são espaços de trocas de experiências e vivências em diálogo com as teorias epistemológicas da educação. Um exemplo disso é a disciplina de Pesquisa em Educação que está centrada em aspectos pragmáticos e epistêmicos da pesquisa em educação, a qual pretende discutir normas da organização de um texto científico. Desta forma, a ementa não foca na prática do ensino dos conhecimentos escolares voltados a EP. De acordo com Gatti (2019), esses espaços são fundamentais.

Contudo, as perguntas que restam diante desse cenário são: eles são suficientes para dar conta de uma formação que atenda a Educação Profissional? Como os docentes que buscam formação continuada no campo da Educação Profissional, conforme demonstra inclusive o relatório de demanda do próprio Campus, podem se sentir contemplado nas suas expectativas, se eles não aprofundam no próprio campo da EPT?

Observemos o que nos diz o PPC do Curso de Especialização em Docência da Educação Básica e Profissional de Caxias do Sul, no título 07 “concepção do programa”, que apresenta uma citação de três pesquisadores brasileiros da Educação Profissional e Tecnológica que diz:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.9).

No momento em que os autores consideram o trabalho como fundamento da estrutura de um novo tipo de ser, deduz-se que o professor enquanto sujeito trabalhador, quer seja na educação básica, superior ou profissional, independente de nível, deverá ser tratado como trabalhador.

Neste sentido, nota-se uma ausência de conteúdo que discuta o trabalho docente na Educação Básica e Profissional, ou seja, que conceba a EP como espaço de trabalho docente. Assim, como o trabalho do professor está diretamente ligado a escola e a sala de aula os seus saberes estão a serviço do trabalho. Para Tardif (2014, p. 17) “[...]o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho[...]”.

A inexistência dessa discussão sobre o papel do docente da Educação Profissional e o caráter específico do seu trabalho acaba contribuindo para o que Burnier e Gariglio (2013) constataram em seus estudos: a precariedade desse docente que não se percebe enquanto profissional da educação e, por fim, não reconhece a necessidade de profissionalização de sua práxis. Essa ausência contribui para o que Gauthier et al. (2013) denomina de ofício sem saberes, ou seja, de um profissional da área técnica que atua na educação, mas cujos saberes não se

encontram explicitados nem nas pesquisas da área, nem nas discussões sobre a profissionalização docente.

Ao analisar as disciplinas distribuídas no construto dos saberes pedagógicos, embora concentrem 82,5% da estrutura curricular do curso, podemos perceber também algumas lacunas, principalmente na oferta de disciplinas que foquem o como ensinar os conteúdos de suas áreas específicas de formação inicial.

Gariglio e Burnier (2014) nos trazem as percepções de docentes da EPT a partir do estudo realizado por eles. Esses profissionais têm a compreensão de que precisam basicamente, em sua formação inicial e continuada, de dois saberes: os do seu campo técnico (que se vinculam aos saberes experienciais ou laborais) e os pedagógicos, na perspectiva de aplicação desse saber na sua práxis diária (vinculados mais à didática necessária para adaptar o conhecimento técnico à sala de aula).

A relação dos professores com seus saberes revelou-se pragmática, pois visa a sua utilização orientada por diferentes objetivos: qualificar os alunos quanto ao domínio do conhecimento técnico-operativo; formar atitudes e comportamentos segundo os princípios da gestão empresarial; motivá-los em situações de ensino; ter domínio de turma; produzir material didático para o ensino dos conhecimentos tecnológicos; planejar o ensino; estabelecer objetivos ligados ao projeto educacional das escolas, entre outros. (GARIGLIO E BURNIER, 2014, p. 955).

Assim, para que os professores possam demonstrar seus diferentes objetivos, evidenciando suas reais necessidades de aprimoramento dos saberes docentes envolvidos na práxis pedagógica diária, se faz pertinente investirmos em espaços permanentes de trabalho (eventos) em que se possa compartilhá-los com o coletivo institucional.

E a Especialização para a Educação Básica e Profissional, do Campus Osório? Será que nos apresenta um quadro diferente da oferta do Campus Caxias do Sul? A tabela 8, abaixo, representa a matriz curricular do curso Especialização em Educação Básica e Profissional do Campus OSO, com suas respectivas disciplinas.

Tabela 8 – Distribuição das disciplinas em relação aos saberes docentes – Campus Osório

SABERES	DISCIPLINAS	CH	DISC	CONST
EXPERIENCIAIS OU LABORAIS	Laboratório Interdisciplinar I	36	8,3%	25,0%
	Laboratório Interdisciplinar II	72	16,7%	
CONHECIMENTO		0	0,0%	0,0%
PEDAGÓGICOS	Metodologias e Práticas de Ensino e Aprendizagem	72	16,7%	75,0%
	História da Educação Brasileira e Políticas Educacionais	72	16,7%	
	Filosofia da Educação	36	8,3%	
	Sociologia da Educação	36	8,3%	
	Metodologia da Pesquisa em Educação	36	8,3%	
	Educação e trabalho Educação e Trabalho como princípio educativo	36	8,3%	
	Educação Inclusiva	36	8,3%	
	432	100,0%	100,0%	

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

O procedimento utilizado para análise desta matriz foi o mesmo utilizado no PPC do Campus Caxias do Sul, portanto, centrou a observação e a classificação dos dados nas ementas das disciplinas oferecidas.

