



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA -
PROFEPT



FRANCISCO DAS CHAGAS DE SENA

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFCE: EXPERIÊNCIA COM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO
CAMPUS JAGUARIBE**

MOSSORÓ - RN

2023

FRANCISCO DAS CHAGAS DE SENA

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFCE: EXPERIÊNCIA COM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO
CAMPUS JAGUARIBE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Mossoró do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

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

MOSSORÓ - RN

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- S474 Sena, Francisco das Chagas de.
Formação docente e educação profissional e tecnológica no IFCE : experiência com a licenciatura em ciências biológicas no campus Jaguaribe / Francisco das Chagas de Sena. – Mossoró, RN, 2023.
179 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2023.
Orientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.
1. Formação docente. 2. Educação profissional e tecnológica.
3. Licenciatura em ciências biológicas. I. Título.
- CDU: 37.013:377

FRANCISCO DAS CHAGAS DE SENA

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO
IFCE: EXPERIÊNCIA COM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO
CAMPUS JAGUARIBE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Mossoró do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Dissertação apresentada e aprovada em 12/01/2023 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Francisco das Chagas Silva Souza, Dr. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Márcio Adriano de Azevedo, Dr. – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora externa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Gilcean Silva Alves, Dr. – Examinador externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Aos meus pais, Bernardino Galdino de Sena e Elvira Pessoa de Sena (*in memorian*), que mesmo em meio às dificuldades, me apoiaram em tudo para que eu estudasse.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão significativo para mim que é o término deste trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que foram fundamentais à concretização desta tão aguardada conquista acadêmica.

Ao Deus trino, Pai, Filho e Espírito Santo, por ter me outorgado o dom da vida e me ajudado nos momentos mais difíceis desta caminhada pessoal e acadêmica. Obrigado também pelos livramentos e pela saúde, fundamentais para continuar vencendo os obstáculos. A Ti Senhor, meu louvor, gratidão e adoração.

Aos meus pais, Bernardino Galdino de Sena e Elvira Pessoa de Sena (*in memorian*), pelo amor, cuidado e educação, e por terem me apoiado em tudo. Obrigado também por me ensinarem, antes de tudo, valores como a honestidade, humildade e respeito ao próximo, fundamentais à minha formação humana.

À minha esposa, Josalba Moraes Oliveira de Sena e ao meu filho, Matheus Wesley Galdino de Sena, pelo incentivo e compreensão, quando muitas vezes os deixei sós, para me dedicar à pesquisa e à escrita deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, pelo compromisso e comprometimento na orientação desta dissertação, dirimindo dúvidas e dando sábias contribuições a cada seção construída.

Ao diretor geral do IFCE *campus* Jaguaribe, prof. Izamaro Araújo, pela receptividade, apoio, confiança e por me autorizar a realizar a pesquisa naquela Instituição de Ensino, local onde atuei como professor durante mais de 3 anos.

Aos alunos e egressos do IFCE *campus* Jaguaribe, que colaboraram na participação e discussões ocorridas no minicurso, dando uma valiosa contribuição ao produto educacional desta dissertação.

A todos os professores do PROFEPT, em especial do IFRN *campus* Mossoró, por compartilharem conosco suas experiências e conhecimentos bastante pertinentes à nossa formação acadêmica, servindo de base à continuidade do mestrado e consequente construção deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, por termos desfrutado, embora que remotamente, momentos de interação, companheirismo, e partilha de conhecimentos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente à concretização deste sonho. O meu muito obrigado!

Feliz o homem que acha sabedoria e o homem que adquire conhecimento.

Provérbios 3.13

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no *campus* Mossoró do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Teve por objetivo contribuir para a formação inicial e continuada de alunos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Jaguaribe, mediante a aplicação de um minicurso cujo enfoque foram as bases teóricas que orientam as práticas docentes na EPT. A decisão de desenvolvimento do curso deve-se à constatação, a partir de análises nos documentos institucionais, da ausência dessas discussões na matriz curricular da referida licenciatura. Diante dessa realidade, foi elaborado um minicurso voltado para alunos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Jaguaribe, sobre as bases teóricas que orientam a prática na EPT. Portanto, a investigação se caracteriza por uma abordagem qualitativa mediante uma pesquisa-ação, haja vista que houve uma busca em minorar o problema detectado. O minicurso contou com a participação de 22 alunos e egressos dessa licenciatura. Os dados obtidos por meio de uma avaliação diagnóstica, mediante a aplicação de um questionário, e nas atividades desenvolvidas no minicurso, evidenciaram a carência de conhecimentos acerca das bases conceituais da EPT e de elementos voltados à prática docente nesta modalidade. Após os encontros programados no minicurso, os cursistas expuseram suas impressões a respeito do curso. Apesar da avaliação positiva, estes salientaram a necessidade de mais leituras sobre as temáticas estudadas. A título de autoavaliação, entendemos que a proposta do minicurso foi motivadora e inovadora para o IFCE, porém, consideramos a necessidade de ajustes na carga horária e nas atividades propostas. Quanto ao IFCE, sugerimos uma reformulação na proposta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências Biológicas e nos demais cursos de formação de professores, de modo que a docência na EPT seja contemplada, uma vez que essa modalidade está em crescimento nessas últimas décadas no Brasil.

Palavras-chave: Formação docente. Produto Educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Licenciatura em Ciências Biológicas. Currículo.

ABSTRACT

This study was developed through the line of research entitled Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technical Education (PTE), of the Postgraduate Program in Professional and Technical Education (PROFEPT), of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), at Mossoró's *campus*. Its objective was to contribute to initial and continuing education of current and egress students of the Licentiate Course in Biological Sciences of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), in Jaguaribe's *campus*, through the implementation of a mini-course focused on the theoretical basis that guide PTE's teaching practices. This course was developed after the acknowledgement, through the analysis of the institutions' documents, that discussions on this topic are not part of the licentiate's course curriculum. Therefore, a mini-course focused on the theoretical basis that guide PTE's teaching practices was elaborated and its target audience were the students of the Licentiate Course in Biological Sciences of IFCE/Jaguaribe. Thus, this is a qualitative study performed through an action research, since it aimed to minimize the aforementioned problem. A number of twenty-two current and egress students took part in the course. The data was obtained through a diagnostic evaluation, with the application of a questionnaire and the activities that were developed throughout the course, which evidenced the lack of knowledge related to the conceptual basis of PTE and the elements related to the teaching practice in this modality. After the planned meetings, the students exposed their impressions about the course. Despite the positive feedback, they pointed out that there is the need of reading more about the studied themes. Our self-evaluation led us to understand that this was a motivating and innovative proposal to IFCE. However, we also understand that the workload and the proposed activities need some adjustments. In what comes to IFCE, we suggest a reformulation of the Course Pedagogical Project of the Licentiate Course of Biological Sciences and the other teacher training courses, in order to contemplate teaching in PTE, since this modality has been on the rise in Brazil in the last decades.

Key-words: Teacher training. Educational Product. Professional and Technical Education. Licentiate Course in Biological Sciences. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição, em território nacional, de instituições que compõem a RFEPCT	15
Figura 2 – Distribuição dos <i>campi</i> , Reitoria e Polo de Inovação Fortaleza do IFCE	40
Figura 3 – Parte frontal do <i>Campus</i> Jaguaribe do IFCE	41
Figura 4 – Blocos de salas, onde acontecem as aulas da Licenciatura em Ciências Biológicas	42
Figura 5 – Tela inicial do google <i>classroom</i> – Guia Mural	73
Figura 6 – Tela inicial do google <i>classroom</i> – Apresentação do minicurso	74
Figura 7 – Tela inicial do google <i>classrrom</i> – Guia Atividades.....	74
Figura 8 – Linha do tempo da história da EPT no Brasil.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das disciplinas do núcleo comum pedagógico	45
Quadro 2 – Relação de disciplinas do núcleo pedagógico e respectivos conteúdos	46
Quadro 3 – Relação de conteúdos dos tópicos 3 e 4 da disciplina Didática Geral	47
Quadro 4 – Referências básicas e complementares da disciplina Didática Geral da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	48
Quadro 5 – Relação de conteúdos dos tópicos 1 e 2 da disciplina Política e Gestão Educacional da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	49
Quadro 6 – Referências básicas e complementares da disciplina Política e Gestão Educacional da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	51
Quadro 7 – Conteúdos abordados nos tópicos 3 e 4 na disciplina Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	53
Quadro 8 – Referências básicas e complementares da disciplina Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	54
Quadro 9 – Conteúdos discriminados no Programa da disciplina História da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	55
Quadro 10 – Referências básicas e complementares da disciplina História da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	56
Quadro 11 – Conteúdos elencados no Programa da disciplina Currículos e Programas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	57
Quadro 12 – Referências básicas e complementares da disciplina Currículos e Programas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	58
Quadro 13 – Perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE	63
Quadro 14 - Estrutura do minicurso - Conhecendo a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para a formação de professores	72

Quadro 15 – Verbetes pesquisados pelos Grupos de Trabalho	104
Quadro 16 – Temas estudados no PPC e PPI e respectivos Grupos de Trabalho	109
Quadro 17 – Conhecimentos adquiridos e a avaliação do minicurso	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O objetivo central da Educação Profissional é a formação de mão de obra qualificada para o mercado	78
Gráfico 2 – Na educação brasileira existe uma dualidade entre a formação geral e Educação Profissional	80
Gráfico 3 – O trabalho como princípio educativo refere-se ao fato de se estudar para conseguir um emprego	82
Gráfico 4 – Todos têm acesso ao mercado de trabalho em igualdade de condições	84
Gráfico 5 – Politecnia é o estudo das muitas técnicas que formam um profissional competente para o mercado	88
Gráfico 6 – A especialização em uma área do conhecimento é fator imprescindível para a formação do trabalhador	90
Gráfico 7 – O Ensino Médio Integrado possibilita uma formação ampla e democratiza os conhecimentos	92
Gráfico 8 – Na licenciatura em Ciências Biológicas, as discussões sobre a EPT acontecem em várias disciplinas	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: o século XX como pano de fundo para as políticas do século XXI	20
2.1	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS LULA E DILMA ROUSSEF (2003-2016)	23
2.2	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS BRASILEIROS PÓS-2016	29
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPUS JAGUARIBE DO IFCE	39
3.1	IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CAMPUS JAGUARIBE	39
3.2	O DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	43
3.3	CONCEPÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	59
4	EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE	64
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO	64
4.2	ESTRUTURAÇÃO DO MINICURSO NO FORMATO REMOTO	71
4.3	DESENVOLVIMENTO DO MINICURSO: MOMENTOS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	146
	ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

Malgrado nas últimas décadas do século XX tenha havido uma expansão das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta se deu de forma tímida. Foi no século XXI, nas gestões dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), que essa expansão tomou maior vulto, sobretudo com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Na oportunidade, também foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF (antigos CEFET).

Conforme o portal do Ministério da Educação, esse processo de expansão ocorreu por intermédio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, executado a partir de fins de 2005, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), cujo objetivo era “ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional” (BRASIL, 2018a).

Esse Plano se desenvolveu em três fases: na Fase I, deu-se a construção de escolas em unidades da federação que ainda não dispunham destas instituições, a exemplos do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; na Fase II, iniciada em 2007, a SETEC/MEC estabeleceu como meta, a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de Educação Tecnológica, distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 150 municípios diferentes; e, na Fase III, iniciada em 2011, o Plano previu a criação de 208 unidades até 2014. Dessa forma,

como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou, em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades). (BRASIL, 2018a)

Quanto aos critérios delineados pelo MEC em relação à expansão da Rede Federal, Silva (2015) pontua que estes atendiam a três dimensões: social,

¹ Segundo o Art. 1º, da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

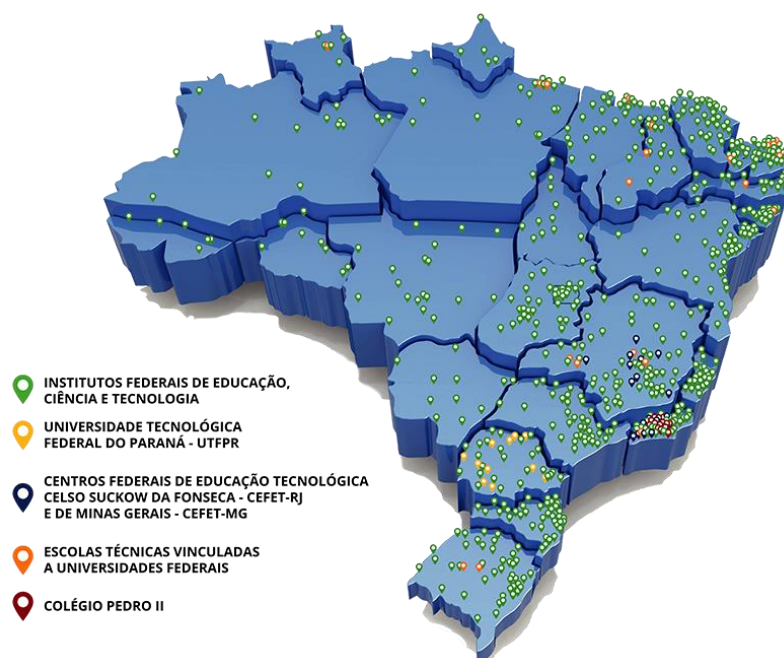
geográfica e de desenvolvimento. Em se tratando da questão social, tinha por objetivo assistir aos municípios com alto percentual de pobreza, como também àqueles municípios populosos e com baixa receita *per capita*.

Em se tratando da dimensão geográfica, visava apoiar, prioritariamente, os municípios com mais de 50 mil pessoas, como também aqueles localizados em microrregiões não atendidas por instituições federais; objetivando, assim, a interiorização da Educação Profissional pública.

Em relação à dimensão de desenvolvimento, explicitamos que os novos *campi* deveriam se circunscrever em municípios com arranjos produtivos locais e constar como localidades que tivessem recebido algum aporte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Junto à expansão e à consequente interiorização dos IF, ocorreu também a verticalização das ofertas: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (Cursos FIC), de educação profissional técnica de nível médio, de cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além da pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A Figura 1 apresenta a distribuição dos IF e demais instituições que ofertam a EPT no território brasileiro.

Figura 1: Distribuição, em território nacional, de instituições que compõem a RFEPCT



Fonte: SETEC/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 24 maio 2021.

Quanto a essa verticalização, é importante destacar a formação inicial realizada em nível de licenciatura nas instituições da RFEPCT que, conforme disposto na Lei nº 11.892/2008, deve representar pelo menos 20% das ofertas e dispôs, em 2021, de 856 cursos, com 103.546 matrículas em toda a Rede, de acordo com os dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2022a).

Percebemos, também no mapa (Figura 1), que dentre as Instituições de EPT, prevalecem, em termos quantitativos, os IF, os quais se apresentam nos 26 estados e no Distrito Federal, totalizando 38, distribuídos em seus diversos *Campi*, com 602 unidades; ofertando 10.304 cursos e 1.426.920 matrículas, em 2021, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Na condição de docente no *Campus* Jaguaribe do IFCE no período de 2019 a 2022, na Subárea de Educação, Política e Gestão Educacional, participamos de reuniões gerais de Curso², do Núcleo Docente Estruturante (NDE)³ e do Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas⁴. Nessas ocasiões, percebemos que, apesar de existir nesse *Campus* do IFCE uma Licenciatura em Ciências Biológicas, não havia, no coletivo, discussões relacionadas à formação de professores para atuar na EPT.

Movidos por essa curiosidade, acessamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e realizamos uma leitura em busca de indícios que suprissem as nossas inquietações iniciais. Percebemos a inexistência, no texto do documento, de sinalizadores teóricos/metodológicos que dialogassem sobre a formação de professores para atuar na EPT. Esse fato nos levou a perceber a necessidade urgente de uma disciplina que proporcione uma formação básica a respeito da EPT, com vistas a dar aos licenciandos uma preparação básica sobre essa modalidade de ensino.

Diante desse fato, veio a ideia de promover um minicurso para alunos e egressos da referida licenciatura, no qual fossem trabalhados temas relevantes às bases teóricas da EPT; incluindo, nesse debate, a formação de professores para o

² Conforme informações prestadas pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Jaguaribe, as reuniões de curso são espaços para a discussão de assuntos gerais de interesse dos docentes.

³ De acordo com o Regulamento de Organização do Núcleo Docente Estruturante, são atribuições do NDE: construir e acompanhar a execução do PPC; promover a revisão e atualização do PPC; analisar os resultados obtidos nas avaliações internas e externas e propor estratégias para o desenvolvimento da qualidade acadêmica do curso (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016b).

⁴ Uma das atribuições do Colegiado de Curso é aprovar as propostas de estruturação e reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso.

exercício nessa modalidade. O texto e as etapas desse minicurso geraram um produto educacional aplicado e avaliado no IFCE, mas que também poderá ser usado em outras instituições de EPT, visto que ficará disponibilizado na *internet*, no portal da Educapes.

Assim, essa dissertação trata de uma pesquisa-ação cujo objetivo geral foi contribuir para a formação inicial e continuada de alunos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Jaguaribe, tendo como enfoque as bases teóricas que orientam as práticas docentes na EPT.

Com a finalidade de alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as políticas para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no século XXI, considerando as possíveis permanências e mudanças, quando comparadas ao século passado;
- b) Discutir acerca da implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no *Campus* Jaguaribe, analisando o desenho curricular e a concepção que norteia o referido Curso;
- c) Conhecer os saberes iniciais dos alunos e egressos sobre as bases teóricas e a prática na EPT;
- d) Elaborar e aplicar um minicurso que trate das bases conceituais e das práticas pedagógicas na EPT;
- e) Avaliar a eficácia da realização do minicurso sobre formação de professores para a EPT.

Portanto, nossa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa. O percurso metodológico ocorreu em três fases: na primeira, realizamos uma pesquisa bibliográfica, quando utilizamos autores como Ciavatta (2019); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012); Kuenzer (2011); Machado (2013); Moura (2014); Pimenta (2012); Saviani (2009); Souza (2017); Tardif (2014), dentre outros. Na segunda, uma pesquisa documental, analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *Campus* Jaguaribe, e, na terceira, uma pesquisa-ação, por meio da aplicação de um minicurso aos estudantes e egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do referido *campus*, discutindo as bases conceituais e as práticas pedagógicas na EPT.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários estruturados, os quais foram aplicados antes e depois do minicurso, em que

coletamos informações relevantes durante as interações ocorridas no minicurso. A pesquisa foi realizada com alunos e egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas do IFCE *Campus* Jaguaribe. A análise dos dados foi feita por meio do referencial teórico e de alguns elementos da Análise de Conteúdo, delineada por Bardin (2011).

Com relação ao minicurso, este teve uma carga horária de 20 horas, e foi realizado no período de 01 a 08/12/2021. Em face do cenário pandêmico e a suspensão das atividades presenciais no IFCE, o minicurso se deu com o uso do *Google Classroom*, nos momentos assíncronos, e o *Google Meet*, nos momentos síncronos. Na sala de aula (*Classroom*) foi possível enviar avisos, tarefas, compartilhar e corrigir tarefas, montar questões de avaliação, formulários, responder perguntas, tirar dúvidas. No *Meet*, interagimos de forma *on-line* com os participantes do minicurso, discutindo questões relacionadas à EPT e à formação de professores para atuar nessa modalidade. Todo o detalhamento de como se desenvolveu esse minicurso e a sua avaliação está presente na seção 4 desta dissertação.

Importa ressaltar que antes da aplicação desse minicurso, pelo fato de este envolver seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFCE sob o parecer consubstanciado nº 5.097.605, e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UERN, parecer consubstanciado nº 5.069.038.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, incluindo esta introdução, na qual apresentamos nosso objetivo, justificamos a investigação e comentamos acerca da metodologia utilizada.

Na segunda seção, discutimos a respeito da formação docente para a EPT, apresentando alguns fatos históricos e políticos do século XX, os quais serviram como pano de fundo para as políticas de formação para essa modalidade de ensino no século XXI.

A terceira seção tem como foco a formação de professores no IFCE, *campus* Jaguaribe. Discutimos como se deu a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o modo como este funciona, explicitando o desenho curricular e a concepção que norteia o referido curso.

A quarta seção aponta o percurso metodológico, visto que expomos as etapas da pesquisa, os instrumentos metodológicos e as bases teóricas em que se apoiam. Apresentamos, também, a estrutura da proposta didático-pedagógica do minicurso,

cuja elaboração e experimentação fazem parte da pesquisa, além dos resultados e discussões dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, bem como são debatidos aspectos relativos à EPT nos cursos de licenciatura.

Há ainda, na referida seção, um detalhamento do Produto Final da pesquisa descrita nesta dissertação, que é uma proposta de minicurso sob o tema Conhecendo a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para a formação de professores. Esta foi elaborada e experimentada com estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE, *campus* Jaguaribe, tendo como objetivos:

- a) Discutir a indissociabilidade entre trabalho e educação;
- b) Compreender as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica;
- c) Conhecer o processo de expansão e interiorização da EPT e a nova institucionalidade assumida pelos Institutos Federais;
- d) Problematizar as políticas de formação de professores para atuar na EPT;
- e) Debater acerca dos processos de ensino-aprendizagem na EPT;
- f) Examinar os documentos institucionais do IFCE no que diz respeito a temas relacionados à formação de professores para atuar na EPT.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, em que retomamos a questão de pesquisa e os objetivos delineados para respondê-la, a fim de verificar seu alcance e contribuições dos resultados. São explicitadas, também, as dificuldades encontradas e as possibilidades de desdobramentos futuros.

2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: o século XX como pano de fundo para as políticas do século XXI

No Brasil, o primeiro marco para a instalação de uma rede de instituições voltadas para a formação profissional foi a emissão do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, mediante o qual, o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), cuja finalidade era a formação de operários e de contramestres (BRASIL, 1909). Em geral, os estudos ressaltam as características assistencialista e disciplinadora das EAA ao se destinarem àqueles que poderiam oferecer perigo à ordem estabelecida, os chamados “desvalidos da fortuna”, ou seja, os filhos dos pobres (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; CUNHA, 2005; MANFREDI, 2016).

Mesmo que tenha sido um diferencial nas políticas educacionais para o trabalho, o Decreto nº 7.566/1909 nada menciona sobre quem seriam os professores dessas instituições nem como seriam formados. Somente uma década depois, em 1919, entrou em funcionamento a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar docentes para lecionar nas EAA e em outras instituições voltadas para a formação profissional. Porém, essa Escola Normal sobreviveu menos de duas décadas, sendo, em 1937, fechada e demolida para dar lugar à Escola Técnica Nacional, mais condizente com a política industrializante do Presidente Getúlio Vargas.

Conforme Fonseca (1961), a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás não atendia às necessidades da época, que era a formação de mão de obra para as indústrias. Porém, o autor destaca que, com o fim dessa escola, o Brasil passou mais de uma década sem ações efetivas voltadas à formação docente, embora a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, previsse cursos de aperfeiçoamento e de especialização destinados a professores e administradores.

Em 1946, por meio de um acordo firmado entre o governo brasileiro e os Estados Unidos, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que elaborou um programa de ação voltada para o treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores das escolas adjetivadas de profissionalizantes. Em 1947, a CBAI criou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, destinado ao corpo docente das escolas federais (MACHADO, 2008). Dez anos depois, em Curitiba, foi instalado o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores. Além

disso, alguns gestores estaduais e municipais, sobretudo nos grandes centros econômicos, também inauguraram escolas com esse fim.

Na segunda metade do século XX, outras medidas foram tomadas para formar docentes para o ensino profissional, geralmente cursos com carga horária baixa, sendo adjetivados de “emergencial” ou “especial” - cursos muito comuns nas décadas de 1960, e, principalmente, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), consoante Machado (2008) e Souza e Rodrigues (2017). Essa Lei reformava o ensino de 1º e 2º graus, devendo, este último, ser profissionalizante, fato que gerou muitas críticas relacionadas à falta de estrutura física da maioria das escolas, ausência de recursos orçamentários e a carência de docentes qualificados para lecionar as disciplinas técnicas (CUNHA, 2005).