Após analisar detalhadamente as ementas, foi possível estabelecer uma relação dos construtos da tabela 6 e os respectivos saberes docentes. Neste interim foi percebido certo grau de abstração e alguma ausência de articulações entre as disciplinas ofertadas.

Inicialmente, observei uma nítida concentração de disciplinas no construto referente aos saberes do pedagógicos, ou seja, é aquele que: abrange o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Esses saberes somam um total de 324 horas/aulas, representando 75,0% distribuídos em sete disciplinas, Metodologias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, História da Educação Brasileira e Políticas Educacionais, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Educação e Trabalho Educação e Trabalho como princípio educativo, Educação Inclusiva. Portanto, o construto nº 3, concentra a maioria das disciplinas do curso.

Deste PPC foi possível abstrair que duas disciplinas, as quais levam o mesmo nome, porém oferecidas em momentos distintos, ou seja, Laboratório Interdisciplinar I e II, possuem uma evolução em sua ementa, idealizando a criação de espaços permanentes de estudos e a possibilidade de criação de grupos de pesquisa e um simpósio para apresentação dos trabalhos elaborados ao longo da disciplina.

Mais uma vez percebe-se a dedicação da estrutura curricular em contemplar a fundamentação teórica necessária para que o docente possa exercer sua profissão. Diferentemente do curso ofertado pelo Campus de Caxias do Sul, as disciplinas propostas por Osório são ainda mais acadêmicas, pois retomam a educação a partir da sua epistemologia – Filosofia, Sociologia e História da Educação. Um exemplo é a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação, igualmente como a disciplina Pesquisa em Educação do Campus Caxias do Sul, que está centrada em aspectos pragmáticos e epistêmicos da pesquisa em educação, e que pretende discutir normas da organização de um texto científico. Desta forma, a ementa não foca na práxis do ensino dos conhecimentos escolares voltados a EP, centrada nos saberes experienciais ou laborais.

Se retomarmos a questão apresentada no PPC de que o curso foi reformulado para atender uma nova demanda de ingressantes, talvez essa configuração possa fazer sentido. Contudo, quando confrontei a estrutura curricular atual e a anterior, pude verificar que não houve alteração significativa na oferta das disciplinas acadêmicas ou vinculadas aos saberes pedagógicos. Ao contrário, também encontrei o conhecimento acadêmico

fragmentado em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação Brasileira e Políticas Educacionais, inclusive mantendo a mesma carga horária: de 36h para as duas primeiras e 72h para a terceira disciplina.

As mudanças mais significativas ocorreram nas disciplinas que foram excluídas no processo de transformação do curso. A tabela 9, abaixo, as apresenta.

Tabela 9– Disciplinas do primeiro curso de especialização do Campus Osório excluídas do currículo atual

DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS
Planejamento, currículo e avaliação	30
Estrutura, funcionamento e avaliação do ensino	30
Psicologia escolar, interfaces com o desenvolvimento comunitário	30
Cultura, Arte e Educação na formação de professores	30
Investigação da Prática Profissional	30
Atividades complementares	20

Fonte: Elaborada pelo autor com base no PPC do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* EP (2021).

Podemos perceber que houve uma transformação real no conteúdo a ser ofertado para os docentes interessados na formação pedagógica. Saem disciplinas que classifico ao construto dos saberes experienciais, pois valorizam às experiências trazidas pelos alunos (professores) como Planejamento, Currículo e Avaliação ou Investigação da Prática Profissional (que continha na sua ementa a proposta de construção de um plano de aprendizagem) e entra na oferta a Educação Inclusiva, a qual revela na sua ementa uma forte centralidade em conteúdo. Continua sendo uma disciplina que se enquadra no construto nº 3, ou dos saberes pedagógicos, porém com pouco conteúdo prático (de laboratório).

Isso nos indica que a estruturação do curso foi realmente modificada em função do atendimento de uma nova demanda. Essa formatação vai ao encontro do que Oliveira (2017) propõe como forma de não fragmentar ou segmentar demasiadamente os currículos propostos para a formação docente. Contudo, a mesma autora aponta que a Educação Profissional possui um caráter diferenciado e que, dessa forma, a formação do docente que atua na EP não deve ser precarizada, aligeirada ou suprimida. Entretanto, se por um lado esse curso de especialização se adequou para atingir as expectativas de novos ingressantes, por outro trouxe para seu currículo uma maior generalidade, suprimindo questões específicas da EP.

O construto de nº 3 contribui com um total de 75,0% distribuídos em sete disciplinas, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Educação e Trabalho como princípio educativo, Educação Inclusiva com 36h/a, contribuindo com 8,3% cada uma, e com 72 h/a as disciplinas de Metodologias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, História da Educação Brasileira e Políticas Educacionais contribuindo com 16,7% cada uma.