Na década de 1990, sobretudo durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), são notórias a intensa introdução do ideário neoliberal no Brasil e a influência deste no currículo, conforme vinha ocorrendo em países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. As convergências das propostas curriculares em diferentes países são explicadas pela “crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (LOPES, 2008, p. 20). Logo, “conclui-se que existe uma globalização econômica, capaz de determinar uma globalização política e cultural. Essa globalização incorreria em um processo homogeneizador das diferentes políticas curriculares no mundo atual” (LOPES, 2008, p. 21).

No que tange ao envolvimento do Banco Mundial nas reformas educacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 62) explicam que, com relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), isso “indica o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre o setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional”.

Essa rápida revisão das ações governamentais voltadas à formação de professores para a EPT no século XX, levou-nos a investigar como tem sido tratada essa formação no século XXI. Nesse sentido, interessa-nos conhecer os possíveis avanços e permanências no caráter dessas políticas.

À semelhança de Batista (2019), consideramos a necessidade de alertar para a “vampirização” neoliberal cada vez mais presente nas políticas educacionais de modo geral e, em particular, para a EPT. São constantes os riscos de “esvaziar” a relevância formativa dessa modalidade, que se pauta nos eixos ciência, tecnologia, trabalho e cultura, ao transformá-la apenas num dos cinco itinerários formativos criados com a Reforma do Ensino Médio. Se o propósito de adequação da EPT aos princípios neoliberais é um fato, ao transformar os educandos em sujeitos empreendedores, consumidores e competidores, conforme a lógica do mercado acredita-se ser importante analisar as políticas formativas para a docência nessa modalidade de educação e de ensino, pois, possivelmente, estas estão sendo tomadas para formar um docente que assuma os princípios neoliberais.

Para tanto, realizamos, inicialmente, um levantamento da legislação acerca de EPT, produzidas neste século, e disponibilizada no Portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, selecionamos leis, decretos, portarias e resoluções relacionadas à formação docente para a EPT, embora sempre que fosse necessário, buscaríamos outros documentos.

Importa frisar que esses documentos foram vistos como expressões da política, pois, como afirma Rémond (2003, p. 444), “praticamente não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político”. Assim, na análise documental foram considerados: os cenários históricos, os interesses e as disputas pelo controle das políticas educacionais para a EPT.

Partindo desses pressupostos, pontuaremos em linhas gerais, acerca das duas primeiras décadas deste século, pelo fato do Brasil ter sido governado por grupos políticos que se distinguem ideologicamente entre a “esquerda”⁵ e a extrema direita. Neste sentido, resolvemos abordar, inicialmente, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e, em seguida, os governos pós-2016, instalados com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

⁵ Apesar de o PT ter nascido como um partido de esquerda radical, este passou por muitas mudanças programáticas nas últimas décadas. Desse modo, alguns analistas políticos questionam o caráter “esquerdista” desse partido. Entretanto, foge do objetivo deste artigo abrir tal debate, daí o porquê das aspas.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS LULA E DILMA ROUSSEF (2003-2016)

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, ex-metalúrgico e candidato do PT, em 2002, gerou muitas expectativas para os educadores progressistas e para os movimentos sociais, haja vista que, até então, nenhum partido de esquerda e comprometido com as pautas sociais havia chegado à Presidência da República. Dentre essas esperanças estava o rompimento com a política neoliberal praticada na década de 1990 e que repercutiu diretamente nas políticas educacionais, estas sob a influência dos organismos multilaterais.

Uma das primeiras medidas tomadas do governo Lula (2003-2010) voltadas para a EPT foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). O primeiro, exarado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha como elemento principal a separação entre a formação geral e a profissional no nível médio. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25) afirmam que o referido documento e outros instrumentos legais criados à época “vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentarem formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

A sanção do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) pelo presidente Lula reintegrou a Educação Profissional ao Ensino Médio, embora tenha mantido as formas Concomitante e Subsequente presentes no Decreto nº 2.208/1997, fato que gerou críticas por parte de muitos acadêmicos (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019). Apesar disso, é inegável o avanço no caminho para uma educação politécnica com a criação da forma Integrada no Ensino Médio, que, para Ciavatta (2012, p. 85, grifo nosso):

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

Porém, apesar de o Decreto nº 5.154/2004 trazer esse avanço no sentido da educação politécnica, esse instrumento legal não trouxe nenhuma menção à formação de docentes para a sua prática na EPT. Ora, se o objetivo era caminhar para uma formação omnilateral, de modo que o educando fosse visto na sua completude, como isso seria posto em prática sem docentes preparados para isso? Tal questionamento nos lembra da terceira Tese para Feuerbach escrita por Marx e apresentada em anexo na obra *A ideologia alemã* (2001, p. 100, grifo nosso):

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que **o próprio educador precisa ser educado**.

Kuenzer (2011, p. 678) endossa a afirmação de Marx ao considerar que o professor é, a um só tempo, sujeito e objeto da formação: “[...] objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, *[pois]* [...] pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade”.

Outra medida merecedora de realce, promovida pelo presidente Lula no início do seu primeiro mandato, foi a extinção de qualquer embargo legal para a expansão da oferta de EPT, visto que era pretensão do governo expandir e interiorizar essa modalidade de educação e de ensino por todo o território nacional. O Plano de Expansão aconteceu em três fases, e, conforme dados do MEC (2018), partiu-se de 144 unidades, em 2006, para 659, em 2018. Segundo Castioni, Moraes e Passades (2019, p. 106), “o presidente Lula, pode ser classificado como o presidente no período republicano que mais diretamente se envolveu na expansão da educação para a ampla parcela da população”.

Essa expansão foi fortalecida em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e a criação dos Institutos Federais (IF) mediante a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Com isso, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) - exceto o CEFET-RJ e o CEFET-MG, e uma parte considerável das instituições federais de EPT - passaram a se constituir como IF. Essa nova institucionalidade ampliou a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação que já existiam em alguns CEFET, mas ainda de modo embrionário, quando consideramos a dimensão da Rede.

Os avanços sociais gerados a partir da expansão e da interiorização da EPT são inegáveis, como apontam Castioni, Moraes e Passades (2019), Aguiar e Pacheco (2017), dentre outros. Souza e Nascimento (2013) também endossam a importância dessa expansão, porém, apontam que *pari passu* a essa política houve o aumento do número de docentes bacharéis que passaram a lecionar nessas instituições em cursos técnicos e tecnológicos sem uma formação pedagógica mínima para exercer a docência.

Também em 2008, o governo federal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), com a finalidade de ampliar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EPT. Entretanto, na Lei nº 11.741/2008 também não há qualquer alusão à formação docente, mesmo existindo a possibilidade de articulação da EJA à EPT, algo que exige uma preparação do docente por se tratar de duas modalidades de ensino pouco abordadas em cursos de licenciatura e nunca nos cursos de bacharelado e de tecnologia.

Perceba-se que, se a docência na EPT depende de conhecimentos práticos, teóricos e de um compromisso do docente com emancipação social dos seus alunos, é de se imaginar a dimensão do desafio de se unir, num mesmo curso técnico de nível médio, a forma integrada e toda a sua complexidade de conteúdo e de práticas, e a EJA, comumente composta por um público geralmente marginalizado social, econômica e culturalmente.

Para Tozzeto e Domingues (2020, p. 178), “a mensagem que foi aparentemente passada é que a Educação Profissional e Tecnológica passava por uma série de mudanças, incorporava a vertente tecnológica de reposicionamento da educação técnica às exigências de mercado e do capital”. No entender das autoras, a formação docente não foi problematizada, permanecendo a figura do professor com experiência na área, formação técnica e uma sutil menção à sua formação em serviço.

Assim, segundo as autoras, os documentos norteadores da EPT, até 2008, não trataram especificamente sobre a formação docente para essa modalidade de educação e de ensino. Essa discussão - conforme as pesquisadoras - passou a ser delineada nas primeiras Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), criadas mediante a Resolução nº 6/2012 (BRASIL,

2012). O artigo 40 desse documento explicita que a formação inicial para a docência na EPT deve se dar em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, no que tange aos docentes não licenciados, grande parte dos quais atuantes nas instituições de EPT, o parágrafo 2º desse artigo assegura-lhes o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Essa formação poderia ocorrer de três modos:

- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativa à prática docente;
- II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
- III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, p. 12)

Tozzeto e Domingues (2020) consideram que as DCNEPTNM trouxeram um avanço para a docência na EPT ao apontar a formação superior como pré-requisito para o exercício profissional nesta modalidade. Entretanto, uma análise do texto da Resolução nº 6/2012 permite-nos acenar para alguns questionamentos futuros, como o propalado “notório saber”, que no texto desse documento não se apresenta explicitamente, mas como reconhecimento de saberes.

Consoante Lima e Cunha (2017), a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC), de que trata a Resolução nº 6/2012, foi criada em 2010 como uma política pública que conjuga ações do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), além da participação de entidades governamentais e não governamentais. Para as autoras, a certificação de saberes é objeto de disputa e controvérsias entre os atores sociais, gestores de políticas públicas e pesquisadores. Os gestores ligados aos dois Ministérios disputam as orientações teórico-metodológicas e políticas diferenciadas da instituição da Rede. Há muita polêmica sobre as orientações políticas, pois, para alguns, esse tipo de certificação visa tão somente atender às demandas do mercado de trabalho; enquanto, para outros, o processo busca contemplar demandas históricas dos movimentos sociais pelo reconhecimento de saberes adquiridos na experiência.

As DCNEPTNM também aceitavam como equivalentes às licenciaturas um curso de pós-graduação *lato sensu* com caráter pedagógico, sendo o TCC, “preferencialmente”, um projeto de intervenção relativo à prática docente. Desse

modo, o professor poderia fazer um curso de especialização, com 360 a 400 horas, de “caráter pedagógico”, um termo bem abrangente que poderia ser em quaisquer cursos e/ou áreas distantes da EPT. Ademais, a palavra “preferencialmente” acaba com qualquer obrigatoriedade de se fazer um projeto de intervenção direcionado à prática docente. Logo, não se exigia muito para lecionar na EPT.

Com a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foi criado o Plano Nacional de Educação – PNE – (2014-2024), composto por 20 metas e 240 estratégias que, em princípio, apresentam-se como principal instrumento de orientação para a elaboração das políticas educacionais brasileiras. Entretanto, apenas as metas 15 e 16 foram destinadas à formação de professores para a Educação Básica, e destas, somente a 15, na estratégia 15.13 tratou especificamente dos docentes da EPT. A esta deveria se desenvolver modelos “que valorizem a **experiência prática**, por meio da oferta, nas redes federais e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e **certificação** didático-pedagógica de profissionais experientes” (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Além de destacarmos a valorização da experiência prática, apontamos a desconfiança que Damascena e Moura (2018, p. 185) tinham quanto à certificação didático-pedagógica: “nos impõe cautela, pois não parece ser tarefa fácil, considerando as peculiaridades e necessidades da profissão, em relação à fundamentação teórica e à articulação entre teoria e prática”.

Tendo em vista atender ao que estava prescrito na meta 15, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que definiu 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. Conforme Dourado (2015), essa Resolução foi aprovada após várias discussões ocorridas na Comissão Bicameral de Formação de Professores, com o objetivo de realizar estudos e proposições sobre a temática no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ficou definido, no artigo 9º, que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, compreenderiam: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

Em relação às cargas horárias, para os cursos de licenciatura foi estabelecido o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico; para os de formação

pedagógica, dirigidos aos graduados não licenciados, cursos “de caráter emergencial e provisório” (segundo o artigo 14), com uma carga horária entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida; e quanto aos cursos de segunda licenciatura, estes deveriam possuir de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015).

Dentre as três alternativas de formação inicial, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados são os que mais têm sido utilizados na EPT. Apesar de a Resolução CNE/CEB nº 02/2015 não transpor a perspectiva de políticas provisórias e emergenciais para a formação de professores da EPT, houve um avanço com relação à carga horária e na concepção que a orientava.

Damascena e Moura (2018, p. 185-186) também apresentam suas ponderações a respeito dessa Resolução. Para eles:

[...] chama a atenção a definição de “caráter emergencial e provisório”, pois repete uma situação vivenciada ao longo da história. Tal transitoriedade nos confirma a carência de políticas de Estado e de ações formativas que não se consolidam. No entanto, é importante destacar que a carga horária mínima definida no documento, que deve ser entre 1.000 e 1.400 horas, dependendo da equivalência entre o curso originário do docente e a formação que se pleiteia, caracteriza-se como uma das maiores já estabelecida para esse tipo de curso, o que pode contribuir para uma formação mais consistente. Também ganha destaque a previsão de estágio supervisionado e a carga horária específica destinada ao aprofundamento em áreas de interesse do estudante. Contudo, outro ponto que se faz necessário mencionar é o do estabelecimento do prazo de cinco anos para que cada ente federado realize processo avaliativo sobre esses cursos e proponha prazo para suas respectivas extinções, o que explicita seu caráter transitório, ou seja, o fato de que já nascem com prazo de validade, sinalizando para a reiteração histórica de iniciativas que não se consolidaram como políticas públicas.

Em 31 de agosto de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sofreu *impeachment* mediante um processo que, para muitos analistas, caracterizou-se como um golpe jurídico-parlamentar (MARTUSCELLI, 2020; OLIVEIRA, 2016; KRAWCZYK; LOMBARDI; SAVIANI, 2018). Martuscelli (2020, p. 99), por exemplo, entende que o objetivo do golpe era o “reforço da hegemonia política do capital financeiro internacional e da burguesia a ele associada por meio da reivindicação e implementação de uma versão extremada da política neoliberal”. Logo, a crescente internacionalização do Estado Nacional é um efeito trazido pela globalização. De acordo com Romão (2008, p. 116), esse processo tem internacionalizado novas obrigações ou funções. “A internacionalização da produção e das finanças provocou

a internacionalização do aparato dos Estados, ou reestruturou suas hierarquias, configurando outra esfera pública, outra estrutura ministerial, com evidente superioridade daqueles que tomam conta da economia [...]”.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NOS GOVERNOS BRASILEIROS PÓS-2016

Segundo Oliveira (2016), em princípios do século XXI, além do Brasil, diversos países elegeram governos que se contrapunham aos efeitos das medidas neoliberais em voga na década de 1990. No Brasil, conforme o autor, as ações do PT não chegaram a ameaçar estruturalmente o capitalismo e a sociedade de classes, pois, “tendiam a tornar viável uma política de conciliação de classes através da inserção da classe trabalhadora ao mercado consumidor ao mesmo tempo em que permitiam vultosos lucros ao grande capital, em especial ao financeiro e ao agronegócio” (OLIVEIRA, 2016, p. 209).

Entretanto, o ano de 2013, conforme o autor em tela representou o esgotamento da política de conciliação de classes, mediante a mobilização nas ruas instigada pelos oponentes do governo e pelas mídias. A reeleição de Dilma Rousseff acirrou os ânimos da oposição e desencadeou um processo golpista, sob o verniz de legalidade.

O vice-presidente Michel Temer, tanto no seu governo provisório - enquanto o processo contra a presidenta Dilma tramitava no Congresso Nacional -, quanto ao tomar posse na presidência, notabilizou-se por dar encaminhamento às reformas impopulares, benéficas ao capital, porém deletérias à classe trabalhadora. Assim, consoante Oliveira (2016), a agenda política do governo federal, propalada pela grande mídia, passou a ser apresentada como única saída para a crise e, por isso, aprovada sem muitos debates e em caráter de urgência, segundo a análise desse pesquisador:

[...] parece-me notório que o golpe de 2016, por meio da aniquilação do debate político substancial, tornou possível a aprovação de contrarreformas que atingem de modo gravíssimo e direto, a classe trabalhadora e, logo, a maioria da população. Para tanto, observam-se certos aspectos formais, fazendo com que as contrarreformas adquiram um verniz de legalidade, por meio da aprovação dessas medidas no Congresso Nacional. Porém, isso se dá apenas em caráter protocolar. O elemento essencial de um regime minimamente democrático, ainda que bastante limitado pela baixa representatividade em nosso regime comandado por sistemas eleitorais

plutocráticos, é o debate político e isso, de fato, inexistente. Os debates minimamente consistentes acerca do conteúdo e impacto dessas medidas não ocorrem nem mesmo entre os próprios parlamentares, sendo aprovadas às pressas graças a acordos fisiológicos e de conveniência na esteira da destruição do legado lulista. Via de regra, ao longo de 2015 e 2016, o Congresso Nacional vem aprovando as contrarreformas devido a um consenso de ocasião criado em oposição visceral a elementos identificados por eles como integrantes da agenda petista e em trocas de cargos junto ao novo governo (OLIVEIRA, 2016, p. 227).

Nesse cenário, além dos projetos da reforma trabalhista e previdenciária, menos de um mês que tomou posse como Presidente, Temer impôs por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a reformulação do Ensino Médio de modo a torná-lo mais ao gosto do mercado e dos pressupostos neoliberais.

A MP nº 746/2016, em apenas quatro meses, foi transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), promovendo um retrocesso no caminho que há tempo se construía, contrapondo-se aos documentos norteadores da formação docente (TOZZETO; DOMINGUES, 2020). Para Oliveira (2020, p. 10), a Reforma do Ensino Médio, “tanto nos aspectos referentes à formação dos estudantes, dos valores estruturadores do processo formativo, do atrelamento desta oferta a uma lógica empresarial de competitividade, articula-se ao movimento do capital em sua versão neoliberal”.

No artigo 6º dessa Lei, encontramos que os profissionais com notório saber podem “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...]” (BRASIL, 2017). Logo, foi legalizado o notório saber como requisito para o exercício da docência no Ensino Médio, inclusive na forma integrada à EPT.

Ao refletirem sobre a importância dada à experiência em detrimento do conhecimento pedagógico, Oliveira e Guimarães (2021, p. 1501-1502) salientam que “as condições de precarização e a intensificação do trabalho, no mercado de trabalho, mais deformam do que formam os trabalhadores”. As autoras reconhecem a importância da experiência prática, mas ponderam que “essa experiência deveria ser submetida, no mínimo, à análise crítica do seu exercício, no mercado de trabalho” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2021, p. 1502).

Tozzeto e Domingues (2020) entendem que o modo como o notório saber se apresenta, interrompe e põe fim à pretensão de formar um professor da EPT que fosse além da transmissão de informações. Dessa maneira, a perspectiva do notório

saber possibilita atuar na docência os profissionais que dispõem apenas do domínio de sua atividade profissional de origem. Pressupõe-se que, para os elaboradores da Reforma, a prática docente na EPT prescinde de uma formação pedagógica, bastando, possuir experiência profissional como “instrutor” em uma fábrica, uma empresa ou instituição privada de ensino profissional. Logo, mais vale um professor com elevada experiência técnica, prática, instrumental, que um com formação para além desses conhecimentos e que esteja voltado para uma formação integral do aluno. Tal concepção choca-se com o perfil que alguns pesquisadores consideram condição básica para ser docente na EPT. Machado (2008, p. 18), por exemplo, frisa que:

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

A autora reconhece a importância da experiência profissional, mas salienta que o professor precisa levar em conta “as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social [...]” (MACHADO, 2008, p. 18).

Do mesmo modo que vinha ocorrendo em vários outros países - conforme os estudos de Levitsky e Ziblatt (2018) e Löwy (2015) - no Brasil, em 2018, se deu a ascensão da extrema direita ao poder, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), cujas bases de apoio foram os setores mais conservadores da política e da sociedade. Logo no início do seu governo, com o objetivo de operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) mediante a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018b). Dentre o conjunto de mudanças a serem implementadas estão os cinco itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências

da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação técnica e profissional.

Neste sentido, discutiremos acerca da formação docente para o quinto itinerário formativo, qual seja: formação técnica e profissional. Neste, o notório saber foi, mais uma vez, ratificado pela Resolução nº 3/2018:

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino **podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiências profissionais, devidamente comprovadas [...].**

Art. 30. Podem ser admitidos para a **docência no ensino médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica** (BRASIL, 2018b, p. 15, grifo nosso).

Os artigos que discorrem sobre a formação docente salientam a mera expectativa de competência técnica do saber operativo ligado à formação técnica e profissional do professor da EPT. Novamente, os conhecimentos pedagógicos não são apontados como imprescindíveis ao exercício da docência nesta modalidade de ensino, pois o “notório saber” indica que, para ser professor, basta conhecer e saber manusear técnicas. Nessa direção, Tozzeto e Domingues (2020, p. 183) ponderam: “preocupa de forma demasiada os objetivos subliminares desse processo, correlacionando a fragilidade da formação docente à fragilidade de formação humana e crítica do aluno da Educação Profissional e Tecnológica”.

Ademais, é importante enfatizar a importância dada pela legislação aos cursos de pós-graduação como solução para o problema. No nosso entender, possuir um diploma de mestrado ou doutorado, com foco para o magistério na Educação Básica, não significa que o profissional tenha adquirido uma formação para a EPT, haja vista as peculiaridades que esta possui, a não ser que o docente que atua nesse campo procure pesquisar sobre a realidade na qual está inserido profissionalmente, embora nada lhe obrigue a isso.

Em 2019, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Concernente aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, houve uma redução da carga horária total desses cursos, que pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, deveria ser de 1.000 a

1.400 horas e 300 horas para estágio curricular, passando, pela nova Resolução, para 760 horas, sendo destas 360 horas para o desenvolvimento de competências da BNC-Formação, e 400h, para a prática pedagógica na área ou componente curricular. Ademais, o documento não faz nenhuma menção à carga horária destinada aos estágios curriculares supervisionados (BRASIL, 2019).

As novas diretrizes receberam inúmeras críticas das entidades da área de educação, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em uma nota em defesa da Resolução nº 02/2015, essas entidades denunciaram a destruição de políticas já instituídas; a desconsideração da produção e do pensamento educacional brasileiro, ao retomar concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; a apresentação de uma visão limitada e instrumental em relação à prática docente; a descaracterização dos núcleos formativos, da formação pedagógica e da segunda licenciatura; ignorância à diversidade, à autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativização da importância dos estágios supervisionados, havendo assim um retrocesso, frente aos avanços que a área já havia conquistado com a Resolução nº 02/2015 (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019).

No manifesto, as entidades se posicionaram em favor da Resolução CNE nº 02/2015, por considerarem que esta trazia uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores, que compreendia, além da formação docente, a carreira e as condições de trabalho. Também representava um consenso educacional sobre uma perspectiva formativa da docência ao articular, de forma indissociável, a teoria e a prática, dentro de uma percepção sócio-histórica, emancipadora e inclusiva.

A contrapelo desse tipo de formação, Simionato e Hobold (2021, p. 77) alertam que “Há um projeto em curso em uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital, sendo parte de um projeto que não é criado no Brasil, mas sim fora dele [...]”. Considerando que a noção de conhecimento, para o ideário neoliberal, significa informação, para essas pesquisadoras, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 “propõe uma formação prática em detrimento do conceito de *práxis* como prática social. Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao

planejamento, à regência e à avaliação dos alunos” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 81).

No que diz respeito à formação continuada, esta foi tratada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Em relação à EPT, o texto da Resolução é bem evasivo. No artigo 8º, apenas se pontua que para os docentes atuantes em modalidades específicas, a formação “deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução” (BRASIL, 2020, p. 5).

Costa, Matos e Caetano (2021) frisam que essas Diretrizes estão alinhadas às políticas educacionais de cunho neoliberal e têm como mola propulsora a BNCC, pois esta, para as autoras, tornou-se “o eixo e a principal escala estruturante de um projeto societal, que ancorada no capital neoliberal e suas faces meritocrática, excludente e neofacista, tem por perspectiva a padronização, homogeneização e elitização da educação pública brasileira” (COSTA; MATOS; CAETANO, 2021, p. 1189).

Branco *et al* (2018, p. 63) também destacam a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os ideais neoliberais, visto que essa Reforma não apenas redireciona o ensino para as necessidades do capital, mas ainda “transforma a Educação em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema e pelo empresariado, que por ‘coincidência’ são ‘parceiros’ que participaram ativamente na elaboração da BNCC”.

Em 2021, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2021, foi destinado um capítulo para tratar da formação docente. Nos artigos 53 e 54 do capítulo XVII encontra-se que:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE. [...]

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

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; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional. [...]

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas [...] (BRASIL, 2021).