E o terceiro e último construto identificado foi o referente aos saberes experienciais ou laborais, os quais correspondem a experiência acumulada na vida de cada professor – como profissional e como aluno, contribuição da reflexão sobre a prática nos diversos momentos, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, em que identificamos as disciplinas Laboratório Interdisciplinar Estudos e Práticas em Educação I com 36 horas/aulas e Laboratório Interdisciplinar Estudos e Práticas em Educação II com 72 horas/aulas, correspondendo respectivamente a um percentual de 8,3% e 16,7% que somados representam 25,0%.

Os ementários das disciplinas de Laboratório Interdisciplinar Estudos e Práticas em Educação I e de Laboratório Interdisciplinar Estudos e Práticas em Educação II apresentam-se como um espaço apropriado para os alunos desenvolverem e apresentarem suas práticas, juntamente com a oportunidade de realizarem visitas técnicas. Ao propor estas possibilidades ao aluno percebe-se ao examinar as ementas, a intenção de trazer para a sala de aula as práticas por eles vivenciadas a fim de socializarem suas conquistas, suas dificuldades e seus anseios na coletividade. Essas disciplinas se identificam com o Seminário Interdisciplinar de Docência proposto pelo Campus Caxias do Sul na sua formação continuada.

A diferença entre as duas estruturas curriculares está na carga horária reservada aos saberes experienciais ou laborais. O Campus Osório propõe esse espaço com muito mais tempo e ao longo dos dois semestres do curso, aproximando-se do que Oliveira (2017) diz ser uma urgência para esse tipo de formação pedagógica: a ampliação de “espaços e tempos de diálogo entre pares no exercício do magistério na EP, especialmente quando estes carecem de formação inicial”. (OLIVEIRA, 2017, p. 60).

Assim, ao finalizar esta etapa da análise, convém tecer algumas considerações sobre a estrutura curricular dos cursos e suas ementas: a) ambos os cursos concentram majoritariamente a oferta de suas disciplinas no campo dos saberes pedagógicos, ou seja, trabalham com conteúdos generalistas, deixando de oferecer disciplinas que explorem o dia a dia dos alunos; b) também ambos os cursos não abordam as especificidades da Educação Profissional, bem como, não abordam a história dos Institutos Federais, que são as instituições ofertantes; e letra c) ainda, os dois cursos apresentam uma carga horária nula referente aos saberes do conhecimento deixando de oferecer disciplinas que valorizem a formação inicial dos alunos.

Essas constatações podem nos levar a considerar que as referidas especializações, embora se proponham a serem cursos para a formação pedagógica de docentes da Educação Profissional, apresentam fragilidades no que diz respeito a Educação Profissional.

Segundo autores como Oliveira (2017), Machado (2011) e Gariglio e Burnier (2014), a formação para a Educação Profissional deveria fomentar em sua estruturação estratégias como: ampliar a compreensão histórica e de identidade da EP, perceber e discutir a relação dos conteúdos das áreas técnicas e o saber pedagógico auxiliando da percepção de saberes não identificados, promover a pesquisa e reflexão sobre as práticas pedagógicas desses profissionais e contribuir para o pertencimento dos docentes da EP, dialogando com as suas demandas concretas.

Para que isso se efetivasse na prática, o IFRS poderia estruturar um Programa Especial de Formação de Docentes, no qual, a partir de discussão democrática com os professores responsáveis pelos cursos, fosse possível estabelecer eixos teórico-práticos mínimos a serem ofertados a partir das matrizes curriculares, com cargas horárias semelhantes, mas que ao mesmo tempo, permitissem aos *Campi* adequarem esses currículos às suas demandas regionais e locais. Um programa como esse garantiria a continuidade dos cursos e também uma identificação mais consistente com o campo da Educação Profissional.

4.3.4 O que nos dizem as disciplinas e os autores propostos nos PPCs

Como último eixo da análise a que esse trabalho se propôs a fazer está uma observação cuidadosa sobre a relação das disciplinas ofertadas pelos cursos de especialização do Campus de Caxias do Sul e de Osório com sua bibliografia básica. O objetivo era perceber se esses autores contribuem para a percepção da docência Educação Profissional como um campo específico do saber docente.

A seguir, apresento uma tabulação contendo três colunas, uma delas referente aos saberes docentes (saberes), a outra com as disciplinas e a terceira com suas bibliografias básicas (autores e títulos). Foram criadas duas tabelas, uma para cada curso contendo as mesmas colunas e logo abaixo das tabelas 10 e 11 são apresentados os resultados das análises.

Tabela 10 – Disciplinas e autores do Curso do Campus Caxias do Sul

SABERES	DISCIPLINAS	AUTORES E TÍTULOS
EXPERIENCIAIS ou LABORAIS	Seminário Interdisciplinar de Docência	- GARCIA, R. L.; ZACCUR, Edwiges. Cotidiano e diferentes saberes. - SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. F.(orgs). Saberes e práticas da docência. - SCAREIII, Giovana (org). Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa.
	Trabalho de Conclusão de Curso	- Sem referências no PPC
CONHECIMENTO	Educação e Trabalho	- ALBARNOZ, Suzana. O que é trabalho - ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho - SILVA, Tomaz (org) Trabalho, educação e prática social
	Paradigmas Educacionais I	- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. - KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. - NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre educação.
	Epistemologia e Educação	- ALVES, R. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. - CARVALHO, A. Dias de. Epistemologia das ciências da educação. - JAPIASSÚ, Hilton. Introdução ao pensamento epistemológico.
	Políticas Educacionais	- LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. - MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil. Direitos a outros tempos e espaços educativos. - SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B; TAVARES, T. M. (Org) Políticas educacionais: conceitos e debates.
	Gestão da Educação	- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. - OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. F. F. Política e gestão da educação. - PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica.
	Paradigmas Educacionais II	- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Bauman & a educação. - DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. - GIDDENS, Anthony. Sociologia.
	Pesquisa em Educação	- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. - LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. - PIMENTA, S. G.; FRANCO, Maria A. S. (org). Pesquisa em educação.

PEDAGÓGICO	Fundamentos Didáticos da Educação	- FAZENDA, Ivany. Didática e interdisciplinaridade. - MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula o fazer compreender. - VEIGA, Ilma de Passos (org). Didática: o ensino e suas relações.
	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	- FONSECA, Cláudia C. Meios de comunicação vão à escola. - PELLANDA, N. M. C., SCHLÜNZEN, E. T. M., JÚNIOR, K. S. (orgs). Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. - ROMMEL, M Barbosa. Ambientes virtuais de aprendizagem.

Fonte: o autor com base no PPC do Curso e Especialização de Caxias do Sul (2021).

Quando olhamos para os autores propostos para a estrutura curricular da especialização do Campus Caxias do Sul, podemos perceber inicialmente uma desconexão entre a própria concepção do programa prevista no PPC e a bibliografia básica do curso. Na proposta encaminhada para aprovação no Consup do IFRS, encontramos a fundamentação teórica com base em autores como Eliezer Pacheco (Ex-Secretário da SETEC – 2006-2013), Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, esses últimos pesquisadores da área da EPT. Contudo, percebe-se que nenhuma das disciplinas traz esses autores como bibliografia básica. De certa forma, essa constatação reitera o que já foi exposto anteriormente de que a Educação Profissional, como modalidade educacional e com a sua especificidade acaba invisibilizada na formação continuada para docentes da EPT.

Considero importante trabalhar com autores que desenvolvem pesquisas diretamente com a EPT, pois estes alunos (formadores) da especialização trabalharão diretamente com jovens da educação básica, inclusive com a etapa final, o ensino médio. Ainda, a inclusão de textos e leituras específicas, que envolvam estudos sobre a área de docência da EPT iria ao encontro do que Burnier e Gariglio (2013) apontam como uma necessidade de criar senso de pertencimento ao docente dessa modalidade, que pela ausência de referências acaba não se percebendo como professor. Ou seja, incluir textos e autores que discutam a EPT pode fazer com que esses docentes se sintam incluídos nas suas angústias, expectativas e demandas da sua práxis pedagógica.

Podemos perceber que a indicação bibliográfica se vincula aos clássicos da Sociologia, Filosofia e História da Educação, reforçando o caráter humanista e filosófico proposto na estrutura curricular as quais considero importante. Outra característica presente nas disciplinas como a Paradigmas Educacionais, por exemplo, traz para a discussão autores clássicos da área da filosofia da educação

como Nietzsche, Kant e Kuhn, propondo um aprofundamento nas discussões sobre a educação e a formação humana integral, as quais considero fundamentais para o desenvolvimento humano.

Não nos cabe aqui tecer críticas aos autores propostos, mas sim e apontar as contradições entre a proposta do curso e as indicações de leitura da estrutura curricular. Vejamos o exemplo. A disciplina de Políticas Educacionais prevê em sua ementa:

O conceito de política pública em educação. A história das políticas educacionais na perspectiva global, regional e local. As políticas públicas para a educação infantil, básica, técnica e tecnológica no atual contexto brasileiro. O ensino público e privado nas políticas públicas em educação. Os avanços e impasses nas políticas educacionais. O processo legal e prático de construção de uma política pública educacional para a comunidade. (IFRS, 2018, p. 16).

Parece-me que a ementa trata bem dos temas que envolvem questões contemporâneas da educação: globalização, políticas públicas, construção e desenvolvimento de políticas educacionais. De certa forma, evidencia-se a partir dos saberes e práticas pedagógicas dos formadores de professores para a EP que carregam consigo suas próprias vivências e leituras. Além disso, os professores envolvidos nesse processo de formação, oriundos do próprio corpo docente do Campus, são majoritariamente advindos dos mestrados e doutorados por força dos concursos públicos, reforçando e reproduzindo sua própria experiência acadêmica nas estruturas curriculares (BURNIER E GARIGLIO, 2013).