Cabe aqui registrar a aproximação dessa Resolução com as DCEPTNM estabelecidas pela Resolução nº 6/2012. As redações dos dois documentos assemelham-se quanto aos professores graduados, mas não licenciados. Ambas as resoluções permitiam a equivalência entre uma licenciatura e um curso de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico. Contudo, percebe-se um avanço na Resolução CNE/CP Nº 1/2021, ao estabelecer que esse curso deve estar voltado para a docência na EPT, sendo também o TCC, “preferencialmente”, direcionado para essa modalidade. Ao contrário disso, a Resolução nº 6/2012 deixava o tema desse curso em aberto, conforme já discutimos anteriormente. Entretanto, se houve um progresso com relação ao foco do curso, o texto da Resolução de 2021 manteve a palavra “preferencialmente”, o que põe em risco o já estabelecido, pois não garante que o TCC caminhe nesse sentido.

No tocante ao reconhecimento dos saberes profissionais de docentes, há um detalhe que distingue a Resolução nº 6/2012 da Resolução CNE/CP Nº 1/2021: a primeira reconhece os saberes de professores com mais de 10 anos de exercício na EPT, no âmbito da Rede CERTIFIC; já a segunda reduziu esse tempo para, no mínimo, 5 anos. Essa medida e a admissão de docentes com base no “notório saber” evidenciam a flexibilização que tem caracterizado as políticas educacionais nesses últimos anos no Brasil.

Tomando por base os estudos de Kuenzer (2004) acerca da reestruturação produtiva de base toyotista e as suas implicações nas políticas educacionais, é possível perceber, nestas, a flexibilização desse novo modelo de acumulação do capital. Para a pesquisadora, têm ocorrido, concomitantemente, dois processos antagônicos: a exclusão includente e a inclusão excludente. No primeiro, sob o ponto

de vista do mercado, o trabalhador é excluído do mercado formal e “incluído” no informal, geralmente com salários menores e em condições precárias. No segundo, sob a ótica da educação, acontece a substituição da escolaridade básica por cursos aligeirados de formação profissional ou a certificação apenas formal concedida em alguns cursos supletivos, ou ainda a formação superior acelerada em instituições duvidosas.

Seguindo a lógica da reflexão de Kuenzer (2004), podemos concluir que, se a escola presta o papel de “incluir” educandos que, mais tarde, serão absorvidos pelo mercado para depois serem excluídos deste, não carece, nessa instituição, de docentes com uma preparação profissional aprofundada, posto que estes podem também estar sendo “incluídos” em um emprego, muitas vezes sem boas condições de trabalho e, quiçá, temporário, como cada vez mais pretendem os reformadores das leis trabalhistas.

Neste sentido, uma reflexão importante é posta por Oliveira e Nogueira (2016, p. 150) quanto à Formação de Professores para a Educação Profissional (Forprofep):

Registre-se que se reconhece o caráter diferenciado da docência na EP. A diferença em questão tem a ver com a importância de experiência prática na área em que se leciona. Contudo, isso não prescinde da análise crítica do contexto do mercado de trabalho na área, não justificando, mas até reforçando a necessidade da formação acadêmica. A experiência prática na área em que se leciona não substitui nem mesmo uma formação acadêmica aligeirada na área da Forprofep. Em síntese uma Forprofep de qualidade social não prescinde da formação ampla e intensa na área educacional.

Em 6 de maio de 2022, o MEC aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2022, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). No seu artigo 2º são apresentadas as bases que fundamentam a elaboração do documento: a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. Afirma-se também que “[...] os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas [...]” (BRASIL, 2022b, p. 1), estando tais competências relacionadas a três dimensões fundamentais (conhecimento, prática e engajamento profissional), que se integram e se complementam no fazer docente de maneira interdependente e sem hierarquia.

A Resolução CNE/CP nº 1/2022 determina que a formação inicial possa ocorrer: em cursos de licenciatura; em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; em cursos de Pós-Graduação lato sensu; em programas especiais, de caráter excepcional; ou de outras formas, em consonância com a legislação (BRASIL, 2022b). Quanto aos programas especiais, estes geralmente acontecem por meio de cursos aligeirados de formação profissional, que resultam em uma “certificação vazia”, promovendo ao que Kuenzer (2004) denomina de uma inclusão excludente, ou seja, um tipo de formação que não confere um necessário rigor técnico-científico; que embora se caracterize como uma aparente inclusão se transforma, na prática, em uma exclusão do mundo do trabalho. Em relação à formação em serviço, mencionada no parágrafo 5º do artigo 3º, esta deve ser proporcionada “[...] a profissionais sem licenciatura específica e experiência profissional comprovada na Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica, bem como aos profissionais com Notório Saber [...]” (BRASIL, 2022b, p. 2), e a Instrutores que forem trabalhar em cursos de Qualificação Profissional, incluindo os de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC).

Com relação à formação continuada, o artigo 6º da Resolução supracitada compreende-a como um componente imprescindível à profissionalização dos professores da EPT, já que estes estão “[...] na condição de orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem e de agentes do desenvolvimento de competências para o trabalho, visando ao complexo desempenho da prática social e laboral” (BRASIL, 2022b, p. 3).

No epílogo dessa Resolução é explicitado que “A experiência efetiva e atualizada como profissional no mundo do trabalho, referente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que for exercer a docência, é requisito preferencial para atuar em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]” (BRASIL, 2022b, p. 3).

Podemos perceber que na legislação voltada, sobretudo para a EPT, têm sido comuns os destaques dados à “experiência” e ao “notório saber” como fundamentais ao exercício da docência. Outro elemento que chama a atenção é o adjetivo “preferencial” na Resolução CNE/CP nº 1/2022, explicitando que a experiência tem mais valor para atuar na EPT que a formação. Em outras palavras, o documento diz, nas entrelinhas, que não existe necessidade de formação pedagógica para exercer a docência na EPT.

Sobre a importância dada ao notório saber na Resolução CNE/CP nº 1/2022, Ramos (2022) avalia: “É a grande crítica que a gente faz, porque ele precederia da formação, inclusive da graduação”. A pesquisadora observa que essa Resolução não deixa claro como se daria a regulamentação e a organização do notório saber; apenas condiciona sua implementação à apresentação de plano especial ao órgão supervisor do respectivo sistema de ensino.

Quanto ao artigo 9º, que enfatiza a experiência prática como requisito para o exercício da docência na EPT, Ramos (2022) se posicionou afirmando que “há de fato uma prevalência da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico, do conhecimento científico”. Assim, para ela, essa Resolução “é reiterativa às concepções já existentes e de uma forma ainda mais grave, dada o caráter também reduzido, pragmático, da própria educação que predomina aqui, como uma formação que visa, principalmente, o ensinar a fazer” (RAMOS, 2022).

Ao que tudo indica, marchamos para uma ressignificação do que seja conhecimento, traduzido agora como informação, que caminha ao encontro do conceito de aprendizagens essenciais propostas na BNCC. Essas aprendizagens, segundo Simionato e Hobold (2021, p. 78) “estão relacionadas à figura de um novo trabalhador que esteja preparado para a adaptabilidade ao mercado de trabalho com aprendizagens básicas, que tenha acesso a uma informação maior, e não ao conhecimento”. Destarte, nesse tipo de sociedade, exige-se do docente “formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo, visto que, na sociedade capitalista, os valores se constroem em consonância com as demandas do mercado” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, 74).

Na próxima seção, trataremos sobre a formação de professores no *Campus* Jaguaribe do IFCE, expondo um pequeno histórico da expansão do IFCE no interior do Ceará e explicitando como se deu a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológica no *Campus* supracitado.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPUS JAGUARIBE DO IFCE

Com a institucionalização da RFEPECT e a criação dos IF, em 2008, as demandas formativas de docentes para atuar nessa modalidade de ensino foram potencializadas, tendo em vista a necessidade de proporcionar a esse coletivo, uma base consistente de conhecimentos teóricos e práticos, no sentido da valorização da pessoa humana na sua integralidade, pressuposto fundante da constituição dessa Rede. Dessa forma, os IF consolidaram-se como espaços de produção de conhecimentos, assentados “em sólidos princípios legais e teóricos – educação pública – política; cidadã; humanística; inclusiva e profissional voltada para o mundo do trabalho” (MÜLLER, 2019, p. 18).

Porém, antes da institucionalização da RFEPECT e da criação dos IF, teve início o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional em todo o país, deflagrado em três fases a partir do final do ano de 2005, na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme já discutido na introdução deste trabalho.

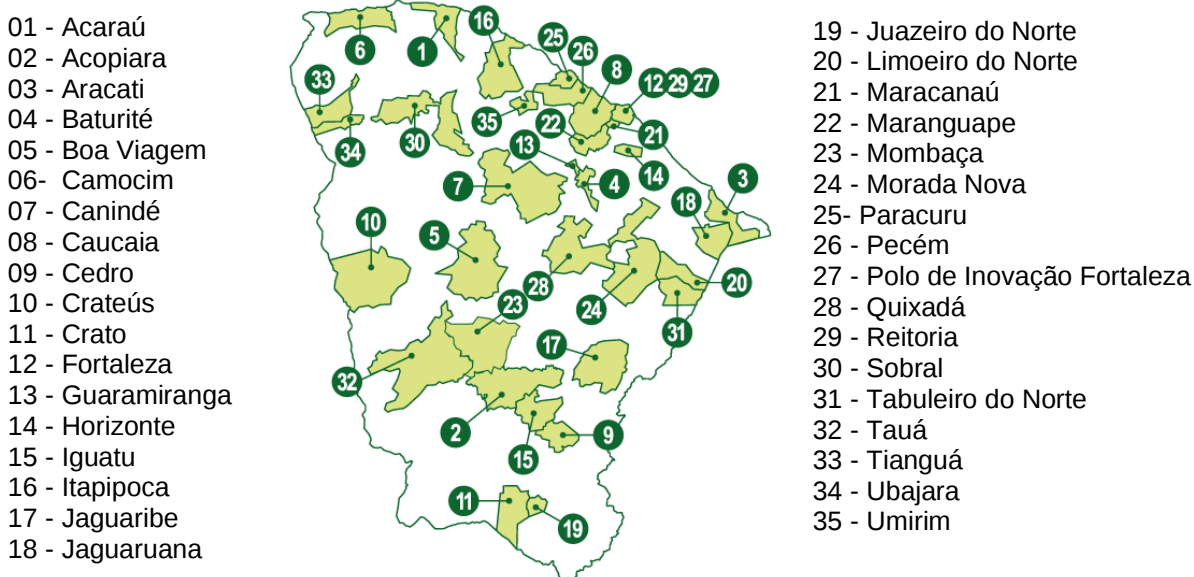
Neste sentido, esta seção visa conhecer em linhas gerais como se deu a expansão do IFCE no interior do Ceará. Em seguida, será discutido acerca da implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no *Campus* Jaguaribe. Também será analisado o seu desenho curricular com o objetivo de verificar se há uma relação direta deste com as bases epistemológicas da EPT, principalmente quanto à formação de professores para esta modalidade. Por fim, será explicitado sobre a concepção do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, dialogando sobre a justificativa, os objetivos, as áreas de atuação e o perfil do egresso expressos no PPC.

3.1 IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CAMPUS JAGUARIBE

No portal do IFCE, na página relativa ao histórico da instituição, está enfatizado que, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, essa instituição passou a integrar o extinto Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu, formando, hoje, uma robusta rede de EPT, composta por 33 *campi*, além do Polo de Inovação

Fortaleza e da Reitoria, (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2015), conforme podemos ver na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição dos *campi*, Reitoria e Polo de Inovação Fortaleza do IFCE



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2022a), com adaptações. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Consoante a Figura 02, há uma distribuição relativamente equitativa dos *campi* pelas 7 mesorregiões do Ceará, possibilitando um maior número de matrículas e a oferta de uma quantidade considerável de cursos. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2022a), no total, o IFCE oferece 619 cursos em diversas modalidades e têm 57.188 alunos matriculados. Em relação ao número de servidores, há 2.063 professores, sendo 1.970 efetivos e 93 substituto/temporários, além de 1.579 técnicos-administrativos (TAE), tendo por base o ano de 2021.

Foi no cenário da expansão e interiorização das instituições de EPT que se deu a implantação do *Campus* Jaguaribe do IFCE, construído entre os anos de 2009 e 2010, portanto, na fase 2 dessa expansão, tendo sua inauguração ocorrido em 15 de maio de 2010, funcionando inicialmente como *Campus* Avançado de Limoeiro do Norte. A partir de 23 de abril de 2013, por meio da Portaria nº 330/2013, o IFCE/*Campus* Jaguaribe adquiriu independência administrativa (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016a). A Figura 3 apresenta a parte frontal do *Campus*.

Figura 3 – Parte frontal do *Campus Jaguaribe* do IFCE



Fonte: Marcos Vieira (2022)

A implantação dos cursos regulares teve início com turmas do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Concomitante em Eletromecânica⁶, que passou a funcionar e a receber alunos a partir do segundo semestre de 2010. Em 2011, foi iniciado o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e em 2013, o de Tecnologia em Redes de Computadores. Ambos os cursos superiores passaram por avaliação do Ministério da Educação e obtiveram conceito 4 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

No primeiro período de 2018, o curso Técnico em Eletromecânica passou a funcionar nas formas Subsequente e Integrada ao Ensino Médio. Em 2020, dois novos cursos foram implantados: o Curso Técnico em Informática para a *Internet* Integrado ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio. Com estes cursos, o *Campus Jaguaribe* passou a atuar em três eixos tecnológicos, sendo estes: o Eixo de Controle e Processos Industriais, o Eixo de Formação de Professores e o Eixo de Informação e Comunicação. Em 2022, foi implantada uma especialização em Gestão de Projetos.

Em relação ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, este possui uma carga horária de 3.420 horas, das quais 400 para Estágio Curricular

⁶ Segundo informações prestadas pela gestão desse *Campus*, havia duas escolas estaduais da cidade de Jaguaribe que firmaram convênio com o IFCE: a Escola Estadual Municipalizada Raul Barbosa e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cornélio Diógenes. A concomitância acontecia da seguinte maneira: o aluno cursava as disciplinas propedêuticas do ensino médio em uma das instituições mencionadas e a parte técnica, no IFCE. Hoje, essa forma articulada concomitante não é mais ofertada no *Campus Jaguaribe*.

Supervisionado e 160 para Trabalho de Conclusão de Curso. De acordo com seu Projeto Pedagógico do Curso, este tem como objetivo

formar profissionais que efetivem o exercício da docência de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio, pautando-se por princípios éticos, responsabilidade social e ambiental, capazes de lidar com as exigências da sociedade contemporânea, mediante uma formação geral e específica sólida que os ajude a ressignificar o processo educativo, a prática docente e a aprendizagem e a responder aos desafios, gerando e aperfeiçoando conhecimentos, a partir do desenvolvimento de suas habilidades, com base em atividades curriculares e extracurriculares (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016a, não paginado).

Quanto à autorização para o funcionamento, esta aconteceu com a Resolução nº 035, de 28 de setembro de 2010, com turmas iniciais a partir de 2011, tendo, até dezembro de 2022, um total de 72 egressos, de acordo com as informações fornecidas por e-mail pela Coordenadoria de Controle Acadêmico – CCA, do referido *Campus*. Quanto ao total de alunos que cursam atualmente a licenciatura, há um total de 163 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2022b). A Figura 4 ilustra os blocos contendo as salas destinadas à ministração das aulas dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequente, e das duas graduações.

Figura 4 – Blocos de salas, onde acontecem as aulas



Fonte: Marcos Vieira (2022)

Como justificativa dada para a abertura do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, estava o atendimento aos anseios da comunidade pertencente ao Vale

do Jaguaribe⁷, no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, buscando suprir a escassez de profissionais para atuarem no ensino fundamental e médio na área de Ciências Biológicas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016a).

Essa informação também é confirmada em um estudo realizado pelo Ministério da Educação e divulgado em dezembro de 2007 intitulado, Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais, no qual se relatava a existência de um grande número de professores em exercício na educação básica pública, que na época não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formavam, tais como Biologia, Física, Matemática e Química (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

3.2 O DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas⁸ do IFCE (2018b), sua estrutura curricular⁹, no *Campus* Jaguaribe, é composta por 08 semestres letivos, organizados da seguinte forma:

- Três núcleos: formação específica, formação comum (núcleo básico e pedagógico) e formação complementar;
- Prática profissional: estágio curricular supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais¹⁰;
- Trabalho de Conclusão de Curso.

A estrutura geral do curso está organizada em créditos, num sistema seriado semestral, englobando 37 disciplinas: sendo 25 do núcleo de formação específica, 5 no núcleo comum básico e 7 disciplinas do núcleo comum pedagógico, além das demais atividades vivenciadas no curso.

⁷ A região do Vale do Jaguaribe é composta por 15 cidades, e tinha, em 2014, segundo o documento “As Regiões de Planejamento do Estado do Ceará”, uma população estimada de 386.576 habitantes. Fonte: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD_111.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

⁸ Além do *Campus* Jaguaribe, dois outros *campi* ofertam este curso: Acaraú e Paracuru.

⁹ Conforme a Nota Técnica Nº 2/2018/PROEN/REITORIA, as matrizes curriculares dos cursos terão 75% da carga horária alinhada entre os *campi* e, 25% para o atendimento das especificidades regionais, quando for o caso.

¹⁰ Trata-se da participação em eventos, minicursos, palestras, dentre outros, contabilizando 200h, contabilizadas fora da matriz.

Considerando o objetivo norteador da pesquisa que resultou nessa dissertação, buscamos, a partir desses documentos institucionais, compreender se há uma relação mais próxima das disciplinas do núcleo pedagógico com a temática da formação de professores para a EPT.

Antes, porém, cabe mencionar um ponto que consideramos preocupante na redação do PPC, pois este destaca, em uma de suas seções, que se busca trabalhar conhecimentos fundamentais à formação docente, “[...] além daqueles que possibilitem o domínio de ferramentas básicas para a instrumentalização necessária à compreensão dessa área dentro de uma abordagem transversal” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018b, p. 24).

Relacionar a formação docente a uma perspectiva de instrumentalização é um tanto quanto perigoso, principalmente quando isto acontece em relação à EPT, posto que, no decorrer da história, a RFEPCT tem sido caracterizada como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho (SENA; SOUZA, 2021). Ao contrário disso, o que perseguimos para a RFEPCT, e que também é a proposta defendida nesta dissertação, é uma formação.

[...] omnilateral dos estudantes, considerados sujeitos históricos, futuros trabalhadores críticos, criativos e éticos e não como empreendedores fiéis aos ditames do mercado de trabalho cujo sucesso ou fracasso profissional seria uma questão de responsabilidade estritamente individual (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2021, p. 1491).

Tendo em vista que os estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE poderão atuar também na Rede Federal em turmas do Ensino Médio Integrado (EMI), esperamos que a formação ali proporcionada seja ampla¹¹ e leve os sujeitos a se posicionarem politicamente nos diversos espaços societários, atuando de forma crítica e consciente. Merece questionar se a EPT “deve ter como prioridade a instrumentalização dos educandos com vistas nas demandas do mercado de trabalho ou proporcionar a estes uma formação mais ampla, de modo a se tornarem sujeitos reflexivos e questionadores” (SENA; SOUZA, 2021, p. 2).

Neste sentido, Ciavatta (2019, p. 145), afirma que se faz necessário,

[...] superar a compreensão de formação profissional apenas como treinamento para atividades manuais, e conceber a educação como

¹¹ Nesta dissertação, a formação ampla é discutida na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos, a qual é explicitada na subseção 4.3, com base nos autores: Manacorda (2011); Marx e Engels (1978); Ramos (2008); Souza Júnior (2008); Souza e Souza (2019).

formação humana, como um processo de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo. Como o trabalho, a formação humana deve ser entendida e praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética.

Desse modo, a formação docente deve mobilizar conhecimentos que levem os sujeitos a serem autônomos e “reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente” (MACHADO, 2008, p, 15).

Dito isto, cabe agora discutir sobre o núcleo comum pedagógico, posto que este objetiva desenvolver competências educativas imprescindíveis à formação do profissional da educação, com o intuito de alicerçar sua prática com referencial teórico-prático voltado para o contexto social, escolar e da aula. Esse núcleo é composto por sete disciplinas relacionadas à experiência direta dos estudantes nos espaços educacionais (Quadro 1).

Quadro 1 – Organização das disciplinas do núcleo comum pedagógico

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Fundamentos sociofilosóficos da educação	80	4
História da educação	80	4
Psicologia do desenvolvimento	80	4
Política e gestão educacional	80	4
Psicologia da aprendizagem	80	4
Didática geral	80	4
Currículos e programas	80	4
Total	560	28

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018)

Apesar de endossarmos a importância das disciplinas acima destacadas para a formação de um docente, consideramos que pela especificidade de um núcleo pedagógico, deveria conter, pelo menos, uma disciplina voltada diretamente à formação de professores para a EPT, haja vista a importância que essa modalidade tem assumido nas últimas décadas, mas, sobretudo, pelo fato de esse curso de licenciatura ser ofertado em uma instituição de EPT e que possui cursos de Ensino Médio na forma integrada. Neste sentido, Souza (2017, p. 70), assim discorre:

Atualmente, mesmo com a forte expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as iniciativas ainda são tímidas e poucos são os cursos superiores de licenciatura que possuem, nas suas matrizes curriculares, disciplinas voltadas para a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Como os títulos das disciplinas não fazem nenhuma alusão à EPT, e para não cometermos injustiças com a equipe elaboradora do PPC, recorreremos aos Programas de Unidades Didáticas (PUD) de cada componente curricular¹² e observamos as suas ementas em busca de indícios que pudesse indicar uma relação das disciplinas com a EPT. No Quadro 2, são elencadas as ementas de cada uma das disciplinas do núcleo pedagógico.

Quadro 2 – Relação de disciplinas do núcleo pedagógico e respectivos conteúdos

DISCIPLINAS	EMENTA
Fundamentos sociofilosóficos da Educação	Relação entre sociedade e educação. Filosofia e Educação. Teorias filosóficas e sociológicas. Temas sócio-filosóficos e educativos contemporâneos.
História da Educação	Práticas educativas nas sociedades antiga, medieval, moderna e contemporânea. Percorso histórico da educação no Brasil e no Ceará.
Psicologia do desenvolvimento	Aspectos históricos da psicologia do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano nas dimensões biológica, psicológica, social, afetiva, cultural e cognitiva. A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos centrado na infância, adolescência e vida adulta. Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento: estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo, gestaltismo, desenvolvimento psicossocial, psicossocial, cognitivo e moral.
Política e gestão educacional	Política, política educacional e o papel do Estado. Legislação, estrutura e gestão do ensino no Brasil. Influência de organismos multilaterais na política de educação mundial e brasileira.
Psicologia da aprendizagem	Aspectos históricos e conceituais da psicologia da aprendizagem. As diversas abordagens da Aprendizagem na Psicologia. Fatores, processos, características e tipos de aprendizagem. Dimensões sociais relacionadas ao processo da aprendizagem.
Didática geral	Aspectos históricos da didática. Ensino e aprendizagem como objeto de estudo da didática. Teorias e tendências pedagógicas. Multidimensionalidade da didática. Saberes necessários à docência. Organização do processo de ensino e aprendizagem.
Currículo e programas	Teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares no Brasil. Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Currículo no cotidiano escolar.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018)

¹² Os PUD das disciplinas analisadas estão postos em anexo.

Nas ementas das disciplinas já se observa que não há nada que remeta diretamente à EPT nem às bases conceituais dessa modalidade. Nessa condição, resolvemos fazer uma análise de cinco disciplinas do núcleo pedagógico (Fundamentos sociofilosóficos da educação, História da educação, Política e gestão educacional, Didática geral, Currículo e programas). Justificamos a escolha apenas destas, pelo fato de constarem como componentes curriculares que temos ministrado nos últimos anos, e por considerarmos que por suas especificidades, deveriam contemplar temáticas relacionadas também à EPT.