É importante destacar duas disciplinas que tencionam temas relevantes para a prática pedagógica do docente: os saberes e práticas da docência (Seminário Interdisciplinar de Docência) e a relação entre as TICs e educação. Contudo, parece-me que ambas carecem de aspectos práticos relacionados à temática. A primeira, porque deveria transformar-se em espaço de debates sobre a vivência de tais saberes, ou seja, na qual o professor percebe a construção dos seus saberes na práxis pedagógica, articulação deles com livros didáticos ou atividades práticas. A segunda, porque se isenta de trazer aspectos práticos sobre as ferramentas digitais à disposição da docência, permitindo ao aluno da pós-graduação, interagir melhor com seus alunos da educação básica. Essas dimensões são fundamentalmente da práxis e exigem dos professores que utilizem esses espaços para descobrir e construir novos saberes.

Quando olhamos à tabela que construí para o curso do Campus Osório, os destaques não são muito diferentes do que ocorre com o curso do Campus Caxias do Sul. Assim, para uma análise mais detalhada apresento a seguir, a tabela de número 11, que traz as indicações de bibliografia básica para a estrutura curricular do curso.

Tabela 11 – Disciplinas e autores do Curso do Campus Osório

SABERES	DISCIPLINAS	AUTORES E TÍTULOS
EXPERIENCIAIS ou LABORAIS	Laboratório Interdisciplinar I	- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. - GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. - BRANDÃO, C. R. STRECK, D. R. (orgs). Pesquisa Participante: a planilha do saber.
	Laboratório Interdisciplinar II	- Idem Laboratório Interdisciplinar I
CONHECIMENTO	História da Educação Brasileira e Políticas Educacionais	- HILSDORF, M. L. S. História da educação brasileira: leituras. - CIAVATTA, M. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. - SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil.
	Filosofia da Educação	- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. - MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. - BECKER, F. Educação e construção do conhecimento.
	Sociologia da Educação	- FREITAS, Bárbara. Escola, estado e sociedade. - BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura: escritos de educação. - BRANDÃO, Zaia (org). A crise dos paradigmas e a educação.
	Educação e trabalho como Princípio Educativo	- ARROYO, Miguel. Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. - BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. - FRANZOI, Naira. Entre a formação e o trabalho.
	Metodologia da Pesquisa em Educação	- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. - CRESWELL, J. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. - GONÇALVES, Hostência de A. Manual de artigos científicos.
PEDAGÓGICO	Metodologias e Práticas de Ensino e Aprendizagem	- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. A. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. - GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. - CASTELLS, M. A. A sociedade em rede. - PERRENOUD, P. A escola frente a complexidade. In: ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.
	Educação Inclusiva	- CARNEIRO, Moacir Alves. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. - SONZA, Andréa P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (Orgs). O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva. - BRASIL, Ministério da Educação. Coletânea Atendimento Educacional Especializado: Formação continuada a distância de professores para o AEE.

Fonte: o autor com base no PPC do Curso de Especialização do Campus Osório (2021).

Diferentemente do curso proposto pelo Campus de Caxias do Sul, onde a estruturação curricular se reveste de um caráter mais contemporâneo, mas fundamenta sua bibliografia nos clássicos da Filosofia e Sociologia, a especialização

do Campus Osório vai em direção oposta. Nessa estruturação curricular, as disciplinas se apresentam na segmentação clássica dos estudos em educação: Filosofia, Sociologia, História da Educação, Metodologias e Práticas de Ensino e Aprendizagem. Contudo, quando observamos as leituras básicas propostas encontramos autores como Edgar Morin, Manuel Castells, Phillipe Perrenoud e Pierre Bourdieu, o que traz para o centro das discussões da sociedade em rede, a complexidade do mundo atual, os saberes educacionais, e questões sociológicas e filosóficas que dialogam com o marxismo.

Interessante observar que a concepção do programa constante do PPC não apresenta base teórica ou conceitual, limitando-se à apresentação de pressupostos genéricos e legais, conforme se observa a seguir:

O reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e os fatores de cidadania como pano de fundo das ações educativas, remetem-nos à possibilidade de superação das mazelas do dualismo histórico característico entre educação Básica Profissional no Brasil, através de uma formação docente que privilegie um ensino problematizador e contextualizado e assegure a indissociabilidade entre teoria e prática. A elaboração de uma estrutura curricular inter e multidisciplinar possibilita o diálogo com diferentes campos de conhecimentos, ao mesmo tempo em que promove o equilíbrio entre o saber e o saber fazer da prática docente, mobilizando competências que contemplem a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e sócio-históricos. O Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* possui como pressupostos fundamentais: possibilitar ao professor do ensino Básico e Profissional a transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa; a continuidade de sua formação, acrescentando a formação de caráter pedagógico, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB No 6, de 20 de setembro de 2012. (IFRS, 2019, pp.10 e 11).

Também é passível apontar que as referências bibliográficas básicas sinalizam para as mesmas inconsistências já reportadas na análise da especialização do Campus Caxias do Sul, como a invisibilização da modalidade da Educação Profissional nas leituras e a ausência de textos que contemplem os desafios dos professores da EPT. A autora que mais se aproxima dessa temática é Maria Ciavatta, que, neste caso, está referenciada por um texto generalista que se dedica a explicitar as relações históricas entre trabalho e educação na formação dos trabalhadores, mas cujo texto não está relacionado com a disciplina Educação e Trabalho como princípio educativo.