Como ponto de partida, iniciamos pela disciplina Didática Geral, por ser um campo de conhecimentos ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta, dois temas chamaram nossa atenção: saberes necessários à docência e organização do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao observar no PUD o campo “Programa”, nos tópicos 3 e 4, intitulados, respectivamente, “Didática e identidade docente” e “Didática e prática pedagógica”, percebemos que esses conteúdos, juntamente com outros elencados, não esboçam nada em relação à EPT, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de conteúdos dos tópicos 3 e 4 da disciplina Didática Geral

3. DIDÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE	4. DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
3.1 Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. 3.2 Trabalho e formação docente. 3.3 Saberes necessários à docência. 3.4 Profissão docente no contexto atual. 3.5 A interação professor-aluno na construção do conhecimento.	4.1 Organização do trabalho pedagógico. 4.2 Planejamento como constituinte da prática docente. 4.3 Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino e aprendizagem. 4.4 Tipos de planejamentos. 4.5 Projeto Político Pedagógico. 4.6 As estratégias de ensino na ação didática. 4.7 A aula como espaço-tempo coletivo de construção de saberes. 4.8 Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Diante da provável ausência, recorreremos às referências contidas na disciplina, pois, embora não tivesse a temática exposta nos itens “Ementa” e “Programa” do PUD ora apresentados, poderia haver sinalizações nos artigos, obras e autores

relacionados à temática “Trabalho e Educação”. O resultado encontra-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Referências básicas e complementares da disciplina Didática Geral da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. CORDEIRO, J. Didática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 2. LIBÂNEO, J.C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 3. VEIGA, I.P.A. Repensando a didática. Rio de Janeiro: Papirus, 2012.	1. ANDRÉ, M.E.; OLIVEIRA, M.R. (orgs) Alternativas no ensino da didática. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 2. CANDAU, V. A didática em questão. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 3. GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 2012. 4. LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. 5. MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2013.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Um exame na bibliografia da disciplina Didática geral leva-nos a constatar a inexistência de um diálogo acerca da formação de professores e de práticas pedagógicas para a EPT. Importa destacar que não estamos fazendo juízo de valor quanto à qualidade das obras, mas percebe-se, nos seus títulos, que a ênfase dada é para a Didática “pura”, não apresentando nenhuma especificidade em relação ao campo de estudos trabalho e educação, no qual se insere a EPT. Neste sentido, sentimos falta de autores que têm sido referência no campo de pesquisa sobre formação docente para a EPT, a exemplo de Kuenzer (2008; 2011); Machado (2008; 2013); Moura (2008; 2014); Souza e Nascimento (2013), Souza e Rodrigues (2017), dentre outros.

A segunda disciplina analisada foi Política e Gestão Educacional. Assim como em Didática Geral, alguns temas nos chamaram a atenção: Política, política educacional e o papel do Estado; Legislação, estrutura e gestão do ensino no Brasil. Esses temas estão organizados em dois tópicos: 1. Política; 2. Legislação, estrutura e funcionamento. Os conteúdos de cada tópico são explicitados no Quadro 5.

Quadro 5 – Relação de conteúdos dos tópicos 1 e 2 da disciplina Política e Gestão Educacional da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

1. POLÍTICA	2. LEGISLAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
1.1 Conceito de Política. 1.2 Fundamentos conceituais das Políticas Educacionais. 1.3 O Estado e suas formas de intervenção social. 1.4 Fundamentos políticos da educação. 1.5 Política educacional: trajetos histórico, econômico e sociológico no Brasil e a reverberação nas reformas da educação básica.	2.1 Constituição Federal. 2.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 Níveis e modalidades de ensino com ênfase na educação profissional, técnica e tecnológica. 2.4 Plano Nacional de Educação.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Como observado, apenas um conteúdo remete de forma mais clara à temática da EPT: o item 2.3 “Níveis e modalidades de ensino com ênfase na educação profissional, técnica e tecnológica”. Entretanto, discutir a EPT apenas sob a ótica de uma modalidade de ensino torna-se limitado quando a oferta acontece em uma instituição de EPT, como o é o caso do IFCE.

Poderia estar bem manifesto, nesta disciplina, a discussão sobre as reformas ocorridas no Ensino Médio Integrado, em especial, a que aconteceu por meio do Decreto nº 2.208/1997, “pelo fato de ele inviabilizar a tradicional oferta do ensino técnico não separado do ensino médio regular, nas escolas da RFEPCT”, e a revogação deste, pelo Decreto 5.154/2004, “pelo qual se voltou a viabilizar aquela forma de oferta” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2021, p. 1491).

Outro tema de suma importância à EPT e que poderia ter sido enfatizado neste PUD, diz respeito ao trabalho e educação, destacando o trabalho como princípio educativo - um tema caro para os educadores progressistas haja vista que, como salientam Marx e Engels (2007, p. 87, grifo dos autores), há uma relação intrínseca entre trabalho e educação.

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Marx e Engels (2007) são enfáticos ao afirmarem que a maneira pela qual os seres humanos constituem seus meios de vida está subordinada à produção dos meios de vida já existentes e que eles têm de reproduzir. Entretanto, esse modo de

produção não pode ser visto apenas sob a perspectiva de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele está intrinsecamente relacionado ao modo de vida destes, visto que “tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Para Ciavatta (2019, p. 144), “ontologicamente, é pelo trabalho, que o ser humano produz os meios de vida e também se educa, produz conhecimento e sociabilidade”. Da mesma forma, esta aceção é exposta por Oliveira e Guimarães (2021, p. 1491), ao discutirem sobre o princípio educativo,

[...] com base no entendimento ontológico do trabalho que é assumido como algo próprio do ser humano, em suas relações com a natureza e os outros seres humanos. Essa concepção envolve o reconhecimento da importância da não exploração dos seres humanos por eles mesmos e, dessa forma, de uma postura histórica e ética de preservação da espécie humana.

Neste sentido, tal como expresso em Saviani (2007, p. 154), “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, então, dizer que a essência do homem é o trabalho”. Para este autor, trabalho e educação são atividades exclusivamente humanas, pois somente o ser humano trabalha e educa, já que possui, como característica essencial, a racionalidade.

Saviani (2007) ainda destaca que o processo de surgimento do homem se inicia no instante em que determinado ser natural se distingue da natureza, e para existir, é impelido a produzir sua própria subsistência. Dessa forma, contrariamente aos animais que se adequam à natureza, os homens têm de adequar a natureza a si mesmo; atuando sobre ela, modificando-a, de forma que seja ajustada às suas necessidades.

Para Ramos (2014), entender a ligação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura pressupõe compreender o trabalho como princípio educativo. Esta autora corrobora ainda que, “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade” (RAMOS, 2014, p. 90).

Essa relação entre trabalho e educação é tão íntima, que Ciavatta (2019), prefere utilizar a construção semântica trabalho-educação¹³, substituindo a conjunção “e” por um hífen. A explicação está no fato de, apesar dos dois termos serem substantivos com sentidos próprios, têm sido compreendidos como uma unidade temática pelos pesquisadores que têm investigado uma série de questões concernentes à educação e ao trabalho¹⁴, nos últimos trinta anos, no Brasil.

Para sanar qualquer dúvida ainda existente, buscamos também conhecer as referências elencadas na disciplina, tendo em vista identificar se havia alguma obra que dialogasse com os temas acima especificados. A resposta a isso, encontra-se no Quadro 6.

Quadro 6 – Referências básicas e complementares da disciplina Política e Gestão Educacional da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. LIBÂNEO, J.C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 2. SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma nova política educacional. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. 3. VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. Estrutura e funcionamento da educação básica. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.	1. CARNEIRO, M.A. LDB fácil: Leitura crítica compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 2. GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2008. 3. MENESES, J.G.C.; MARTELLI, A.F. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001. 4. SILVA, E.B. (Org.). A Educação básica pós-LDB. Como entender e aplicar a nova LDB. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 5. VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. Política e gestão da educação básica. Fortaleza: Realce, 2008.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Uma rápida análise da bibliografia da disciplina Política e Gestão Educacional nos leva a inferir que não há referências explícitas às discussões mencionadas anteriormente, embora disponha de autores críticos como Saviani, Libâneo e

¹³ Apesar de discorrermos sobre esta forma de construção semântica apontada por Ciavatta (2019), neste trabalho, optaremos pelo uso dos termos “Trabalho e Educação”, com o “e”, conforme está exposto em Moura (2014); Ramos (2014); Sobral *et. al* (2016); Souza e Rodrigues (2017), dentre outros.

¹⁴ Por se tratar de uma discussão extensa, sugerimos a leitura de Ciavatta (2019) e Titton (2008) para maiores esclarecimentos.

Gadotti, além de outros. Entretanto, as obras elencadas não remetem de forma clara aos diálogos propostos aqui.

Para não incorrer em injustiça, com relação às análises, uma obra que chama bastante atenção pela variedade de temas discutidos no âmbito das políticas educacionais é: “Educação escolar: políticas, estrutura e organização”, do prof. José Carlos Libâneo. Como já frisado, embora venha a se tratar de uma obra de suma importância, apenas cita a EPT como modalidade, mas não propõe uma conversa a respeito desta. As demais obras seguem praticamente o mesmo roteiro, ou seja, dialogando sobre a estrutura da educação básica e a LDB, todavia não entrando em questões relacionadas à temática em estudo.

Essa suposta ausência de enunciados sobre a EPT pode ser explicada pelo fato da complexidade que é elaborar um documento institucional, o qual geralmente acontece por “várias mãos”, ou seja, por diversos profissionais envolvidos, balizados em concepções teóricas as mais variadas possíveis acerca de determinado tema e que por isso, nem sempre atendem aos anseios esperados por determinados grupos.

Isso nos conduz às discussões apontadas por Lopes e Macedo (2011), sobre o processo de produção dos textos os quais estão situados no “contexto da influência” e da implementação destes que ocorre no “contexto da prática”, sendo que ambos estão permeados por relações de poder. Para Lopes e Macedo (2011),

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold [...] denominam contexto de produção de texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal(is) projeto(s) muda(m) de acordo com diferentes eventos e circunstâncias. No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado (p. 258-259).

Face ao exposto, podemos entender que embora no contexto da influência os debates sobre as políticas de formação de professores voltadas para a EPT não estejam apontados no PUD da disciplina Política e Gestão Educacional, isso não quer dizer que no contexto da prática, ou seja, da sala de aula, os professores não discutam temas que, possivelmente, não estejam elencados nos documentos

oficiais. No entanto, como a análise está sendo feita em relação aos documentos produzidos, fazemos essa crítica a qual achamos ser pertinente.

Dessa forma, para contribuir com os debates, sugeriríamos a inclusão de autores os quais são trabalhados nesta dissertação e que poderiam somar aos já existentes, ou até mesmo substituir um ou outro. A título de exemplo, mencionamos: Damascena e Moura (2018); Lopes (2008); Oliveira (2010).

Dando sequência às análises, examinamos o PUD da disciplina Fundamentos Sociofilosóficos da Educação. Como nos anteriores, a temática formação de professores para a EPT não foi tratada, no entanto, foram identificados dois tópicos bastante relevantes: Educação e sociedade e Temas contemporâneos da Educação. Cada um deles apresentam os seguintes conteúdos (Quadro 7):

Quadro 7 – Conteúdos abordados nos tópicos 3 e 4 na disciplina Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

3. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	4. TEMAS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO
3.1 Educação e sociedade: conservação/ transformação, escola única e escola para todos; escola pública/privada, escola e seletividade social, educação e trabalho: qualificação e desqualificação.	4.1 Contexto histórico do liberalismo e as consequências na Educação. 4.2 Educação e reprodução social. 4.3 Função da educação no contexto do desenvolvimento capitalista contemporâneo. 4.4 Educação e emancipação política. 4.5 Reflexões sobre o papel da filosofia e da sociologia na formação do educador

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Há dois conteúdos no tópico 3 que se aproximam das discussões ocorridas no âmbito da EPT, os quais se referem à escola única e escola para todos, e educação e trabalho. Em relação ao primeiro, subteme-se aparentemente um diálogo com a escola unitária de Gramsci, embora isso não fique evidente no enunciado nem nas referências bibliográficas disponibilizadas. Se for essa a proposta, trata-se de um tema bem caro às instituições de EPT, pois, segundo Oliveira (2009, p. 142), com base em Gramsci, trata-se de

[...] uma escola que, mesmo em meio a uma realidade profundamente excludente e segregadora, seja capaz de propiciar às classes trabalhadoras uma formação geral de caráter tecnológico, crítica, emancipatória e preche de práticas e conteúdos valorizadores de outras dimensões do fazer humano historicamente restrito às classes dominantes, tais como a música, a literatura e a arte cênica.

Tal como expresso em Sobral *et al.* (2017), o entendimento de escola única é no sentido de ser comum a todos, ou seja, uma mesma escola para todos os sujeitos, não destinando o ensino profissional às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, às classes dominantes. Sendo também única, no intuito de propiciar um equilíbrio entre formar no estudante uma capacidade de trabalhar manualmente, assim como estabelecer o exercício do trabalho intelectual. Por isso, Gramsci (2004, p. 43), enfatiza que,

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

Quanto ao segundo tema (educação e trabalho: qualificação e desqualificação) parece-nos um tanto quanto estranho, pois sinaliza mais para a meritocracia; responsabilizando os sujeitos de modo exclusivo por sua educação e inserção no mundo do trabalho, quando, na verdade, nem sempre isso depende deles, pois a lógica do sistema capitalista os impede de fazer isso.

A construção mais adequada para esta temática seria “trabalho e educação”, conforme já abordado nos parágrafos anteriores. Além do mais, o mundo do trabalho tem passado por inúmeras mudanças, de acordo com Antunes e Alves (2004), Antunes (2014), Abílio (2020), Fontes (2017), dentre outros.

Como já ocorrido com os outros PUD, também buscamos conhecer as referências listadas na disciplina, visando esclarecer se havia alguma obra que dialogasse com as temáticas acima discriminadas. O Quadro 8 explicita com mais detalhes os resultados.

Quadro 8 – Referências básicas e complementares da disciplina Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. ADORNO, T. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.	1. ARANHA, M.L. de A. Filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

Continua...

Continuação...

2. GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005. 3. LUCKESI, C.C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2005.	2. CHAUÍ, M. Convite à filosofia. 14. ed. São Paulo: Ática, 2012. 3. FAVERO, A.A; DALBOSCO, C.A.; MUHL, E.H. (Org.) Filosofia, educação e sociedade. Passo Fundo: UPF, 2003. 4. KONDER, L. Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010. 5. SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008.
--	---

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Ao observarmos as referências propostas, logo se percebe a interrelação explícita entre filosofia e educação, fundamentada em autores como Adorno (2005); Gadotti (2005); Luckesi (2005), dentre outros. Entretanto, para contemplar os assuntos elencados no Quadro 7, outros autores mereciam destaque na relação bibliográfica, como aqueles que estão postos nesta pesquisa: Gramsci (1982, 2004); Oliveira (2009); Sobral et al. (2017), dentre outros.

Retomando as investigações, analisamos o PUD da disciplina História da Educação e encontramos os seguintes temas: Práticas educativas nas sociedades antiga, medieval, moderna e contemporânea e Percurso histórico da educação no Brasil e no Ceará. Como não encontramos nada explícito em relação à EPT, nos remetemos ao Programa da disciplina, pois que o local é onde se discriminam os conteúdos, de forma mais pormenorizada. O resultado está elencado no Quadro 9.

Quadro 9 – Conteúdos discriminados no Programa da disciplina História da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

1. HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
1.1 Educação dos povos primitivos. 1.2 Educação na antiguidade oriental. 1.3 Educação grega e romana. 1.4 Educação na Idade Média. 1.5 Educação na Idade Moderna.	2.1 Educação nas comunidades indígenas. 2.2 Educação colonial jesuítica. 2.3 Educação no Império. 2.4 Educação na primeira e na segunda república. 2.5 Educação no Estado Novo. 2.6 Educação no período militar. 2.7 O processo de redemocratização no país. 2.8 A luta pela democratização na educação. 2.9 História da educação no Ceará. 2.10 Educação no Brasil: contexto atual.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Como podemos observar, os conteúdos estão organizados em dois blocos: História Geral da Educação e História da Educação no Brasil. Vamos nos dedicar à análise do segundo bloco por entendermos que se encontra mais próximo do nosso objeto de estudo.

A leitura dos títulos dos conteúdos indica que em nenhum deles há uma menção à história da EPT. Sendo assim, mais uma vez recorreremos às referências contidas no PUD, no intuito de se conhecer as obras sugeridas e seus respectivos autores. O Quadro 10 explicita estas informações.

Quadro 10 – Referências básicas e complementares da disciplina História da Educação da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. ARANHA, M.L. de A. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006. 2. RIBEIRO, M.L.S. História da educação brasileira: a organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 3. SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.	1. GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008. 2. GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 3. LOMBARDI, J.C.; CASIMIRO, A.P.B.S.; MAGALHÃES, L.D.R. (Orgs.). História, cultura e educação. Campinas: Autores Associados, 2006. 4. LOPES, E.M.T. Perspectivas históricas da educação. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. 5. ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Em uma rápida análise, já é possível inferir que, embora sejam autores clássicos que discutem com propriedade a história da educação brasileira, não dialogam diretamente com as questões relacionadas à EPT, à exceção do professor Dermeval Saviani, que dispõe de obras que têm sido referência ao campo de estudos, “Trabalho e Educação”, a exemplo de Saviani (1989, 2002, 2005, 2007).

Quanto à História da educação no Ceará, elencado no subtópico 2.9, não encontramos nenhuma que faça referência à história da EPT neste estado. Desta forma, algumas obras acadêmicas são bem sugestivas, dentre elas, a dissertação de Mestrado de Freitas (2020) e o trabalho de Santos e Silva Neta (2014), em que as

autoras analisam a proposta da Educação Profissional para o Ensino Médio da rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em todo o estado do Ceará.

Cabe aqui enfatizar que as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), foram implantadas no Ceará a partir do ano de 2008, com 25 unidades iniciais, ofertando, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Em 2014, foram expandidas para 106, segundo o Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008-2014”. Essas instituições têm “funcionamento em tempo integral que organizam e integram o ensino médio à educação profissional, configurando cenários de cidadania que articulam o direito à educação e ao trabalho” (CEARÁ, 2014, p. 6). Esses indicadores têm aumentado a cada ano e, conforme reportagem publicada no portal do Governo do Estado do Ceará, em 2020 já havia 123 EEEP¹⁵ distribuídas por 98 municípios, ofertando 52 cursos técnicos, com o atendimento de 55 mil jovens (CEARÁ, 2020).

O destaque feito no parágrafo anterior reforça as inúmeras possibilidades que os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas terão à disposição em termos de carreira profissional docente, visto que poderão atuar nas diversas escolas da rede municipal, estadual e privada. Mas, além disso, há a possibilidade de atuação desse público em escolas de EPT nessas redes.

Por fim, restou-nos a análise do PUD da disciplina Currículos e Programas. Do modo como fizemos em relação às demais disciplinas, também foi preciso desvelar o Programa e as Referências, para buscarmos melhor entendimento sobre as temáticas abordadas e os autores/obras utilizados (Quadros 11 e 12).

Quadro 11 – Conteúdos elencados no Programa da disciplina Currículos e Programas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

1. CONCEITOS E TEORIAS	2. CURRÍCULO E ESCOLA
1.1 Conceituação e definição de currículo. 1.2 Teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. 1.3 Currículos e programas no Brasil: origem e desenvolvimento.	2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as recentes políticas curriculares brasileiras. 2.3 Currículo e transversalidade: ética, cidadania e direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais. 2.4 Os documentos oficiais e os cotidianos escolares.

Continua...

¹⁵ A 123ª EEEP inaugurada ocorreu no dia 20 de dezembro de 2020 na cidade de Alto Santo/CE.

Continuação...

	2.5 Relação entre o currículo e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus desdobramentos no livro didático. 2.6 O Currículo nos níveis e modalidades de ensino.
--	--

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Percebe-se que as lacunas permanecem e a discussão sobre a EPT é colocada de forma velada no PUD da disciplina, apenas por meio do conteúdo “o currículo nos níveis e modalidades de ensino”. Conforme já mencionado na análise do PUD da disciplina Política e Gestão Educacional, discutir a EPT apenas no âmbito das modalidades de ensino é muito pouco, devido à importância desta temática para a RFEPCT.

Como os IF ofertam turmas de EMI, sendo inclusive destinadas 50% das vagas para esta etapa da Educação Básica, de acordo o *caput* do artigo 8º, da Lei nº 11.892/2008, era de se esperar que houvesse uma discussão explícita acerca desse assunto, envolvendo debates sobre o currículo integrado, em especial sobre os seus eixos estruturantes (ciência, trabalho, cultura e tecnologia), além de demandas sobre a politecnia e a formação humana integral.

Quanto às Referências, não há abertura direta para o delineamento do tema na esfera da EPT, remetendo-se unicamente a discussões sobre as teorias do currículo, o seu uso na contemporaneidade, a relação da teoria e prática, sua historicidade e as políticas de currículo nos variados contextos. Há, entretanto, na bibliografia complementar, uma obra de Vasconcelos (2009), intitulada “Currículo: a atividade humana como princípio educativo”, que seria a mais próxima do campo em estudo, abordando a questão do princípio educativo, tema já dialogado em páginas anteriores. O Quadro 12 esboça os autores e obras contidos no PUD.

Quadro 12 – Referências básicas e complementares da disciplina Currículos e Programas da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
1. GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F. (Orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.	1. DELORS, J. (Coord). Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. Brasília: Cortes, 2003.

Continua...

Continuação...

2. SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 3. SILVA, T. da. Documento de identidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.	2. ESTEBAN, M.T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 3. LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. 4. VASCONCELLOS, C.S. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. 5. ZOTTI, S.A. Sociedade, educação e currículo no Brasil. Dos jesuítas aos anos 80. Campinas: Plano, 2004.
--	--

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso - Ciências Biológicas (2018), com adaptações.

Para um melhor embasamento teórico deste PUD, de forma a manter uma relação direta com a EPT, seriam necessários alguns diálogos contidos na produção acadêmica por estudiosos da área, fato este que não se encontra neste PUD e nem nos demais já elencados.

3.3 CONCEPÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Em relação à Concepção do Curso, foram analisadas a justificativa, os objetivos, as áreas de atuação e o perfil do egresso expressos no PPC. Quanto à justificativa para a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o documento deixa clara intenção em atender às aspirações da comunidade, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e preencher a carência de profissionais para o ensino fundamental e médio na área de Ciências Biológicas. No referido documento é feita menção a estudos que mostravam uma necessidade de professores na área de Ciências, Biologia, Física e Química.

O PPC apresenta também como argumento para a implantação do curso o elevado número de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio na região do Vale Jaguaribe, carecendo, assim, de professores na área de Ciências Biológicas para atuarem nas escolas, uma vez que, à época, havia apenas uma Instituição de Ensino Superior que ofertava o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade presencial localizada na região do Vale do Jaguaribe: se tratava, pois, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, no município de Limoeiro do Norte, que distava cerca de 120 km de Jaguaribe.

Ainda no espaço relacionado à justificativa, o PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas (2018) faz menção ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do *Campus* Jaguaribe (2014-2018), utilizando-se da redação concernente ao perfil do egresso contida nesse documento e transcrevendo, na íntegra, as características que o licenciado em Ciências Biológicas deverá possuir ao concluir a graduação. Chama-nos a atenção o fato de, mais adiante, haver uma subseção destinada exclusivamente ao perfil do egresso, a qual difere em muitos aspectos em relação ao que está contido na justificativa. O Quadro 13 apresenta várias discrepâncias entre ambas as redações.

Quadro 13 – Perfil do egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE

PERFIL DO EGRESSO CONTIDO NA JUSTIFICATIVA DO PPC, EXTRAÍDO DO PDI (2014-2018)	PERFIL DO EGRESSO CONTIDO NA SUBSEÇÃO 3.5 DO PPC
1. Ter uma visão multidisciplinar e integrada das Ciências; 2. Demonstrar capacidade de aplicar a metodologia científica e pedagógica, em seus múltiplos aspectos teórico-práticos; 3. Desenvolver e aplicar estratégias de aprendizagem interdisciplinares; 4. Formular e aplicar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos (imagens, gráficos, dados e textos, recursos audiovisuais, dentre outros); 5. Atuar como docente em Instituições de Ensino Públicas e Privadas; 6. Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, o respeito, à diversidade étnica e cultural e a biodiversidade; 7. Ser comprometido com a ética, com a ampliação das possibilidades de Educação e com a construção de uma Escola de qualidade, capaz de tornar menos distante o sonho de uma sociedade justa e igualitária;	1. Demonstrar capacidade de aplicar a metodologia científica e pedagógica, em seus múltiplos aspectos teórico-práticos. 2. Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos, alinhados com a democracia, o respeito, à diversidade étnica e cultural e a biodiversidade. 3. Reconhecer seu papel social enquanto educador na construção de uma sociedade mais justa e democrática. 4. Ser comprometido com a ética, com a ampliação das possibilidades de educação e com a construção de uma escola de qualidade, capaz de tornar mais próximo o sonho de uma sociedade justa e igualitária. 5. Trabalhar os conteúdos referentes à Ciência, de modo que seus significados possam ser estudados em diferentes contextos e permitam despertar a curiosidade investigativa no aluno.

Continua...

Continuação...

8. Trabalhar os conteúdos referentes à Ciência, de modo que seus significados possam ser estudados em diferentes contextos e permitam despertar a curiosidade investigativa no aluno; 9. Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; 10. Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica em diferentes contextos; 11. Conhecer a necessidade de atuar com responsabilidade na conservação e manejo da biodiversidade, na gestão ambiental e na busca da qualidade de vida; 12. Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças; 13. Demonstrar habilidades interpessoais de comunicação para trabalhar com alunos, pais, gestores, autoridades governamentais, além de interpretar os interesses e necessidades da comunidade onde a escola está inserida.	6. Conhecer a necessidade de atuar com responsabilidade na conservação e no manejo da biodiversidade, na gestão ambiental e na busca da melhoria da qualidade de vida. 7. Demonstrar habilidades interpessoais de comunicação para trabalhar com alunos, pais, gestores, autoridades governamentais e comunidade escolar. 8. Conhecer, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir dos educandos, respeitando sua diversidade cultural e étnico-racial, além de interpretar os interesses e necessidades da comunidade onde a escola está inserida.
--	--

Fonte: PDI (2014-2018) e PPC de Ciências biológicas (2018).

O que se percebe, é que no PCC há dois perfis de egresso, sendo um contido na justificativa, extraído do PDI (2014-2018), com 13 características, e outro elencado na subseção 3.5 do PPC, intitulada Perfil do egresso, com apenas 8 - ambos com redações que diferem bastante. No entanto, o que converge entre ambos é a ausência de menção à EPT como possibilidade de atuação profissional do egresso, ou seja, tanto o PDI quanto o PPC se abstêm de apresentarem as características do licenciado para atuarem em instituições de EPT, embora o referido curso aconteça em uma instituição pertencente à RFEPCT.

Em relação às áreas de atuação dos egressos, o PPC assim se posiciona:

O perfil profissional seguirá a tendência de mercado, podendo o mesmo atuar em:

- Instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

- Instituições de pesquisa.
- Prestação de serviços de consultoria para empresas, autarquias, fundações, sociedades e associações de classe públicas e privadas.
- Estações experimentais, laboratórios de análises clínicas, indústrias, institutos biológicos, bioquímicos e de educação ambiental.
- Atividades técnicas e científicas que envolvem ensino, planejamento, supervisão, coordenação e execução de trabalhos relacionados com estudos, pesquisas, projetos e assessoramento técnico-científico nas áreas das Ciências Biológicas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018b, p. 18-19).

Das áreas de atuação explicitadas, apenas uma discorre diretamente sobre ensino (Instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio), além de atividades técnicas e científicas envolvendo ensino. Ou seja, o foco principal incide sobre instituições de pesquisas, laboratórios, indústrias, consultorias a empresas, dentre outras. Nada é referido sobre a atuação dos egressos em instituições de EPT, sejam elas estaduais ou federais. A omissão destas informações, ou retrata uma falta de conhecimento sobre o assunto ou uma tendência mesmo em conceber o Curso de Ciências Biológicas como uma espécie de “licenciatura travestida de bacharelado”.

Esta breve análise do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas serviu-nos para termos uma melhor compreensão dos aspectos teóricos e práticos que envolvem este curso e para confirmar às nossas hipóteses preliminares, de que havia a necessidade de uma reformulação neste documento curricular no sentido de incluir nos PUD discussões sobre a formação de professores para a EPT, de forma que os egressos tenham uma base formativa que lhes proporcionem condições para atuarem de forma efetiva no mundo do trabalho, inclusive nas instituições voltadas para a formação do trabalhador, como é o caso do IFCE.

Por isso, é fundamental que haja, no âmbito desta Instituição, uma formação profissional para a EPT “em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, sejam incorporados e integrados” (MOURA, 2014, p. 44), haja vista a carência que há de professores para atuarem nessa modalidade de ensino com esse perfil formativo.

Também é importante destacar que além da educação profissional técnica de nível médio, dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, dentre outros, os Institutos Federais também ministram “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, 2008, grifo nosso), e que

estes cursos precisam estar balizados em uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Diante desse cenário, foi pensado um curso de formação para estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Jaguaribe, do IFCE. Os pormenores desta formação serão elencados na próxima seção, onde também estará disponibilizado todo o percurso metodológico desta pesquisa.

4 EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT NO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE

O *Campus* Jaguaribe do IFCE, dentre as suas muitas ofertas, dispõe de uma Licenciatura implementada há mais de 10 anos, tendo em vista formar profissionais para o exercício da docência em Ciências e Biologia na Educação Básica. Além disso, os egressos também poderão atuar como Biólogos em projetos, pesquisas, fiscalização, análises, perícias, emissão de laudos, pareceres e outras atividades relacionadas às áreas da Saúde, Meio Ambiente, Biodiversidade, Biotecnologia e Produção, contanto que cumpram as exigências dadas pelas normas do Conselho Federal de Biologia – CFBio. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018b).

Desta forma, nesta seção discorreremos inicialmente sobre o percurso metodológico da pesquisa e, em seguida, relataremos sobre a experiência formativa que desenvolvemos no IFCE *Campus* Jaguaribe, mediante a aplicação de um Produto Educacional no formato de minicurso ofertado a estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui apresentada ancorou-se numa abordagem qualitativa que, segundo Creswell (2007, p. 184), “[...] emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados”. O autor também apresenta algumas características desse tipo de pesquisa, baseado nas análises de Rossman e Rallis (1998). Creswell (2007) ressalta que este tipo de pesquisa se desenvolve em um cenário natural, em que o pesquisador tem contato direto com os participantes, envolvendo-se em suas experiências reais, utilizando-se de métodos diversificados na coleta dos dados, tais como os documentos, as observações abertas e as entrevistas, além de uma variedade de materiais, como os sons, álbuns de recorte, e-mail, dentre outros.

Além destas, o autor supracitado também menciona que a pesquisa qualitativa evolui de acordo com o contexto que se delineia durante o processo, dado que pode haver mudanças nas questões de pesquisa e no processo de recolha de dados. Outra peculiaridade, é que esse tipo de estudo é fundamentalmente

interpretativo, pois o pesquisador faz a análise dos dados filtrando-os por meio de um olhar pessoal, baseado em um momento sociopolítico e histórico específico. Quanto ao pesquisador qualitativo, Creswell (2007, p. 187) enfatiza que ele,

[...] vê os fenômenos sociais holisticamente, [...] reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação, [...] usa um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo, [...] adota e usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no estudo qualitativo.

Flick (2004) assinala que a pesquisa qualitativa trabalha basicamente com dois tipos de dados: os verbais e os visuais. Os primeiros são coletados por meio de narrativas ou entrevistas semiestruturadas; já os últimos, é resultado da aplicação de vários métodos observacionais, que vão desde a observação participante e não participante à etnografia e à análise de filmes e fotografias. Para Flick (2004, p. 20):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Quanto à investigação que aqui apresentamos, esta aconteceu por meio de uma pesquisa-ação, visto que o intuito foi de contribuir para a aprendizagem dos discentes e egressos do Curso em Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *campus* Jaguaribe, quanto aos aspectos relacionados às bases da EPT e à formação de professores para essa modalidade, uma vez que, conforme vimos na seção anterior, essa discussão, por mais importante que seja no atual cenário, não há no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como,

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor enfatiza alguns dos principais aspectos deste tipo de pesquisa, dentre eles: 1) existe uma considerável interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação pesquisa, resultando disso, a ordem de prioridade dos problemas a serem investigados e as possíveis soluções a serem encaminhadas; 2) o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas encontrados nesta situação; 3) o objetivo da pesquisa-ação está em resolver os

problemas encontrados ou pelo menos esclarecê-los; 4) existe durante o processo, um acompanhamento das ações, decisões e atividades intencionais envolvendo os atores da situação; 5) a pesquisa pretende maximizar o conhecimento dos pesquisadores e das pessoas ou grupos envolvidos e não apenas promover uma ação prática (THIOLLENT, 1986).

Severino (2013, p. 104-105), observa que:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Outro autor, Richardson (2017, p. 331), destaca que “a pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa) sobre o(s) conhecimento(s). Como o próprio nome indica, a pesquisa-ação é um trabalho científico que possui dois objetivos: a ação e a pesquisa”. Para ele, essas duas dimensões (mudanças e compreensão) podem também contribuir significativamente na elaboração de um projeto de pesquisa.

Como ponto de partida, procedemos a uma pesquisa bibliográfica para apresentação dos elementos teóricos que envolviam as bases conceituais e a formação de professores para a EPT, utilizando produções de autores da área do trabalho-educação, ligados à EPT. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, tendo como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma série de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia averiguar diretamente.

Este ponto de vista é defendido por Severino (2013), que se dirige à pesquisa bibliográfica como sendo aquela que é realizada a partir do registro disponível, resultante de pesquisas anteriores, em livros, artigos, teses, documentos impressos, dentre outros; utilizando-se, para isso, de dados já trabalhados por outros pesquisadores e registrados devidamente. Dessa forma, os textos tornam-se fontes de pesquisa dos temas a serem estudados, e o pesquisador trabalha a partir dessas contribuições dos autores.

A investigação proposta ocorreu no *campus* Jaguaribe do IFCE, espaço de nossa atuação profissional e onde surgiram as primeiras inquietações que levaram à

realização deste trabalho. A referida instituição funciona durante os três turnos e contou com 728 alunos matriculados, incluindo os períodos 2022.1 e 2022.2 - destes, 163 estudam na Licenciatura em Ciências Biológicas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2022b).

Inicialmente, foi solicitada a relação dos estudantes e egressos, via e-mail junto à coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE, *campus* Jaguaribe. Quanto aos estudantes, deu-se preferência aos que já estavam entre o 7º e 8º períodos, por já terem cursado disciplinas como Didática, Política e Gestão Educacional, Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, Currículo e Programas, tendo em vista compreender se eles já tinham estudado sobre alguma temática voltada à EPT, posto que, em tais componentes curriculares, devem/deveriam abordar algo relacionado a isso.

A pesquisa-ação constou da aplicação de um minicurso¹⁶ que dispôs de uma carga horária de 20h, sendo 50% de forma síncrona (*google meet*) e 50% assíncrona (*google classroom*). O minicurso foi ministrado a 22 participantes convidados por meio de formulário eletrônico do *google forms*, enviado individualmente por e-mail, sendo 14 estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *Campus* Jaguaribe, cursantes de diferentes períodos letivos, e 08 egressos do referido curso.

Em relação aos aspectos éticos e os riscos desta pesquisa, esclarecemos que os participantes tinham a liberdade de se desligarem em qualquer momento, sendo os possíveis riscos assim discriminados: timidez, invasão de privacidade, constrangimento, divulgação de dados pessoais e imagem. Desta forma, foram tomados os cuidados necessários na perspectiva de se reservar o anonimato dos envolvidos; garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes durante o processo de aplicação dos questionários e de descrição dos resultados da pesquisa, no intuito de se cumprir o que está preconizado na Resolução nº 466/2012 que trata de pesquisas em seres humanos.

As situações descritas acima foram mencionadas nos documentos destinados aos participantes da pesquisa. Como se tratava de estudantes da graduação e egressos maiores de idade, estes deram ciência com a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A assinatura dos documentos se deu mediante o envio destes eletronicamente via formulário do *google forms*, e os participantes tiveram que

¹⁶ A ementa do minicurso está disponível nos apêndices.

colocar *login* e senha como forma de identificação e, após o preenchimento, me enviaram os formulários, gerando também uma cópia para eles, como forma de ambas as partes estarem resguardadas.

No que tange à segurança dos participantes, em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19, as atividades pedagógicas de execução do minicurso aconteceram no formato remoto, por intermédio das Plataformas Virtuais *Google Meet* (aulas síncronas – 50%) e *Google Classroom* (aulas assíncronas – 50%). Os participantes foram convidados a assinar o Termo de autorização para uso de áudio e o Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos). Para esta etapa da pesquisa, foi solicitada a obtenção da autorização da realização da pesquisa à direção geral do *campus*, por meio da Carta de Anuência. Todos os termos mencionados, estão nos apêndices. Quanto ao impacto provocado na educação em função do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, Morgado, Souza e Pacheco (2020, p. 2), se posicionaram:

Mais do que nunca a educação está a passar por um momento de grandes desafios. Nos últimos meses a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando. Estamos perante uma situação que requer grande capacidade de elaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa.

Neste sentido buscamos, na literatura especializada, as discussões realizadas por: Kuenzer (2008), Machado (2013), Manfredi (2002), Moura (2007, 2014), Saviani (2007, 2008, 2013, 2020), Souza e Rodrigues (2017), além de documentos legislativos referentes à área; como também outros materiais acerca do tema que, no decorrer da pesquisa e da pesquisa-ação, foram objeto de consulta e análise.

Antes da ministração do minicurso, conduzimos uma sondagem inicial (avaliação diagnóstica) por meio de um questionário estruturado, com questões fechadas, via *google forms*, o qual foi enviado eletronicamente pelo *chat* do *meet* para todos os estudantes e egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE - *Campus* Jaguaribe que participaram do minicurso, tendo em vista conhecer os saberes dos cursistas acerca da EPT.

Lakatos e Marconi (2010) afirmam que o questionário é composto por várias perguntas, as quais são respondidas sem a presença do pesquisador, e na situação em apreço, teve por objetivo identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de temas relacionados à EPT, tais como: educação politécnica, formação

humana integral, currículo integrado, interdisciplinaridade, relação trabalho e educação, dentre outros temas presentes na literatura da área. Neste questionário, os respondentes não precisaram se identificar, de modo que não sofreram exposições quanto às respostas dadas. Depois, realizamos a análise dos dados coletados, expostos mais adiante, a fim de se conhecer o nível de compreensão desses estudantes sobre os assuntos elencados.

Após a conclusão do minicurso, aplicamos uma avaliação utilizando outro questionário contendo questões abertas, via *google forms*, no intuito de coletar informações acerca dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo, relacionando-os com aqueles já identificados no questionário aplicado antes da execução do minicurso, tendo em vista à constatação dos novos conhecimentos obtidos e a avaliação do minicurso.

Nessa avaliação, os participantes não se identificaram, evitando assim algum constrangimento, já que expuseram o que aprenderam, além de terem emitido opiniões sobre o Produto Educacional (minicurso). Esse procedimento foi adotado com o intuito de se resguardar o anonimato dos participantes e o resultado da avaliação, a fim de que não sofresse nenhuma influência externa, pois, caso essa postura não fosse adotada, os participantes poderiam em suas falas, enunciarem apenas comentários positivos, com o objetivo de agradar o professor ministrante do minicurso.

No que concerne à técnica de análise dos dados, utilizamos alguns elementos da metodologia de análise de conteúdo defendida por Bardin (2011). Para esta autora, a análise de conteúdo trata-se de,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

No caso desta pesquisa, as “comunicações” que foram objeto de análise, trataram-se dos questionários aplicados antes e após a realização do minicurso, contendo as respostas dos participantes acerca das bases da EPT e da formação de professores para atuar nesta modalidade, além das atividades práticas que foram desenvolvidas durante os encontros, com os registros das discussões realizadas no decorrer das aulas, as quais foram gravadas com a autorização dos participantes.

Também analisamos os dados referentes aos momentos assíncronos, resultantes de algumas atividades de pesquisa propostas aos alunos e egressos, englobando as percepções destes sobre os temas voltados à EPT, em especial o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* Jaguaribe.

No documento supracitado, buscamos identificar se havia elementos que tratassem do perfil do professor para atuar nas licenciaturas como sendo alguém que precisasse de conhecimentos relacionados à EPT e sobre o perfil do egresso; além da justificativa, como também objetivos para implantação do curso e as áreas de atuação do licenciado em ciências biológicas. Nos PUD das disciplinas, fomos à busca de conteúdos que tratassem da história e formação de professores para atuar na EPT; saberes docentes e conhecimentos pedagógicos necessários para a docência em EPT; formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (inicial e continuada) e abordagens de temas como: Trabalho-educação; formação omnilateral, educação politécnica, as transformações no mundo do trabalho; história e expansão da Educação Profissional; currículo integrado.

A análise supracitada foi organizada conforme as fases apontadas por Bardin (2011), dentre elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2011, p. 125), a pré-análise,

é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Nesta fase, ocorreu o que a autora denominou de leitura flutuante, quando aconteceram os primeiros contatos com o material que foi analisado e que serviu de suporte para o passo seguinte: a seleção dos documentos (PPC). Outro ponto importante foi a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que serviram para a organização do material analisado em forma de categorias de análise. Para Bardin (2011, p. 130, grifo da autora), “uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática [...]”. A autora ressalta, ainda, que antes da

análise propriamente dita, todo o material passa por um processo de preparação material e preparação formal.

Em relação à fase de exploração do material “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 2011, p. 131). Refere-se ao momento de tratar os resultados obtidos e interpretá-los. Daí decorre a necessidade de uma organização sistemática desses resultados analisados, os quais podem ser apresentados em forma de categorias. Para Bardin (2011. p. 147, grifo da autora),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Nesta pesquisa, os resultados obtidos nas análises dos questionários aplicados, foram organizados em forma de categorias, utilizando-se o critério de categorização semântico, ou seja, por agrupamento de acordo com os temas trabalhados, todos relacionados às bases conceituais da EPT e da formação docente para essa modalidade.

4.2 ESTRUTURAÇÃO DO MINICURSO NO FORMATO REMOTO

No período de 01 a 08 de dezembro de 2021, foi desenvolvido o minicurso intitulado, Conhecendo a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para a formação de professores. Este contou com a carga horária de 20 horas, com temáticas voltadas à EPT, conforme discriminado no Quadro 14, e teve como público-alvo 22 participantes, sendo estes, estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do IFCE *campus* Jaguaribe. Entretanto, por razões pessoais, 2 alunos não puderam participar do curso.

Quadro 14 - Estrutura do minicurso - Conhecendo a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para a formação de professores

TEMAS		ATIVIDADES ASSÍNCRONAS	ATIVIDADES SÍNCRONAS	CARGA HORÁRIA TOTAL
I	A relação entre trabalho e educação para uma formação humana integral.	2h	2h	4h
II	As transformações no mundo do trabalho.	2h	2h	4h
III	Expansão da Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais.	2h	2h	4h
IV	Histórico e políticas educacionais sobre a formação de professores para a EPT. Os processos de ensino-aprendizagem na EPT.	2h	2h	4h
V	Documentos institucionais do IFCE (PPC).	2h	2h	4h
Total		10h	10h	20h

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Conforme se vê no Quadro 14, os temas que balizaram as discussões sobre a EPT foram relevantes para a formação de professores para essa modalidade de ensino, tanto para os alunos cursantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, quanto para os egressos.

Quanto à inscrição e frequência no minicurso, dos 23 estudantes/egressos que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), comprometendo-se a cooperar com a pesquisa, 22 se matricularam no minicurso por meio do *google classroom*, no entanto, 2 desistiram de participar por razões pessoais. -Em média, a frequência dos estudantes nos cinco encontros virtuais foi de 76%.

Os temas abordados e as cargas horárias são exibidos no Quadro 14, uma síntese do que foi discutido. Cada tema foi desenvolvido de maneira assíncrona e síncrona. Nas atividades assíncronas, geralmente introduzimos discussões que eram aprofundadas nos momentos síncronos.

Como já mencionamos na seção anterior, as atividades aconteceram no formato remoto, sendo 50% delas de forma síncrona, pelo *google meet*, e 50% assíncrona, por intermédio do *google classroom*. A seguir, é mostrada a página inicial do minicurso no *google classroom* (Figura 5).

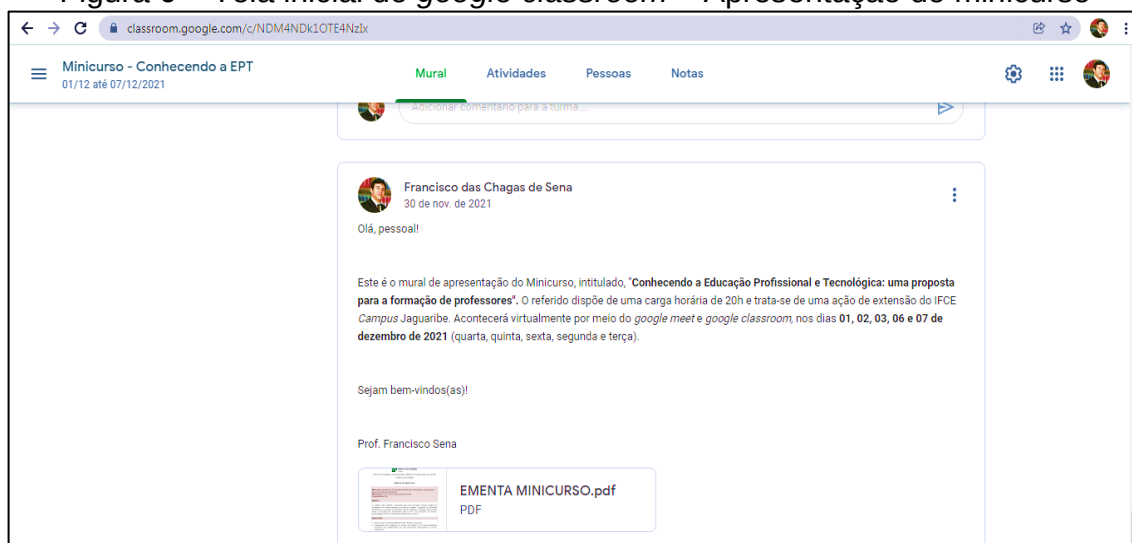
Figura 5 – Tela inicial do *google classroom* – Guia Mural



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Como podemos observar, a tela inicial do *google classroom* está organizada em quatro guias (Mural, Atividades, Pessoas e Notas). No Mural, foram postos os avisos do curso, as apresentações dos participantes e demais postagens. Nesse espaço, foi disponibilizada a ementa do minicurso, como também exposto o calendário e os horários dos encontros. Também foi solicitado que cada participante se apresentasse, falando sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais e as expectativas que tinham com aquela formação. Dos 22 cadastrados no *classroom*, apenas 15 se apresentaram no mural do curso. Na Figura 6, é exibida a nossa mensagem inicial, dando as boas-vindas aos participantes e a ementa do minicurso em anexo.

Figura 6 – Tela inicial do *google classroom* – Apresentação do minicurso

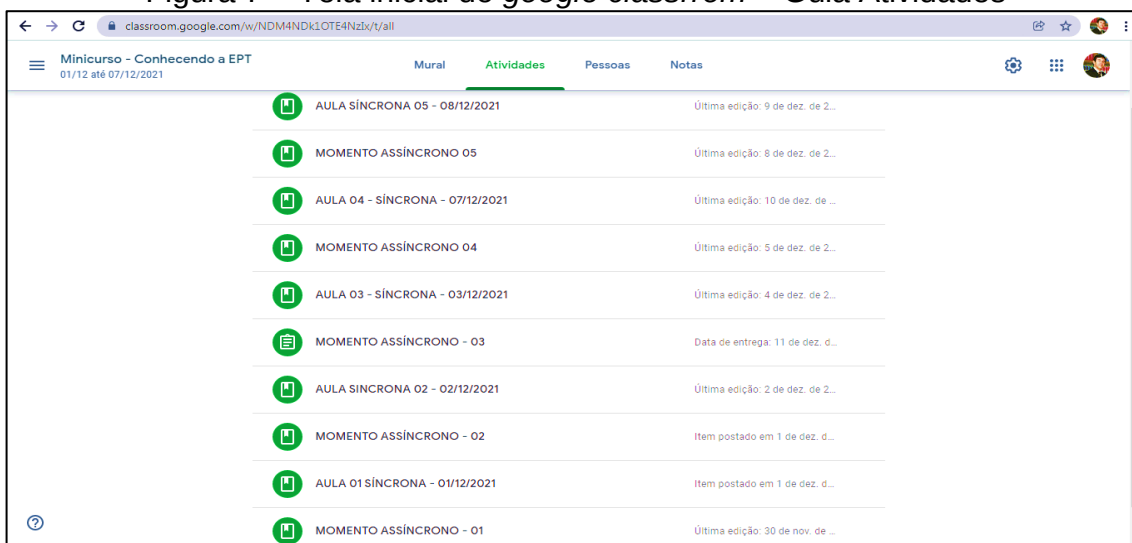


Fonte: Elaboração do autor (2022).