Destaque-se que este curso se reestruturou a partir da evasão e desistência dos ingressantes iniciais, o que gerou um novo público-alvo: docentes da educação básica, o que talvez explicasse o caráter mais genérico do curso. De certa forma, a estruturação curricular do curso caminhou para a centralidade na educação e não nas suas modalidades educacionais. Isso pode encontrar amparo no que diz Moura (2014, p. 89) que aponta para uma aproximação entre licenciados e não-licenciados no sentido de evitar a dicotomia EP e Ensino Médio. Contudo, Machado (2011) atenta para o fortalecimento de políticas institucionais que articulem características importantes da EPT, como ensino médio integrado, e mantenham núcleos curriculares politécnicos comuns.

Por último, as disciplinas de Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Práticas em Educação I e II se propõem a serem espaços de construção dos saberes experienciais ou laborais e pedagógicos dos docentes, conforme nos mostram as ementas abaixo, respectivamente.

Formação de um espaço permanente, sistemático e colaborativo de estudos e investigações empiricamente fundamentados para aprimorar práticas em Educação. Organização de linhas de pesquisa subordinadas a um tema norteador ou a uma prática a ser melhorada. Identificação coletiva, preferencialmente apoiada em visitas técnicas, de um problema de pesquisa. Leitura e discussão de textos sobre pesquisa coletiva para construção de parâmetros teórico-metodológico. Aprofundamento coletivo do repertório conceitual sobre o tema norteador. Socialização dos procedimentos e técnicas de coleta de dados. Coleta de dados para caracterização da prática investigada. Submissão dos resultados à revisão dos pares em um simpósio”.

Formação de um espaço permanente, sistemático e colaborativo de estudos e investigações empiricamente fundamentados para aprimorar práticas em Educação. Contextualização das atividades de ensino, pesquisa e extensão no processo de produção e difusão do conhecimento. Planejamento da melhoria de uma prática (investigada em Laboratório I). Ação de extensão para implementação da melhoria planejada. Construção de indicadores para acompanhamento e avaliação da ação. Monitoramento e registro dos efeitos da ação. Avaliação e divulgação dos resultados da ação. (IFRS, 2019, p. 17 e 18)

Contudo, quando observamos as indicações de leituras básicas para a construção desses saberes, percebemos que elas sinalizam para pressupostos teóricos centrados na metodologia de pesquisa qualitativa.

Salienta-se que os cursos de especialização de Caxias do Sul e de Osório evidenciam algumas contradições entre os seus pressupostos e o que concretamente se pode depreender das ementas e dos autores propostos nas suas estruturas

curriculares. Em primeiro lugar, a ausência de conteúdos e textos que evidenciem a modalidade de Educação Profissional como parte da Educação Básica, trazendo para a discussão temas pertinentes à essa carreira docente, tais como, a relação entre ensino, pesquisa, inovação e extensão tecnológica ou o que move jovens e adultos a optarem por cursos profissionais, ou ainda as características que compõem a identidade desse docente.

Desse modo, é importante que se registre que tais constatações têm origem na análise dos dados extraídos das estruturas curriculares (matriz curricular) destes cursos, conferindo aos achados um caráter de parcialidade quanto às contradições e ausências de conteúdos a que me refiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa buscou responder questionamentos acerca do tema Formação Pedagógica de Docentes para a EPT que, ao longo da minha carreira como professor e gestor, sempre despertaram inquietações. Neste sentido, as perguntas que a motivaram foram as seguintes: 1) Qual é a FP ofertada pelo IFRS aos docentes da EPT? 2) O que se ensina/estuda nestes cursos? 3) Como ela ocorre no âmbito do IFRS? A partir delas, construí o fio condutor da minha investigação que transitou pela documentação oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul desde a sua criação e se concentrou na formação continuada ofertada por dois *Campi* da instituição: o de Caxias do Sul e de Osório. Essas duas possuem na sua denominação e seu público-alvo a formação docente para a EP.

Como resultado desse trabalho, analisei os projetos pedagógicos dos referidos cursos na perspectiva de observar sua relação concreta com a modalidade da EP e sua inserção regional, bem como suas ementas e bibliografias básicas, observando quais eram os saberes docentes que poderíamos perceber em suas propostas.

Estou consciente de que este trabalho de pesquisa, o seu trajeto teórico, o especulativo, o reflexivo e seu cunho construtivo pedagógico foi pequeno diante da complexidade da temática proposta. Entendo que todo o trabalho de pesquisa apresentará limitações, seja pelo tempo, pela quantidade de dados e informações disponíveis, ou mesmo por outros fatores que podem se apresentar como variáveis incontornáveis. No caso do Brasil, em especial, as limitações impostas pela pandemia do COVID-19. Com esta pesquisa, não foi diferente. As instituições foram fechadas, impedindo assim qualquer contato que se pudesse ter com colegas que poderiam ter

contribuído a partir de entrevistas, por exemplo, para a percepção sobre a sua formação inicial e pedagógica.

Entretanto, pude lançar um olhar detalhado e criterioso para as disciplinas dos dois cursos e, com isso, perceber que a pesquisa vai ao encontro do que a literatura específica da área também demonstra. A FP docente é importante no desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais que atuam na EPT, suscitando uma maior oferta de formação continuada nesta área, a qual deve ser estruturada como uma política pública por meio de programas consistentes e continuados, principalmente porque é uma modalidade educacional que se encontra diluída e as vezes invisibilizadas nas estruturas curriculares.

Inicialmente, pude observar que o IFRS vem desenvolvendo esforços institucionais voltados a atender a demanda crescente por professores do próprio IFRS e da região onde a instituição está inserida. Pode-se dizer que tais docentes possuem vivências e experiências acadêmicas distintas da realidade da EPT, mas que se apresentam muitas vezes carentes de formação pedagógica.

Muitos deles ingressaram nas instituições federais após o ano de 2008, em razão do processo de expansão da RFEPCT. Este esforço está demonstrado nos documentos institucionais exarados desde sua criação, sejam eles resoluções, instruções normativas, pareceres, PPCs de especialização em FP, bem como nas licenciaturas e no atual Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.

Esse empenho vai ao encontro da missão e finalidades institucionais, uma vez que o IFRS nasceu sob a perspectiva contemporânea de ser uma instituição educacional detentora de uma estrutura híbrida, a qual se caracteriza por não ser uma universidade, nem uma escola técnica tradicional, e que deve atuar desde a educação básica até a superior com qualidade, responsabilizando-se, assim, pela qualificação dos seus profissionais.

Contudo, ao me aproximar mais dos projetos pedagógicos, o que pude perceber foi que, embora os PPCs dos cursos de Caxias do Sul e de Osório se proponham a atender também docentes da Educação Profissional, notei algumas fragilidades na forma e conteúdo propostos.

Nessa perspectiva, o Campus Caxias do Sul, embora traga alguma informação sobre a demanda regional, atinge somente duas cidades. Já o Campus Osório apenas se refere a uma reestruturação curricular por conta da evasão e abandono do curso por parte dos alunos, mas também não apresenta avaliação qualitativa sobre esses problemas. Assim, constatei que os cursos, embora possam ser relevantes para suas regiões, deixam de evidenciar as expectativas dos ingressantes nesses cursos.

Assim, no sentido de dar um encaminhamento a este trabalho, cabe dizer que a análise feita nestes dois cursos não pretendeu ser exaustiva, pelo contrário, a pretensão aqui foi ser uma análise provocativa. Diante disso, o que trago são evidências que se constituem achados da pesquisa, na forma como estes cursos estão ofertados, e que tem o interesse de alertar e problematizar a oferta de formação pedagógica disponibilizada pelo IFRS.

Com isso, defendo a criação de uma política pública nacional efetiva e sistemática de formação profissional que atenda os servidores públicos, trabalhadores da educação (técnicos administrativos e docentes) em todo o país. Entretanto, se essa expectativa, por enquanto, ainda se constitui em utopia, dada as configurações legais para a formação pedagógica de docentes, defendo a implantação de uma política institucional, em forma de programa de desenvolvimento profissional e não somente por meio de cursos rápidos de caráter emergencial.

Minha expectativa pauta-se na criação e implantação de um programa permanente e regular de desenvolvimento profissional que contemple todos os profissionais que atuam na instituição, pois parece ser condição básica para que se ofereça uma educação com qualidade. Qualidade esta que não pode figurar somente nos documentos como muitas vezes se vê nas políticas públicas criadas por meio da abordagem *top down*, ou seja, de cima para baixo, onde técnicos burocratas, ligados a grupos governamentais as criam e os profissionais da educação executam.

Por fim, este trabalho possibilitou-me concluir que a FP para a EPT se constitui em temática que não se esgota, carecendo assim, ser estudada constantemente, dada a dinâmica imposta pelas constantes transformações do mundo do trabalho, às quais trazem consigo inúmeras exigências aos educandos e conseqüentemente aos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

7GRAUS LTDA. **Significados**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

AGÊNCIA SENADO. **Sistema “S”**. <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acessado em: 26/06/2020.

ARAUJO, R. M. D. L. Education : for an Integrator Pedagogy of the Professional Education. **Trabalho & Educação**, v. 17, p. 53, 2008.

BALL, Stephen John. Educação global SA. A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto e Luis Augusto Pinheiro. São Paulo. Edição 70. 2016.

BASTOS, M.H.C. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+instru%C3%A7%C3%A3o+p%C3%ABblica+e+o+ensino+m%C3%BAtu+no+Brasil%3A+uma+hist%C3%B3ria+pouco+conhecida+%281808-1827%29.+Hist%C3%B3ria+da+educa%C3%A7%C3%A3o&btnG=. Acessado em: 03/01/2020.

BARROS. R.B. **Formação e docência de professores bacharéis na EP no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN): uma interface dialógica emancipatória**. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasi. **Planalto**, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 20 Dez 2020.

BRASIL. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. In: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ed.) **Educação Superior em Debate**. 8ª ed. Brasília-DF: [s.n.]. p. 305.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica-Histórico da EPT**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 19 dez. 2019a.