Na guia Pessoas, constava o meu nome, na condição de professor ministrante, e dos inscritos no curso, com os devidos e-mails para contato. Em Notas, foram exibidas, para mim, as avaliações com as respectivas notas. Todavia, nesse minicurso, não foi utilizado critério de notas para as atividades realizadas.

Na guia Atividades continha toda a sequenciação didática do planejamento proposto, organizado em 10 encontros: sendo 5 síncronos, denominados de “Aulas” (Aulas 1 a 5); e 5 assíncronos, intitulados de “Momentos” (Momentos 1 a 5). Na Figura 7, é elencada a relação dos encontros ocorridos, constando, também, as datas em que cada um aconteceu.

Figura 7 – Tela inicial do *google classroom* – Guia Atividades



Fonte: Elaboração do autor (2022).

4.3 DESENVOLVIMENTO DO MINICURSO: MOMENTOS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS

Nesta subseção serão relatadas todas as atividades desenvolvidas durante a aplicação do minicurso, as quais se concentraram em encontros síncronos (via *google classroom*) e assíncronos (*google meet*). Serão expostos também os textos e os vídeos trabalhados e as metodologias utilizadas.

a) Momento 01 - Assíncrono

Iniciamos a aplicação do nosso produto educacional com um encontro assíncrono (Momento assíncrono 01), no intuito de se introduzir as discussões sobre a EPT e aprofundá-las no encontro síncrono (Aula 01 síncrona), que ocorreu posteriormente ao Momento assíncrono 01. Essa metodologia foi utilizada no decorrer de todo o minicurso.

Como ponto de partida, postamos no *google classroom* dois textos. O primeiro deles intitulado Inédito-Viável, da autora Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), disponível no Dicionário Paulo Freire (2010). O segundo texto é um artigo denominado Institutos Federais: o inédito-viável, de autoria de Eliezer Pacheco (2020).

Porém, antes de adentrarmos aos resultados, esboçaremos em linhas gerais o que propõem ambos os textos, a fim de situar melhor o leitor na discussão.

O texto de Nita Freire (2010) discute o significado do termo “Inédito viável” que, segundo a autora, foi criado e utilizado pela primeira vez por Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968. Para a autora, não se tratava apenas de uma união de letras ou palavras, mas de uma palavra-ação no sentido mais amplo, tendo em vista a transformação do mundo. Ou seja, “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, **os projetos e os atos das possibilidades humanas**” (FREIRE, 2010, p. 373, grifo nosso). A autora acrescenta que o inédito-viável é uma palavra

[...] na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo por este mudado. Que traz na essência mesma dela, o que podemos sentir e desejar e por ela lutar e sonhar; o que pode nos incomodar, inconformar e nos entristecer nas

fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação antiética. Palavra que nos traz, sobretudo, a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana.

Para que o inédito-viável se concretize, as situações-limites (obstáculos e barreiras de nossa vida pessoal e social) precisam ser superadas e, segundo Nita Freire (2010), isso só pode acontecer quando o problema é já um percebido-destacado, ou seja, quando se tem consciência do contexto em que cada um se encontra.

Em suma, a autora classifica o inédito-viável como algo que até certo momento é inédito, pois ainda não é conhecido e vivido de forma clara. No entanto, “quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2010, p. 375). Neste sentido, é uma categoria que engloba nela mesma toda uma confiança no sonho e na esperança da utopia, como também na mudança das pessoas e do mundo.

Quanto ao artigo “Institutos Federais: o inédito viável”, de Eliezer Pacheco, há o destaque para a importância e a singularidade desta instituição de ensino para a sociedade brasileira, classificando-a historicamente como a mais importante política pública na área da educação, em virtude de sua originalidade, qualidade e expansão por todo o território nacional. Somando-se a isso, o autor ressalta as estruturas democráticas com ampla autonomia, as eleições diretas dos dirigentes, a atuação em Rede e uma concepção político-pedagógica peculiar a todos eles, embora com algumas diferenças, situação que é absolutamente normal por se tratar de um conglomerado com mais de 600 *campi*. (PACHECO, 2020).

Além disso, Pacheco (2020) menciona o fato de se tratar de uma nova institucionalidade, diferente das instituições de ensino já existentes como as universidades e escolas técnicas. No ponto de vista do autor, as singularidades que permeiam os IF, como, por exemplo, o compromisso com a formação humana integral, o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão e a atuação em Rede, é algo inédito na estrutura educacional brasileira, já que as instituições públicas geralmente estabelecem apenas colaborações bilaterais, com algumas situações envolvendo diversas instituições. Por fim, Pacheco (2020) destaca que apesar de ser uma política com um elevado nível de expansão, no seu entendimento, a qualidade

não foi perdida, considerando os IF como as melhores escolas do Brasil e entre as mais conceituadas do mundo.

A partir desses textos, elaboramos três perguntas para os cursistas no Momento Assíncrono 1, cujas respostas foram discutidas na Aula 01 – Síncrona. As perguntas foram as seguintes:

1. Ao se utilizar dessa palavra/categoria **inédito viável**, o que Paulo Freire queria nos mostrar? Leia atentamente o texto de Nita Freire para fundamentar suas respostas.
2. Quais as relações entre o texto de Nita Freire (Inédito Viável) e o de Eliezer Pacheco (Institutos Federais: o inédito viável)?
3. Do ponto de vista de vocês, por que Pacheco intitula os Institutos Federais como sendo esse **Inédito Viável**?

b) Aula 01 - Síncrona

Seguido desse momento assíncrono, houve o encontro *on-line*, ocorrido no dia 01 de dezembro de 2021 via *google meet*, em que foram recepcionados os estudantes e egressos e aplicado um questionário estruturado¹⁷ via *google forms* (APÊNDICE I), postado no *chat* do *google meet*, com o objetivo de identificar os saberes iniciais dos cursistas acerca de temáticas relacionadas à EPT.

O formato do questionário foi baseado na Escala de Likert, em que se propuseram algumas afirmativas relacionadas à EPT e os participantes tiveram que respondê-las conforme o grau de concordância ou não dos enunciados. As afirmativas contemplavam quatro alternativas: concordo totalmente, concordo parcialmente, indeciso, discordo totalmente.

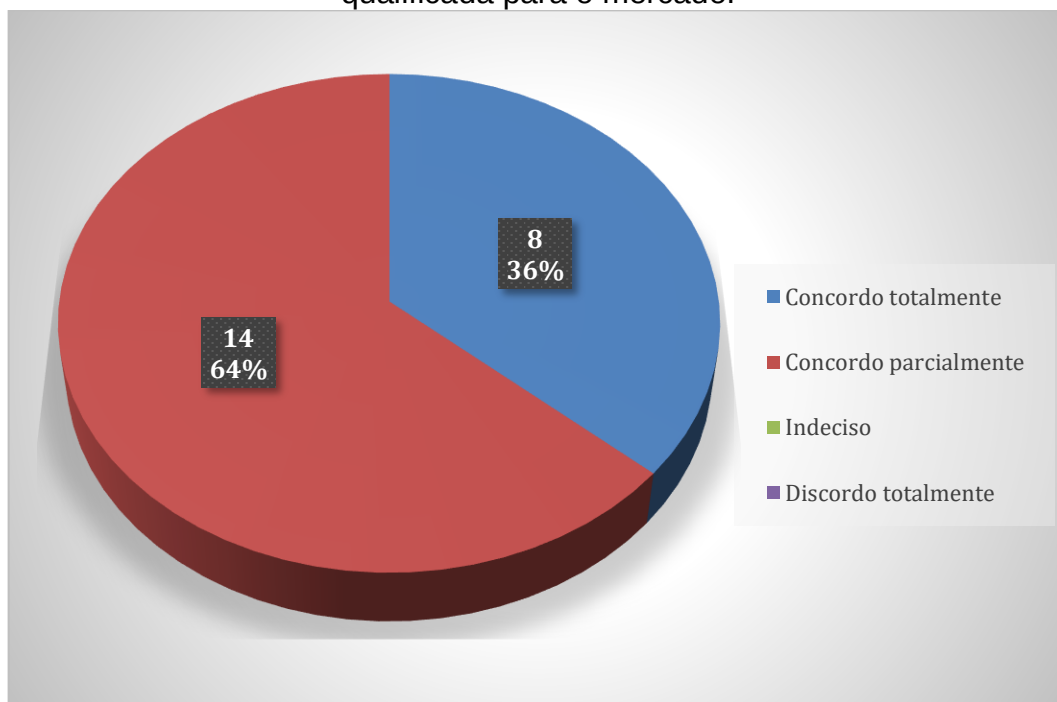
De acordo com Costa e Silva Júnior (2014, p. 4), “A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”. Os referidos autores ainda destacam que a vantagem de se utilizar a escala de Likert é devido a sua facilidade de manuseio, uma vez que para alguém que está sendo submetido a uma atividade de pesquisa, torna-se fácil expressar um grau de concordância em relação a uma afirmativa qualquer.

¹⁷ É cabível destacar que as perguntas contidas neste questionário (aula 01 – síncrona), não abordavam sobre a temática do inédito-viável, já que poderiam influenciar nos resultados acerca dos conhecimentos prévios.

Como categoria central, estava a compreensão da EPT pelos alunos e egressos, conforme suas trajetórias formativas. Foram explicitadas oito afirmativas, em que observamos o grau de concordância em relação a elas.

Como ponto de partida, afirmamos que o objetivo central da EP era a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Os resultados estão expostos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - O objetivo central da Educação Profissional é a formação de mão de obra qualificada para o mercado.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Como se observa na afirmativa inicial, não houve participantes indecisos, tampouco discordantes. Ou seja, 100% dos participantes confirmaram de forma total ou parcial que a EP tinha por objetivo formar mão de obra qualificada para o mercado. Do total de 22 respondentes, 08 foram categóricos em afirmar isso na sua totalidade, e 14 de forma parcial. Isso demonstra o desconhecimento dos alunos e egressos acerca das finalidades da EPT. Essa forma de enxergar esta modalidade é histórica, já que desde sua configuração inicial em 1909, mediante as Escolas de Aprendizes Artífices, a finalidade era formar operários e contramestres por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos aos menores que desejassem aprender um ofício (CUNHA, 2005).

Essa morfologia foi aprimorada no contexto da industrialização, tendo em vista que a partir de 1942 o ensino industrial assumiu o protagonismo na formação da mão de obra por intermédio de dois ramos distintos: um sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e outro sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, constituído pelo ensino industrial básico, implementado por meio da Reforma Gustavo Capanema (SANTOS 2011).

Esse cenário continuou exigindo mão de obra qualificada, de forma que o ensino técnico industrial foi ganhando mais espaço ao ponto de, em 1959, a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro dispor sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. Subsequentemente, por meio do Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959, foi aprovado o regulamento do ensino industrial e definidas as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais.

Em 1994, por meio da Lei nº 8.948/1994, ocorreu a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e em 2008, a criação da RFEPT, em que os CEFET foram convertidos em IF¹⁸, mediante a lei nº 11.892. Este fato marca o novo momento para a EPT, redefinindo também o papel desta no cenário educacional.

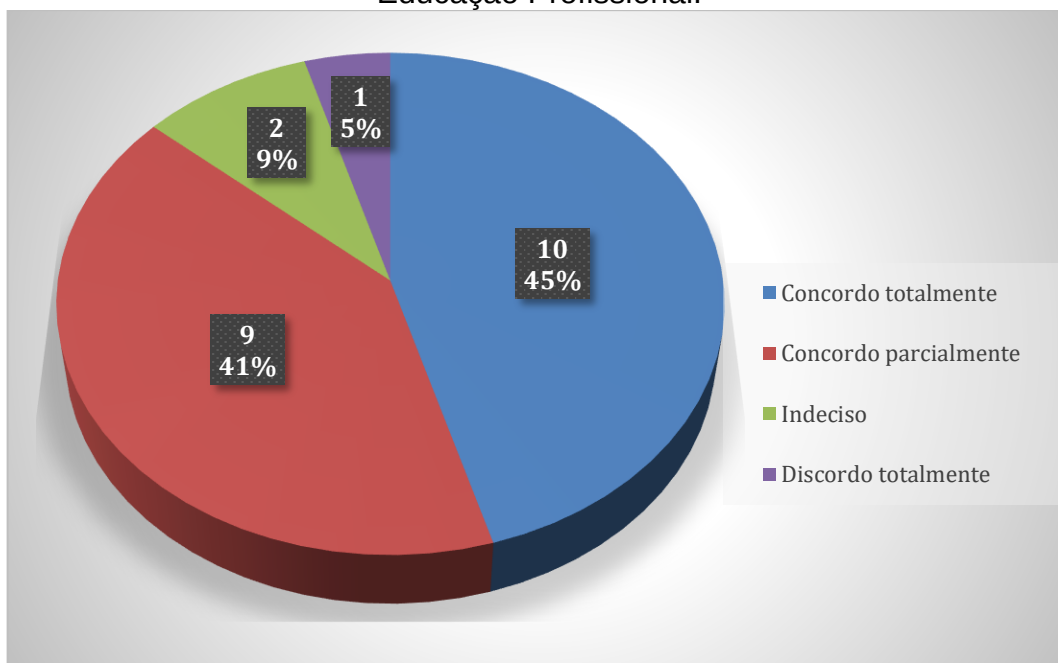
Diante do exposto, cabe enunciar a contraposição do campo trabalho e educação acerca de tais posicionamentos. Ramos (2014) delineia alguns pressupostos inerentes à educação profissional, dentre eles, o de formação humana integral, que pleiteia a superação do ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre o ato de pensar, dirigir ou planejar e o de executar.

Essa formação integrada quando relacionada ao ensino médio integrado ao ensino técnico postula que a educação geral seja inseparável da educação profissional em todos os campos em que ocorre a preparação para o trabalho, tanto nos processos produtivos, quanto nos educativos. A autora enfatiza ainda que trabalho, ciência, tecnologia e cultura constituem uma unidade indissociável da formação humana, em que tendo o trabalho é assumido como categoria central nas suas dimensões ontológicas e históricas.

¹⁸ Com exceção dos CEFET do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Na segunda afirmativa, discurremos que há na educação brasileira uma dualidade entre a formação geral e a Educação Profissional. O Gráfico 2 expõe os resultados obtidos.

Gráfico 2 - Na educação brasileira existe uma dualidade entre a formação geral e Educação Profissional.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

O resultado foi considerado satisfatório, porquanto houve uma concordância quase que unânime em torno da afirmativa, com apenas 02 indecisos e 01 que discordou totalmente. No entanto, sob o ponto de vista teórico, não significa dizer que tenham compreendido de que se tratava, tendo em vista haver uma lacuna em torno destas discussões no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Essa dualidade confronta-se ao conceito de escola unitária proposto por Gramsci (1982, p.3), “[...] na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados”. Para este filósofo, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Dore (2014) destaca que Gramsci propôs organizar a cultura, apresentando assim o esboço da escola unitária, no intuito de descobrir possibilidades de efetuar uma reforma intelectual e moral no propósito de educar os grupos subalternos para conduzi-los a um grau superior de civilidade e suplantando o dualismo entre governantes e governados. Ainda acrescenta que Gramsci dedicou grande parte dos

seus estudos à compreensão das cosmovisões dos grupos subalternos, já que estes dispõem de uma concepção mecanicista da história e dos embates na sociedade, permeado por um viés fatalista e determinista, como se o meio de ultrapassar a exploração do capitalismo sobreviesse de suas próprias crises.

Desta forma, os subalternos necessitam modificar suas concepções de mundo, no intuito de promover uma mudança da condição social em que vivem para um processo de elevação cultural, por meio do que Gramsci denomina de “espírito de cisão”, “[...] isto é, a progressiva aquisição da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se alargar da classe protagonista às classes aliadas e potenciais [...]” (GRAMSCI, 1977, p. 333 *apud* DORE, 2014, p. 302).

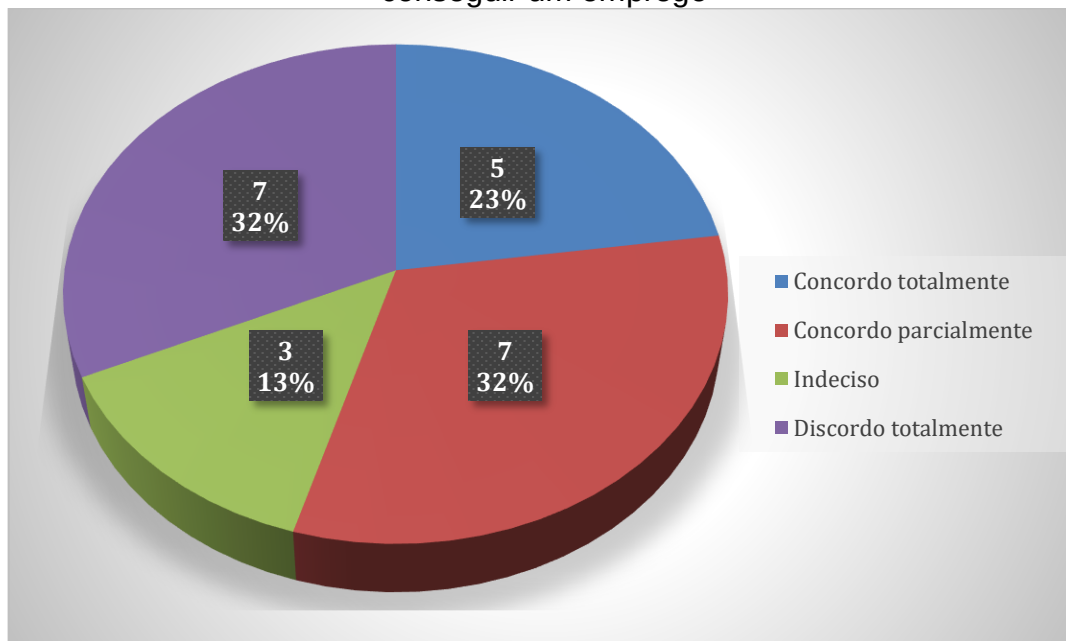
A responsabilidade da escola, para Gramsci, é habilitar os novos sujeitos para o convívio social, dando orientações necessárias de como acontece a organização da convivência em sociedade, em que o homem transforma a natureza. Nesse sentido, o que define o processo de aprendizagem é o trabalho compreendido como atividade teórico-prática (SOBRAL *et al.*, 2016).

Segundo Saviani (2007), a escola unitária na perspectiva gramsciana, corresponderia, no Brasil, ao que conhecemos hoje por Educação Básica, especialmente nas etapas fundamental e média. Na etapa fundamental, as crianças adquirem conhecimentos relacionados às ciências naturais e às ciências sociais, introduzindo-as, assim, nas *societas rerum* e *societas hominum*, respectivamente. Dessa forma, aponta Saviani (2007, p. 160) que “a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho”, entretanto, a relação entre educação e trabalho acontece de forma implícita e indireta.

Em relação ao ensino médio, a função essencial da escola que atua nesta etapa da educação será o de resgatar o vínculo entre o conhecimento e a prática do trabalho. Ou seja, “trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160). Desta forma, o processo produtivo deve estar articulado com o saber, tanto pelo aspecto teórico quanto prático.

No terceiro ponto, propomos que o trabalho, como princípio educativo, referia-se ao fato de se estudar para conseguir um emprego (Gráfico 3).

Gráfico 3 - O trabalho como princípio educativo refere-se ao fato de se estudar para conseguir um emprego



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Neste quesito houve um equilíbrio nas respostas dos participantes, em que 05 concordaram totalmente e 07 parcialmente. Houve, ainda, 03 indecisos e 07 que discordaram totalmente. Entretanto, os resultados confirmam que mais de 50% dos cursistas concordaram com a afirmação; demonstrando, desse modo, o desconhecimento do significado do trabalho como princípio educativo.

Gramsci (1982, p. 130), apresenta a perspectiva do trabalho como princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...].

Entender o trabalho como princípio educativo é diferente de reduzi-lo apenas à mercadoria força de trabalho, como ocorre na sociedade capitalista, na qual se tende a confundir o trabalho com o emprego. Sob esta ótica, a classe trabalhadora dispõe apenas de sua força de trabalho para ser vendida ao sistema capitalista, sendo que este compra o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizando-o e gerenciando-o de tal maneira que ao final de um período (jornada, semana ou mês), o pagamento recebido em forma de salário representa

apenas uma parte do tempo pago, sendo o restante transformado em mais-valia ou lucro para o capital (FRIGOTTO, 2012).

Seguindo este raciocínio, Saviani (2003, p. 133) explicita que,

se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo.

Ciavatta (2019), apoiando-se, também, na concepção gramsciana, pondera sobre a perspectiva do trabalho que educa, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Para esta autora, trata-se de uma enunciação considerada bem esclarecedora em relação à importância do trabalho na educação do jovem; não apenas sob o prisma de preparação específica para o desempenho disciplinado do trabalho, como também no alcance ao saber técnico e científico dos modos de produção e na compreensão das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades ligadas ao capital.

Trata-se, assim, de pensar o trabalho como princípio educativo a partir de uma concepção ontológica do ser, [...]. O que significa pensar historicamente o conceito, pensar a racionalidade, a normatividade implícita em determinados processos sociais que tornam (ou não) o trabalho capaz de educar no sentido de formação humana, de desenvolver o homem nas suas potencialidades (CIAVATTA, 2019, p. 141-142).

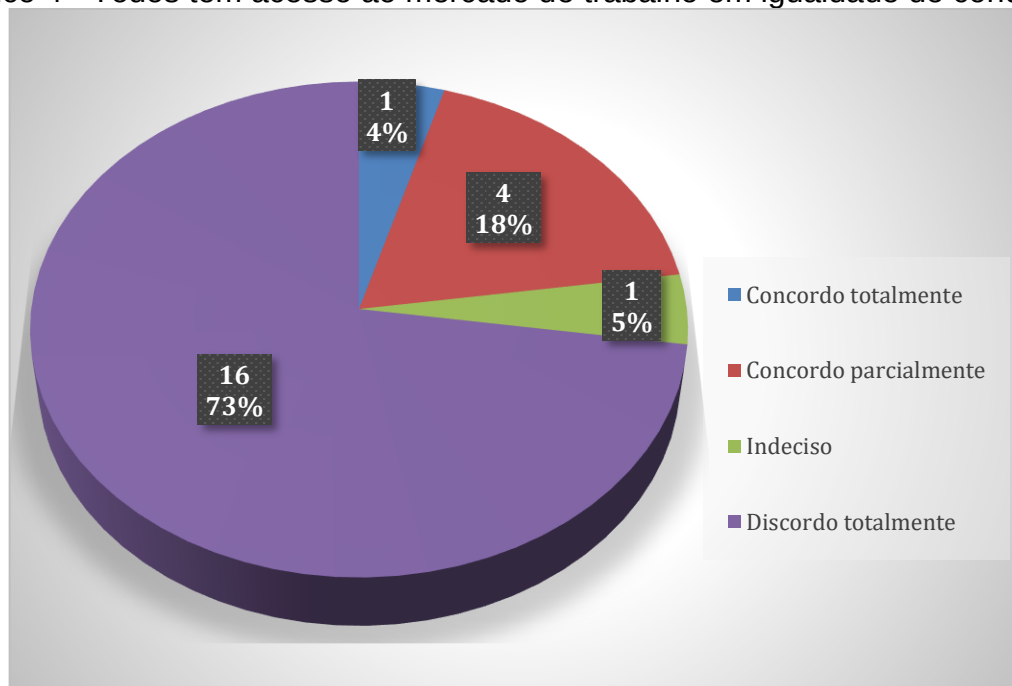
Em relação ao termo princípio educativo do trabalho, Ciavatta (2019) enfatiza que se trata também da importância do trabalho que educa, mas o cerne é o trabalho na sociedade capitalista. Não se refere apenas de uma distinção semântica, mas da concepção do trabalho e da conexão do indivíduo com o trabalho. Conforme expresso por Tilton (2008, p. 6, grifo do autor):

O elemento central que define a concepção do *princípio educativo do trabalho* funda-se na explicação marxiana de que é o trabalho que humaniza o homem, mas que no modo de produção capitalista, em que se encontra subsumido ao capital, é fonte de alienação, que educa os trabalhadores no sentido de uma sociabilidade de relações sociais estranhadas.