BRASIL. **Educação Profissional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 20 mar. 2020b.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=fatos>>. Acesso em: 24 dez. 2020c.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA ECONOMIA - SECINT e SEPEC**, 2017. Disponível em: <[https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais-apl#:~:text=Arranjos Produtivos Locais %20APLs%29 sã](https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/competitividade-industrial/arranjos-produtivos-locais-apl#:~:text=Arranjos%20Produtivos%20Locais%20s%C3%A3o%20aglomera%C3%A7%C3%B5es%20de%20empresas,%20associa%C3%A7%C3%B5es%20empresariais%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20cr%C3%A9dito%20)>. Acesso em: 8 mar. 2021.

_____. Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Decreto nº 7.566, de 23/09/1909. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Decreto nº 4.703, de 30/01/1942. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De14073.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Legislação Informatizada - LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827 - Publicação Original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da rede federal de educação profissional e tecnológica. Editora IFB, Brasília, abril 2012.

BURNIER, Suzana; GARIGLIO, José Ângelo. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, 2014, 40.2: 74-99.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, 2014, 35.128: 883-908.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015. E-book. Disponível em: <<http://www.univates.br/biblioteca>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CIAVATTA. M.F. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. - Brasília: INEP Anísio Teixeira, 304p. 2008.

CORDÃO, F. A. **Educação Profissional no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas.** São Paulo-SP. Editora Senac. 2017.

CRESWELL. J. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3ª Edição. Editora Penso. 2014.

DA SILVA. C.S.D. Representações Sociais sobre Formação Pedagógica de Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no Contexto dos Institutos Federais. 133F. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estácio de Sá - RJ. 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, 2004, 25.87: 423-460.

DELORS, Jacques et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília: UNESCO, 2010.

DOS SANTOS FILHO, João Ribeiro; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e os Desafios do Financiamento (2013-2018). **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, 2020, 5.8: 33-50.

GARIGLIO, J. Ângelo e BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20.09.2020.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, 2014, 44.154: 934-959.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. de Sá, DALMAZO, M. E. A. A. e ALMEIDA, P. C. **Professores do Brasil: novos cenários de formação – Brasília-DF.** UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia.** Editora Unijui, 3ª. ed. 2013.

GHIRALDELLI, P. Jr. **Filosofia e história da educação brasileira.** Edição 2ª. Manole. 2009.

HARRIS, Alma. COVID-19 – school leadership in crisis? **Journal of Professional Capital and Community**. ISSN: 2056-9548. Article publication date: 24 July 2020 Reprints & Permissions. Issue publication date: 25 November 2020. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-06-2020-0045/full/html>

IFRS. **Editais 01/203 Concurso Público de Provas e Títulos**. <https://ifrs.edu.br/concursos/editais-112013-docentes/>. Acesso em: 13 mai. 2019.

IFRS. http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20160278308363relatorio_demand_a_de_novos_cursos_2015_final.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

IFRS. [https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20162420155561ppc_pos_atual_\(1\).pdf](https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20162420155561ppc_pos_atual_(1).pdf) Acesso em: 03 ago. 2020.

JUSTEN FILHO, Marçal. Curso de direito administrativo. **Revista dos Tribunais**, 10ª ed., São Paulo, 2014.

KUENZER, A. Perspectiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 01, p. 297-318, jan/jul 2006. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>

KUENZER, A. Z.; CIAVATTA FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. S. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica**. In: FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.304 (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, L. R. D. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8, 2008.

MACHADO, L. R. D. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689–704, 2011.

MARTINS, L. O. P. **Didática**. 1ª ed. Curitiba-PR, InterSaberes, 2012.

MELO, Alessandro de Urbanetz, S. T. **Fundamentos de Didática**. 20ª ed. Curitiba-PR, Brasil: 2008, v. 20.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 03 abr 2021.

MICHAELIS, Dicionário online. Editora Melhoramentos Ltda, 2015, Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/instrutor/>.

Acesso em: 15 out. 2020.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 2, p. 4, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. (p.13-34), 1995.

OLIVEIRA, Jr. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tensões. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Católica de Santos. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de Professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories. **Trabalho & Educação**, 2017, 26.2: 47-64.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. 28 p.

PASSOS, S. R. M. M. S. DOS. **Educação Profissional e Formação Docente**: Trajeto, Avanço e Retrocesso. 1ª ed. Curitiba, Brasil: 2017, v. 1.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. Caderno de Pesquisa. São Paulo-SP. Nº 94. p. nº 58-73. ago. 1995.

_____. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Editora Cortez. 1999. (p. 15 a 34).

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em 05 ago. 2020.

_____. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**. v. 24. e240001. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. 2019. Acesso em: 05 mai. 2021.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Lei 13.146/2015 – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 dez. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed., Novo Hamburgo-RS, Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. Editor IBPEX. 3ª Edição, Curitiba, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SETEC. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
<http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SILVA, C.J.R. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Editora IFRN, Brasília, 2009.

SOUZA, L. A. A. DE. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Curitiba-PR, Appris, 2020.

TANURI, L. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação, n.º 14, maio - ago. 2000, pp. 61-88, p. 14.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed.. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Editora Atlas. São Paulo. 2015.