Ainda de acordo com Tilton (2008), reconhecer o princípio educativo do trabalho na conjuntura atual denota identificar o processo de estranhamento e alienação resultante das vinculações sociais em que os sujeitos produzem sua existência.

A quarta indicação foi no sentido de que o mercado de trabalho é acessível a todos em igualdade de condições. Neste ponto, houve quase uma unanimidade na discordância dessa assertiva, ou seja, 16; havendo ainda 05 cursistas que concordaram, sendo 01 de forma total e 04 parcialmente. Houve ainda 01 indeciso. O Gráfico 4 expõe o resultado.

Gráfico 4 - Todos têm acesso ao mercado de trabalho em igualdade de condições



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Neste ponto, os estudantes e egressos foram coerentes em suas respostas, uma vez que, realmente, o acesso ao mercado de trabalho não tem como ocorrer de forma igualitária para todos, considerando, dentre outros fatores, as discrepâncias das condições sociais que envolvem os sujeitos das camadas populares e das classes mais abastardas. Atrelado a isso, há o fenômeno da inclusão includente e da exclusão includente, delineado por Kuenzer (2004) e já abordado neste trabalho.

Todavia, antes de compreendermos a nova forma de ser do trabalho, cabe-nos perceber qual a abrangência da classe trabalhadora, de acordo com Antunes e Alves (2004). Para estes autores,

ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

Incluem-se nesse universo: o proletariado industrial, o proletariado rural, o proletariado precarizado, o proletariado moderno (fabril e de serviço) e *part-time*, caracterizado pelo vínculo de trabalho temporário e precarizado, em crescimento na totalidade do mundo produtivo (ANTUNES; ALVES, 2004).

Quanto às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, apresentaremos algumas delas. Antunes e Alves (2004) elencam, primeiramente, a redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, oriundo da indústria taylorista e fordista. Isso ocorreu em virtude da reestruturação produtiva do capital, ocasionando a redução dos trabalhadores estáveis, dando lugar ao trabalho informal e precarizado.

Outra tendência apontada por Antunes e Alves (2004), tem sido a ascensão do trabalho terceirizado e do *part-time*, ou seja, do trabalho em tempo parcial ou meio período, e da progressiva exclusão dos jovens que alcançaram a idade de ingresso no mercado de trabalho “e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339).

Assim, em plena *era da informatização do trabalho* no mundo maquinal-digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pelo aumento da *informalização do trabalho*, presente na ampliação dos terceirizados, subcontratados, flexibilizados, em tempo parcial, teletrabalhadores, ampliando o universo do trabalho precarizado (ANTUNES, 2014, p. 41, grifo do autor).

Paralelo a tudo isso, tem se observado também, segundo os autores, a exclusão dos trabalhadores com idade próxima de 40 anos classificados como “idosos” pelo capital, legatários da “cultura fordista”, os quais têm como características, a especialização. Estes têm sido substituídos pelo trabalhador da “era toyotista”, identificado pela polivalência e multifuncionalidade.

Outro ponto de destaque, apontado por Antunes e Alves (2004), tem ocorrido por intermédio do crescimento do chamado “Terceiro Setor”, caracterizado como uma forma variada de ocupação, em que se predomina o trabalho voluntário, de caráter assistencial, exercido principalmente no âmbito das ONGs ou associações similares, com perfis mais comunitários, sem finalidade mercantil ou lucrativa.

É oportuno ressaltar outra tendência em relação à mutação no mundo do trabalho enunciada pelos autores, a qual se trata do trabalho em domicílio,

[...] permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 340, 341).

O que nos chama a atenção, é a atualidade desta tendência em virtude do processo pandêmico pelo qual tem passado o mundo nestes últimos dois anos, em que ocasionou um aumento expressivo do trabalho domiciliar, sobretudo por meio do trabalho remoto ou *home office*. Entretanto, esta nova configuração do trabalho implicou para o trabalhador assumir alguns riscos e custos, além da subordinação à produtividade por meio da entrega de produtos em tempo hábil e do cumprimento de metas. Neste sentido,

[...] pode-se percebê-lo emblematicamente na figura do trabalhador *home office*, que, liberto do relógio de ponto, da baia de um escritório, da figura do gerente, tem seu tempo de trabalho e sua produtividade altamente controlados por novos mecanismos, como os das metas e entregas por produto (ABÍLIO, 2020, p. 115, grifo da autora).

Na obra intitulada “Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado”, Antunes (2020) aponta a triste situação dos trabalhadores, que além de explorados pelo capital, tiveram também que se submeter às vulneráveis situações sanitárias que se encontrava o mundo e em especial o Brasil, nos primórdios de 2020. Enquanto uma pequena parcela de trabalhadores podia “ficar em casa”, a grande maioria era submetida às precarizadas condições de trabalho agravadas pela pandemia, condições essas que aprofundaram ainda mais as desigualdades sociais, já que os interesses dos detentores do capital precisavam ser atendidos. Dessa forma, assim autor se posicionou em um dos capítulos da obra:

A crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, na interrelação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na *totalidade* da classe trabalhadora. Em parcelas enormes desse contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando com um dos campeões da tragédia (ANTUNES, 2020, p. 7, grifo do autor).

Face ao exposto, salientamos o que Antunes (2014) tem discutido sobre a nova forma que tem assumido o trabalho, sobretudo no Brasil, em virtude da flexibilização produtiva, das desregulamentações e das novas formas de gerência do capital, ampliando as terceirizações e a informalidade no setor produtivo. Por isso,

“as novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, combinadas com um relativo avanço tecnológico em um país dotado de um enorme mercado consumidor tornaram--se elementos centrais da produção capitalista no Brasil” (ANTUNES, 2014, p. 41).

Além disso, há outro processo mutativo relacionado ao mundo do trabalho, intimamente ligado ao trabalhador *just-in-time*, que se trata da uberização do trabalho, como, de acordo com Abílio (2020, p. 112),

[...] define uma tendência em curso que pode ser generalizável pelas relações de trabalho que abarca diferentes setores da economia: tipos de ocupação, níveis de qualificação e rendimento, condições de trabalho, em âmbito global. Derivado do fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, em realidade o termo uberização se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho.

Para a autora, a uberização está relacionada às regulamentações estatais e ao dever do Estado na exclusão de direitos, de interferências e controles publicamente estabelecidos, resultado da flexibilização do trabalho, entendida como a retirada de proteções legais à exploração do trabalho, que abrange a validação, legalização e banalização da transferência de despesas e riscos ao trabalhador.

Essa flexibilização e liberdade quanto à definição do local de trabalho, da administração do tempo e da duração da jornada, não representam para o trabalhador nenhum benefício, pois “o que vemos é a crescente eliminação de proteções ao trabalhador, especialmente com relação às determinações e proteções sobre os limites da jornada de trabalho, sobre a remuneração, sobre os riscos e custos” (ABÍLIO, 2020, p. 115).

Isso é resultado do avanço do capitalismo, já que, “quanto mais se expande o capitalismo, mais o trabalho assume múltiplas configurações, recobertas por contraditórias *aparências*, disseminadas, enfatizadas pela propaganda e pela atuação empresarial e estatal” (FONTES, 2017, p. 47, grifo da autora).

Em sua obra, *Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho*, Fontes (2017) dialoga em relação a tendência predominante do modelo de produção capitalista, de reduzir o trabalho ao emprego. Dessa forma, o trabalho perde seu sentido ontológico e é compreendido apenas pelo viés mercantilista subordinado ao mercado de trabalho, tendo as condições sociais da existência asseguradas por intermédio do “contrato” e do “salário”.

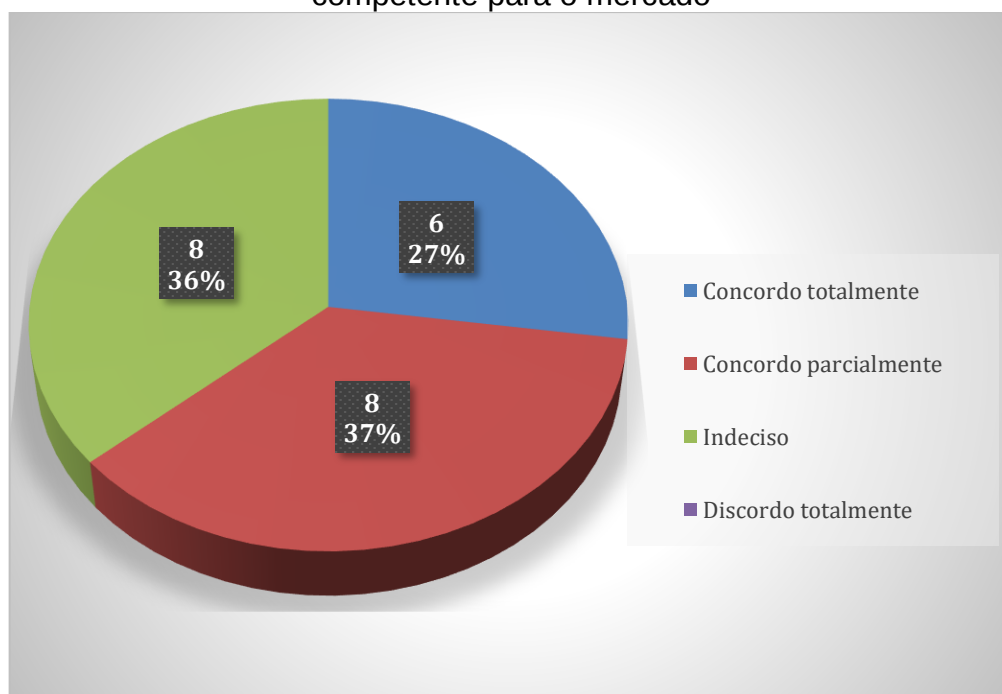
Isso nos remete ao trabalho por produção, o qual é essencial para o sistema capitalista, conforme delineou Marx (2011) em sua obra *O Capital*. Nela, Marx trouxe à tona a discussão sobre o “salário por peça”. Para este autor:

Dado o salário por peça, é natural que o interesse pessoal do trabalhador seja o de empregar sua força de trabalho o mais intensamente possível, o que facilita ao capitalista a elevação do grau normal de intensidade. É igualmente do interesse pessoal do trabalhador prolongar a jornada de trabalho, pois assim aumenta seu salário diário ou semanal (MARX, 2011, p. 413).

Isso vai ao encontro do processo de uberização, o qual tem se submetido parte da classe trabalhadora que, para conseguir um “melhor salário”, submete-se a intensas jornadas de trabalho, com elevado número de horas trabalhadas por dia, no intuito de “produzir” mais e, assim, dispor de uma renda que satisfaça, pelo menos, às necessidades básicas de sobrevivência.

A quinta afirmativa elencou a politecnia como sendo o estudo das muitas técnicas que formam um profissional competente para o mercado. Neste quesito, ninguém discordou, embora tenham sido registrados 08 participantes que ficaram indecisos e 14 que concordaram com a assertiva; sendo 06 de forma total e 08, parcialmente, conforme mostrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Politecnia é o estudo das muitas técnicas que formam um profissional competente para o mercado



Fonte: Elaboração do autor (2022).

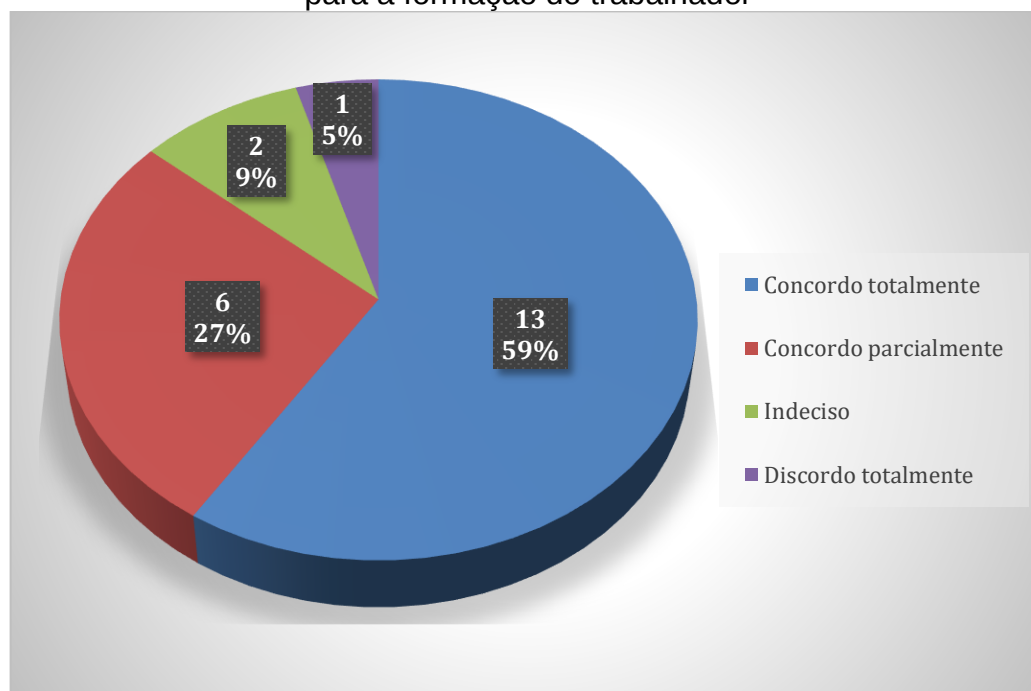
Percebe-se que os participantes têm a compreensão da politecnia associada ao estudo das muitas técnicas com atrelamento ao mercado capitalista. Para Saviani (2003), a noção de Politecnia advém da problemática do trabalho como princípio educativo. Para este autor, trabalhar é agir sobre a natureza, transformando-a. Além do mais, essa ação transformadora do homem sobre a natureza é orientada por objetivos definidos, diferentemente dos animais, que têm suas ações regidas pelo instinto, ou seja, de forma não planejada.

A fim de elucidar melhor o tema da politecnia, o autor discorre historicamente sobre os diferentes modos de produção da existência humana, desde o modo comunitário até o modo de produção capitalista, enfatizando que a escola está diretamente ligada a estes modos. Em outras palavras, para uma pequena parcela da população era reservada as funções intelectuais, e, portanto, também a escola. Enquanto que para a maioria, era assegurado apenas o trabalho manual, desprovido da cultura intelectual. Neste íterim, encontra-se a noção de politecnia, a qual está direcionada à “[...] superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Isso vai de encontro a essa concepção capitalista burguesa, que tem como pressuposto o esfacelamento do trabalho em especialidades autônomas, implicando na divisão entre os que elaboram e administram o processo de trabalho e aqueles que o realizam. Dessa forma, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138). Indo na contramão de tudo isso, a politecnia propõe que o processo de trabalho seja desenvolvido de forma indissociável, englobando os aspectos manuais e intelectuais.

A sexta proposição estava relacionada com a questão anterior, e girava em torno da seguinte assertiva: A especialização em uma área do conhecimento é fator imprescindível para a formação do trabalhador. Observa-se que, apenas 01 participante discordou e 02 ficaram indecisos. Os demais concordaram totalmente ou parcialmente, de acordo com o Gráfico 6.

Gráfico 6 - A especialização em uma área do conhecimento é fator imprescindível para a formação do trabalhador



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Conforme já esboçado na quinta proposição, a fragmentação do conhecimento é de interesse do sistema produtivo capitalista, atendendo aos seus ditames mercadológicos; reforçando, deste modo, sua dualidade estrutural. Além disso, a afirmação proposta está balizada sob um viés unilateral de formação, bem diferente do que Marx e Engels (1978) propunham. Em outros termos, uma formação omnilateral dos sujeitos. Para estes autores,

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (MARX; ENGELS, 1978, p. 62, grifo dos autores).

Para Souza Júnior (2008, p. 284), “o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho [...]”.

Entretanto, faz-se necessário observar o que destaca Rodrigues (2016, p. 27), ao frisar que “[...] o conceito da omnilateralidade não aparece de forma explícita na obra de Marx e Engels. Essa definição é um consenso entre os estudiosos de sua

obra em relação à crítica veemente feita por estes autores ao desenvolvimento unilateral do homem”.

Nesta perspectiva, Manacorda (2011, p. 6) enfatiza que “[...] em Marx temos a defesa de uma formação omnilateral, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como, dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe”.

Ramos (2008, p. 3) enfatiza que a formação omnilateral é “[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. Ou seja, contrário a “[...] uma formação dividida ou específica para uma determinada área, a formação omnilateral apresenta-se, para o homem, como um suporte para suprir diferentes necessidades [...]” e “[...] que não vê o estudante dividido, mas o sujeito completo, ou seja, omnilateral” (SOUZA; SOUZA, 2019, p. 28).

A partir destas considerações, é possível depreender que a formação omnilateral está relacionada a uma formação ampla, que integra conhecimentos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, tendo em vista a emancipação dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas, linguísticas, culturais, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas.

Nesta perspectiva, assim se posiciona Souza (2013, p. 391, 392) em relação à formação de professores para a EPT:

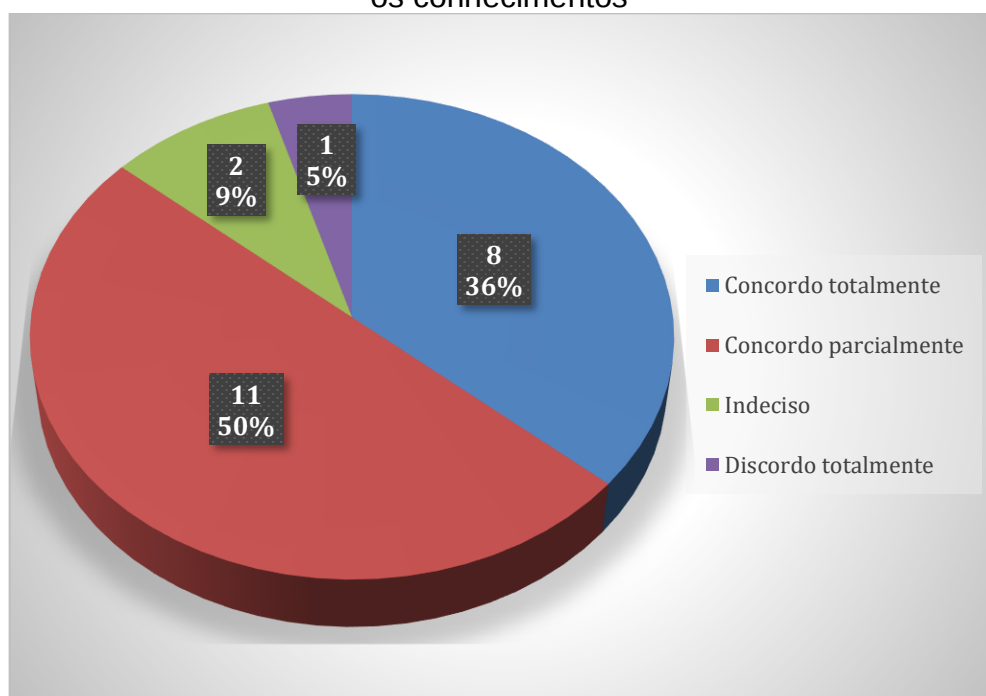
Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções.

Dito isso, é primordial construir no imaginário pedagógico dos licenciandos dos IF, a ideia de que a formação “ideal” que se persegue é aquela que se fundamenta em concepções contra-hegemônicas; que valorize os envolvidos em sua

totalidade social; confrontando o processo de desumanização que permeia as relações contraditórias da sociedade capitalista; indo além do reducionismo da competência técnica, em direção a uma formação omnilateral.

A penúltima questão discorreu que o Ensino Médio Integrado possibilitava uma formação ampla e democratizava os conhecimentos. Mais uma vez, a maioria concordou e, assim dizendo, foram dezenove participantes; sendo que destes, oito concordaram totalmente. Houve ainda um que discordou e dois indecisos. Aqui se percebe que entenderam a proposta, pois que, para diversos autores, é essa mesma a ideia do EMI.

Gráfico 7 - O Ensino Médio Integrado possibilita uma formação ampla e democratiza os conhecimentos



Fonte: Elaboração do autor (2022).

A formação integral dos educandos do EMI é defendida por vários autores do campo trabalho e educação, os quais enfatizam a importância de um Currículo Integrado com base nos eixos estruturantes da ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Desta forma, Moura (2014, p. 78) afirma que a formação proporcionada nesses espaços deve ir além dos limites impostos pela empresa capitalista sob a ótica da hegemonia neoliberal, mas “[...] contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da

transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras”, com currículos estruturados tendo em vista a formação humana integral, a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O autor supracitado ainda destaca que,

[...] é preciso ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa-se promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2014, p. 18).

Ramos (2003), ao sinalizar sobre o movimento educacional contra-hegemônico, que é entendido como aquele que acontece em consonância com os interesses da classe trabalhadora, e não do capital, elenca alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos de uma pedagogia emancipatória do ponto de vista curricular, os quais estão atrelados às concepções contra-hegemônicas, dentre eles:

a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica (RAMOS, 2003, p. 96).

Ao apontar tais pressupostos, Ramos (2003) sustenta que a Educação Profissional, a qual tem como finalidade o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, precisa desenvolver-se sob uma perspectiva totalizante, em que o objeto a ser assimilado constitui-se no processo de trabalho para o qual o educando deverá ser capacitado.

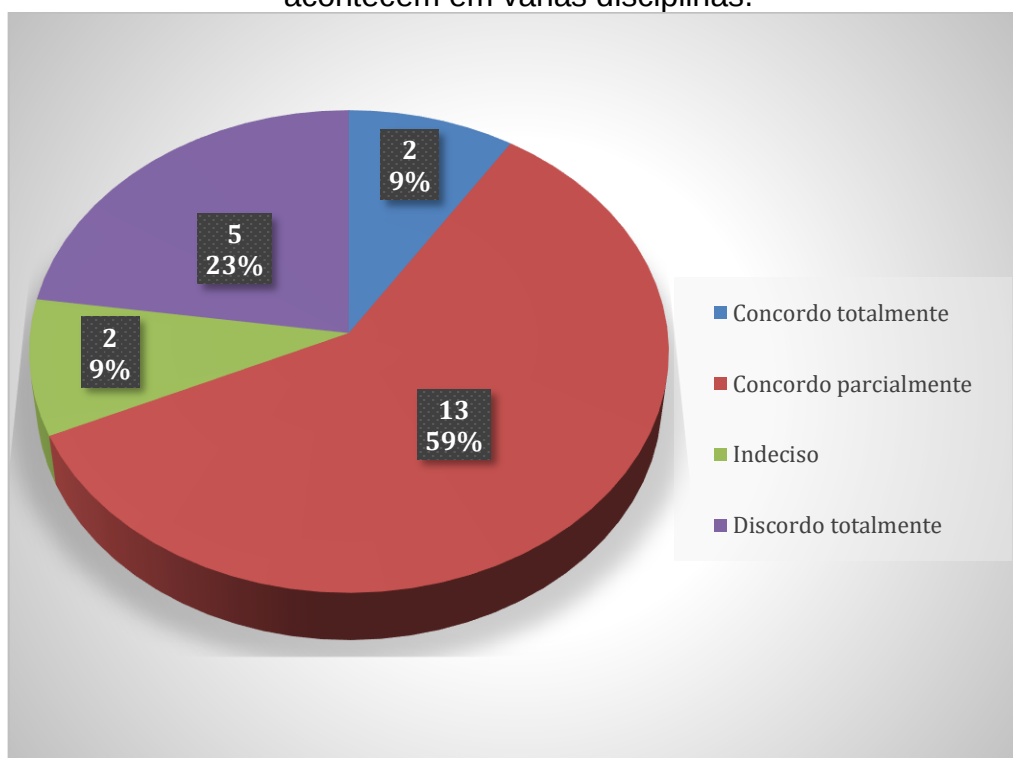
Este modelo de formação se constrói e fundamenta a partir da contribuição das diversas áreas do conhecimento e se articulam, formando um construto teórico pelo qual vai permitir ao professor alimentar sua prática pedagógica por meio do movimento dialético entre teoria e prática e dos saberes

didáticos entendidos para além da mera aquisição de técnicas didáticas (RODRIGUES, 2016, p. 45).

Dessa forma, tanto o processo quanto as relações de trabalho são considerados como realidades históricas, contraditórias e em contínua transformação, em que os determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho não são tomados de forma exclusiva, mas vistos como mediações de ordem sócio-histórica, físico-ambiental, econômico-produtiva, cultural e política; em que os trabalhadores que fazem parte dessa realidade objetiva, constroem relações complexas e contraditórias de trabalho, pois “[...] o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação” (MOURA, 2008, p. 28).

Por fim, a última proposição discorreu que na licenciatura em Ciências Biológicas, as discussões sobre a EPT aconteciam em várias disciplinas. Apenas 02 concordaram totalmente, e 13 parcialmente. Houve ainda 05 deles que discordaram totalmente, e 02 indecisos.

Gráfico 8 - Na licenciatura em Ciências Biológicas, as discussões sobre a EPT acontecem em várias disciplinas.



Fonte: Elaboração do autor (2022).

Causa espanto o fato de 15 participantes terem concordado (inclusive dois deles totalmente), com a afirmativa de que havia discussões sobre a EPT em várias disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Jaguaribe. Conforme explicitado no capítulo 3 desta dissertação, isso não se confirma, já que após a análise realizada no PPC do Curso e verificando os objetivos, áreas de atuação, perfil do egresso e os PUD de 5 disciplinas pedagógicas, evidenciamos que as proposições são contrárias a esta afirmação.

Neste sentido, o que se esperava dos licenciandos e egressos, é que houvesse um percentual maior de discordância, atestando, assim, com o que está previsto no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas. Entretanto, isso também pode demonstrar um desconhecimento das temáticas sobre a EPT, conforme também elucidado nas questões analisadas anteriormente.

Após esse contato inicial, foram discutidos os dois textos postados no Momento 01 – Assíncrono. Embora nem todos tenham participado dos diálogos, alguns se mostraram bastante à vontade para tratar sobre o assunto, interagindo pelo *google meet* via *chat* ou microfone, e dois deles preferiram enviar suas colocações por *e-mail*.

Alguns participantes (que preferimos identificar pela letra P seguida de um número) expuseram seus posicionamentos quanto à primeira pergunta e suas respostas demonstraram uma coerência com aquilo que estava explicitado por Nita Freire (2010). Além de associar o inédito-viável a algo novo, ainda não vivido, dois participantes, P1 e P8, realçaram que este termo se relacionava a situações difíceis enfrentadas no cotidiano. Para eles, tais situações tornavam-se possíveis de serem superadas a partir do momento que se tinha consciência delas, ou seja, quando se enxergava os percebidos-destacados, que poderia ser um problema, barreira ou obstáculo a ser transposto. A fala¹⁹ do P8 é merecedora de destaque:

O inédito viável [ele] surge também diante das situações-limites. Então, em algo que parece já determinado, que poderia não ter mudança, solução. Então, o inédito viável vem superar o que não seria superável, é o surgir da crítica da denúncia, da ação, solução. (P8)

Constatamos que a fala do participante dialoga com a acepção delineada por Nita Freire (2010), que destaca o inédito viável como sendo uma

¹⁹ Preferimos deixar em itálico os trechos das falas dos participantes em relação ao que eles disseram, para não se confundir com as citações feitas pelos autores referenciados na pesquisa.

palavra que nos dá a nós todos e todas, quando o problema é já um percebido-destacado, a unidade necessária do presente de lucidez, alegria e transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que se nos aponta como possível; com o passado de injustiças, tormentos e sofrimentos que nos afligiu a tal ponto que o percebemos destacadamente como um problema à espera de solução (FREIRE, 2010, p. 374).

Outros participantes, P2 e P5, identificaram o inédito viável como uma ação transformadora, ou seja, o “ser mais”.

[...] Freire vem nos falar de transformação e mais: o poder que a transformação tem de quebrar barreiras e superar limites. Destaco os termos “possibilidades humanas” e “grandezas humanas”; trazendo a ideia de que “sim”, nós podemos. Incômodo, esperança, sonho e luta, por mudança, mas não qualquer mudança, uma ação transformadora: ser mais. (P2)

É uma ação transformadora. O inédito-viável é uma coisa que poucos fazem, posso substituir essa palavra por uma ação transformadora, e viável quando eu ultrapasso essas barreiras, ultrapasso esses limites, independentemente das situações, das condições que são impostas pelo meio social; é ultrapassar mesmo. (P5)

Isso vai ao encontro do que Nita Freire (2010, p. 376, grifo nosso) enfatizou: “O ‘inédito- viável’ é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na **possibilidade** da utopia. Na **transformação** das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas”.

Em seguida, foi discutido acerca das relações entre o texto de Nita Freire (2010) e o de Eliezer Pacheco (2020). Novamente, as contribuições foram bem satisfatórias. Os participantes P1, P2 e P3 enfatizaram que, assim como Nita Freire (2010) discutiu o inédito-viável sob a perspectiva do novo, dos sonhos possíveis, Pacheco (2020) também destacou os IF como um sonho possível e realizado, como um espaço democrático de acolhimento e inclusão social.

Os Institutos Federais aqui no texto, são retratados como inédito-viável relatado por Freire, pois, são uma nova forma de organização educacional nunca vista antes, com uma política democrática, buscando atender e fornecer conhecimento e oportunidades para todos, independente de classe social, cor, raça. (P1)

O texto de Nita Freire nos traz um pouco do que seria o inédito-viável, fala do novo, do sonho da ação transformadora; o texto do Pacheco fala de uma instituição [...] que de certa forma materializa o inédito viável, um sonho que foi realizado. Algo novo que surgiu a partir do incômodo de uma educação monótona e nada preocupada com a sociedade que passa a ter uma formação singular. (P2)

Os textos se correlacionam pela questão da ânsia pelo novo. Eliezer Pacheco ainda diz da busca da singularidade, do ineditismo em uma época de tantas hostilidades. (P3)

Isso vai ao encontro do que está preconizado por Pacheco (2020, s.p., grifo nosso), ao afirmar que “os Institutos Federais foram a mais importante política educacional pública de nossa história. Sua originalidade, sua qualidade e capilaridade por todo o território nacional os tornam algo **singular** na educação brasileira”. O ex-secretário da SETEC destaca, ainda, que a busca da singularidade e do ineditismo é o que pode garantir a continuidade desta iniciativa em um período de tantos embates governamentais a todas as instituições públicas, notadamente às ligadas à educação, ciência, tecnologia e cultura.

Já o participante P5, assim se posicionou:

[...] você pode iniciar desde o Integrado até o seu doutorado, você pode formar dentro daquela Instituição. [...] a gente é fanzôna do IF por isso, porque ele faz valer esse tripé educacional: a pesquisa, o ensino e a extensão. O olhar do IF é isso, que são vertentes indissociáveis. [...] Mas porque não formar pesquisadores desde o Ensino Médio? Não introduzir esse público dentro da ciência, dentro da pesquisa propriamente dita? Então, vem uma situação limite, uma inquietude. Como é que eu vou colocar esses meninos dentro da pesquisa? É através de um projeto? Como? E assim vão surgindo os PIBIT da vida. E aí vai nesse sentido, o ensino integrado ser imerso dentro da pesquisa e, ao mesmo tempo, eu juntar, fazer uma junção com a extensão. É uma práxis, na minha cabeça isso funciona como uma práxis, a teoria e prática propriamente dita, propriamente definida. (P5)

Os comentários citados remetem à importância da verticalização das ofertas que ocorrem nos IF, já que se pode cursar na mesma instituição de ensino, desde cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), passando pelo Ensino Médio Integrado (EMI) e indo até os cursos *strictu sensu*, como é o caso dos mestrados e doutorados. Além disso, o tripé ensino, pesquisa e extensão também é contemplado; atendendo; assim; aos objetivos dos IF, conforme está discriminado na Lei nº 11.892/2008. Outro importante destaque é a possibilidade de se trabalhar com pesquisa e extensão já a partir do ensino médio.

Essa ideia é ilustrada por Pacheco (2020), o qual faz uma crítica em relação à crença desenvolvida na universidade de que Pesquisa e Extensão são atribuições exclusivas do Ensino Superior. Isso, além de ser um equívoco pedagógico, revela o preconceito que aparta o saber acadêmico do saber popular, instituindo uma hierarquização de saberes equivalente à hierarquia da sociedade de classes.

O cursista P10 explicitou acerca da relevância dos IF na oferta de uma educação de qualidade às pessoas que não tinham condições de se dirigirem aos grandes centros para ingressarem em alguma universidade. Com a interiorização

dos IF, a formação de qualidade foi acessível também às camadas populares da sociedade. Por isso, Pacheco (2020, s.p.), esboça que “Defender os Institutos Federais é defender que este país tenha um futuro, e que é possível em escola pública de qualidade para os trabalhadores e seus filhos”.

Ao final desse primeiro momento do encontro síncrono, propomos a discussão do terceiro destaque: o ponto de vista dos participantes quanto ao motivo de Pacheco (2020) ter intitulado os Institutos Federais de inédito-viável.

Os participantes, P1 e P2, disseram tratar-se de uma instituição nova e singular, resultado de uma nova política educacional com oportunidades para todos (sonho coletivo), incluindo aqueles que não tinham acesso a uma educação de qualidade. Portanto, uma instituição formadora de inéditos-viáveis. Além disso, o participante P2 trouxe à tona a discussão das situações-limites do texto de Nita Freire (2010), ao comentar sobre as dificuldades que teve para estudar no IFCE, já que residia na zona rural e o deslocando para a cidade acontecia por meio de um pau de arara (um caminhão para transporte de passageiros).

O nosso primeiro obstáculo era a distância, aliás, não; acredito eu que o meu primeiro obstáculo era que eu sou de um sítio, interior, mato do mato. Um local onde ninguém nunca parou e pensou: não, eu vou fazer uma graduação. [...]. Mas eu queria isso, eu tinha esse incômodo, eu precisava disso. Eu percebi que eu precisava disso. Porque eu precisava e queria ser mais. Aí, eu penso que se não tivesse instituições como o IFCE, seria outra situação-limite ainda maior, porque não teria onde abrigar esses alunos que têm tanta vontade, tanta disposição; e quantos outros alunos estão perdidos por aí, que ficam nessa primeira situação que a Nita Freire fala, ou na segunda, de não... eu vi o obstáculo, mas eu não quero passar esse obstáculo. Eu vi tantos primos meus, tantos amigos meus, que viram o primeiro obstáculo, aqui, onde a gente vive, não tem nada; muitos desistiram de ir para o ensino médio, carro na chuva, pau de arara na chuva, quase caindo dentro do canal e toda vida situações-limites e, cada vez mais, quebrando essas barreiras; depois vem a distância da faculdade, depois vem o aluguel que você não pode pagar e é isso aí que é muito bonito que o Paulo Freire fala, é a possibilidade, é possível, não importa o gênero, não importa a cor, é possível; não é fácil, mas é possível. Eu acho isso, que o IFCE é uma instituição formadora de inéditos-viáveis. (P2)

O relato do participante P2 demonstra o quanto o IF representou para a sua formação, concebendo-a como “uma instituição formadora de inéditos-viáveis”. Pacheco (2020) destaca isso no seu texto, ao afirmar que “O mais extraordinário é que uma política com tal grau de expansão tenha mantido a qualidade que colocam os IFs como as melhores escolas do país e entre as melhores do mundo. Públicas, Democráticas, Gratuitas e de Qualidade [...]”. O participante (P5), ao fazer questionamentos sobre o que seriam essas situações-limites, cita também as

dificuldades encontradas no transporte de estudantes por meio de pau de arara para poderem se deslocar à zona urbana no intuito de estudarem.

Faz-se necessário evidenciar que, a expressão “ser mais” é bem presente nas falas dos participantes. Essa categoria encontra-se ancorada na obra de Paulo Freire como um conceito fundamental para sua concepção de ser humano, explicitado especialmente em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) enfatiza que o “ser mais” está relacionado à procura do ser humano por sua humanização, mas que “esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2021a, p. 105 grifo do autor). Sob a mesma perspectiva, Freire aponta no livro *Pedagogia da Esperança*: “É importante insistir em que, ao falar do ‘Ser Mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora” (FREIRE, 2021b, p. 137 grifo do autor).

Quanto aos sonhos possíveis, foram mencionados, na fala do participante P11, o qual salientou que,

A ligação do inédito-viável com os IFs está justamente em tornar realidade os sonhos dos oprimidos e de formar cidadãos conscientes, pois os IFs são referência nisso.

Essa fala, explicita o quanto não apenas (P11), mas também os demais participantes relacionaram o IF com o inédito-viável discutido no texto de Nita Freire (2010) e explicitado por Eliezer Pacheco (2020).

Em um segundo momento, dentro das atividades do mesmo encontro (Aula 01 – síncrona), houve uma apresentação de slides a fim de discutir sobre a temática “A relação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou omnilateral”. Para isso, foi trabalhado o texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, do professor Dermeval Saviani, publicado em 2007.

Explicitamos, junto aos cursistas, sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, conforme Saviani (2007); destacando o trabalho e educação como atividades especificamente humanas, já que apenas o ser humano trabalha e educa. Foi discutido também que, para a sua sobrevivência, os seres humanos, adaptam-se à natureza mediante o trabalho.

A partir disso, foi questionado sobre o que seria o trabalho. Compreendemos que o trabalho, sob uma perspectiva marxiana, seria o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das próprias necessidades humanas, já que os seres humanos necessitam aprender a produzir sua própria existência. Ou seja, a produção humana é, ao mesmo tempo, a formação humana, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Podemos inferir que a discussão sobre trabalho e educação não gerou, nos cursistas, uma interação mais efetiva, pelo fato de desconhecerem teoricamente sobre a temática, talvez porque ela não esteja elencada no PPC de forma clara. Outro ponto que reforça essa inferência dá-se no sentido de que, das afirmativas escolhidas no questionário aplicado antes do início do minicurso, demonstrarem um conhecimento reduzido por parte dos alunos e egressos acerca deste assunto.

c) Momento 02 - Assíncrono

No Momento 02 – Assíncrono, foi disponibilizado no *Google Classroom* um recorte de um Vídeo do Youtube, referente à 7ª Mesa Temática – “Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora”, do Prof. Ricardo Antunes, dentro da programação do “VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional: em defesa do projeto de formação humana integral” (ANTUNES, 2021). Também foi posto como leitura complementar o artigo: “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital”, de autoria de Ricardo Antunes e Giovanni Alves. Tanto o vídeo quanto o artigo seriam debatidos na Aula 02 - Síncrona.

d) Aula 02 - Síncrona

Na Aula 02 – Síncrona ocorrida no dia 02 de dezembro de 2021, a pauta das discussões girou em torno da seguinte temática: “As transformações no mundo do trabalho”. Para isso, foram utilizados o vídeo e o texto disponibilizados anteriormente no momento 02 – Assíncrono. Quando provocados acerca do entendimento dos cursistas em relação ao material disponibilizado, alguns participantes interagiram:

[...] “o governo precariza os serviços para ter a justificativa de privatizar” (P8); o capital vai se adaptando no decorrer do século XX. A mutação desse capital é justamente para ele conseguir se reproduzir e privilegiar a classe

burguesa. Aí no caso, nós vamos ter as privatizações [...], o Estado vai perder força [...] (P4).

Como se percebe, os participantes P4 e P8 tocaram em um ponto nevralgico que vem se consolidando em escala mundial e de forma intensa também no Brasil, sobretudo sob a influência do neoliberalismo²⁰ a partir da década de 1990, que é o caso das privatizações das estatais e dos serviços públicos sob o argumento da ineficiência da máquina pública (ANTUNES; ALVES, 2004).

Em seguida, a participante P2 trouxe à tona o problema da uberização do trabalho, discutida por Ricardo Antunes, e destacou que:

[...] existe uma nova definição, excluindo, como se daqui a um tempo não fosse mais existir trabalhadores, apenas prestadores de serviços. [...] ele até fala: eu financio um carro, financio uma moto e aí eu vou utilizar o meu transporte para prestar serviço para determinada empresa, Uber, Ifood, Rappi [...]. A pessoa entra com a mão de obra, entra com o transporte e não tem direito de nada. Essa questão da uberização, ele coloca como: uberização = fim dos direitos trabalhistas. Quem vai trabalhar com Uber não tem direito à carteira assinada, não tem férias. Se acontecer algum acidente... O trabalho é muito perigoso, você não recebe insalubridade por estar naquele trabalho. Você imagina um Ifood, é enorme. A gente vê muito quando vai para Fortaleza ou até outras cidades maiores, a pessoa passando de bicicleta com a caixinha do Ifood. E aí é como ele diz, a pessoa tem uma formação, é um dentista, é um engenheiro de computação, mas não tem um espaço no meio do trabalho, não tem como a pessoa arrumar um emprego naquela sua área e acaba virando Uber. E são vários exemplos: eu conheço um primo meu mesmo; ele é formado em rede de computadores, e ele passou uma época trabalhando em uma empresa e quando chegou a pandemia, a empresa fechou e daí ele teve que se reinventar, que é o que ele fala também muito no vídeo, essa capacidade de se reinventar. E acaba tendo que aceitar o que tem para poder comer. Eu acho que é até como uma crítica que ele fala: trabalhar para comer. Porque hoje a gente trabalha basicamente para comer. E no caso de quem anda em transporte, para pagar a gasolina. Ele fala do novo proletariado de serviço. Ele também pontua que não foi a pandemia que causou tudo isso. Isso já existia antes da pandemia. Apenas a pandemia veio externalizar, para que tudo isso acontecesse. [...] as três teses dele são: 1) o capitalismo aproveita-se da pandemia, a partir do momento que [...] Não importa se está na pandemia ou não, as pessoas vão precisar trabalhar de alguma forma, e vão precisar comprar da mesma forma, só que de maneiras diferentes. 2) Todos deixaram de ser trabalhadores e passaram a estar dentro do home office. Muitas empresas viabilizam continuar em home office, porque o escritório não irá pagar luz, não vão ter todas essas questões. 3) O capitalismo é letal; a pandemia capitalista é letal. [...] nos dez primeiros dias você trabalhando em uma empresa, o seu empregador já consegue ganhar o que dar para te pagar. Eu diria que tem locais que em menos de dez dias já consegue ganhar o que poderia te pagar. E, infelizmente, nós temos que nos submeter a essas situações, para comer.

²⁰ Conforme Rizzotto (2008, p. 275), “o neoliberalismo consiste em uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista, opondo-se fortemente a qualquer forma de planejamento da economia. Condena toda ação do Estado que limite os mecanismos de mercado, denunciando-as como ameaças à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

Após essa fala bastante pertinente, o participante P4 também comentou sobre o *home office* durante o período pandêmico, só que na perspectiva do trabalho feminino.

[...] ele coloca também a mulher numa condição mais fragilizada do que qualquer outro, porque ela vive numa sociedade patriarcal e que tem que lidar tanto com o trabalho agora em casa, já que ela não tem um posto de trabalho e também com a vida dela, o trabalho que ela tem em casa, devido à sociedade imaginar que a mulher tem que estar na cozinha; a mulher tem que estar cuidando dos filhos e assim por diante.

Quanto ao conteúdo do artigo do Ricardo Antunes e Giovanni Alves (2004), o participante P2 fez menção ao trabalho em tempo parcial ou de meio período, discutido pelos autores do texto, relacionando-o ao trabalho feminino:

Muitas vezes também, essa questão da meia jornada de trabalho se detém ao fato de que a mulher tem que estar em casa também, para cuidar da casa, para poder cuidar dos filhos. Por isso, ela tem que arranjar algum trabalho, de uma forma que ela não deixe a casa de lado, mas que também precise trabalhar para ajudar em casa. [...] e isso acontece mais nos tipos de trabalho em casa de família, porque muitos ainda não seguem o regulamento de assinar a carteira. [...] muitas mulheres trabalham dessa forma, ou dessa forma trabalhando meio período; vai para uma casa, arruma, faz as coisas; quando termina o almoço lava a louça e vai embora; não precisa mais dela durante à tarde. Ou até mesmo a questão de diarista: hoje ela trabalha nessa casa fazendo a faxina, amanhã trabalha em outra casa fazendo outra faxina. E aí quando chega ao final, não tem o direito à aposentadoria; o mês que não trabalhar também não ganha.

Logo após, teve a discussão sobre a questão do trabalho para o público jovem e para os adultos com mais de 40 anos, também abordado no texto. Neste ponto, P2 frisou:

Engraçado, que esses jovens não entram no mercado de trabalho porque não têm experiência, já que a maioria das empresas já coloca no ato da contratação: ter experiência no cargo, ter experiência comprovada [...]. E já na questão dos idosos, que eles chamam de idosos, as pessoas acima de 40 anos; mas tem um agravante também aí, que é o medo do trabalho que esse empregado vá dar; propenso a adoecer mais. Como hoje são feitos os exames admissionais, a empresa quer comprovar de que você entrou naquela empresa e está saindo completamente saudável, não acarretou nenhum problema de saúde naquela empresa. Aí eles já colocam a pessoa que talvez já tenha um problema de coluna, aí já não serve para dirigir; já não serve para pegar peso, não pode ficar muito tempo em pé. Professores mais idosos, já vão ter as cordas vocais desgastadas, problemas de calos vocais. Essa problemática aí, da questão de ser idoso [...].

Nesse instante, P9 interrompeu a fala do colega e disse:

Tem uma dualidade aí, não é P2? [...] Ah! Não pode ser novo demais, porque será muito tempo pagando para esse profissional [...]. Se for velho demais, esse profissional vai se afastar, vai pedir licença para poder cuidar

dos seus problemas de saúde. Tem que pagar os direitos dele e mais um contratado para suprir a carência dele. Então também não dá. [...] e tudo vai à busca de uma terceirização.

Após essas falas, fizemos as considerações finais e tecemos orientações quanto ao momento assíncrono 03, o qual serviria de base para a aula 3 síncrona. É possível perceber que houve uma boa interação por parte dos cursistas, evidenciando, assim, que eles se apropriaram em linhas gerais, tanto do vídeo quanto do artigo, já que expuseram pontos de vista bem significativos em relação ao assunto proposto.

e) Momento 03 - Assíncrono

No sentido de continuar com o debate e aprofundar algumas questões sobre a EPT, propomos no Momento 03 – Assíncrono, um trabalho colaborativo envolvendo a pesquisa de verbetes em três dicionários, dois destes relacionados diretamente à EPT: o Dicionário da Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz; e o Dicionário da Educação do Campo, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; e o Dicionário GESTRADO, da UFMG, mais abrangente.

A atividade consistiu em criar um documento compartilhado via *google docs*, como uma espécie de *wiki*²¹, ou seja, um trabalho cooperativo contendo questões da EPT. Para essa atividade, a turma foi dividida em quatro grupos de trabalho (GT). Conforme a nossa orientação, ficou decidido que cada GT levaria para a Aula 03 – Síncrona - três palavras pesquisadas, as quais seriam debatidas no encontro. No quadro 15 são apresentadas as referências bibliográficas dos dicionários e os verbetes correspondentes a cada GT.

Vale salientar que, para subsidiar a atividade proposta, disponibilizamos, no *google classroom*, o vídeo intitulado²²: “A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais”. Esse material contribuiu para o entendimento das discussões já realizadas nos encontros anteriores e para os demais que ainda aconteceriam, já que abordava temáticas voltadas à EPT,

²¹ Wiki é uma ferramenta baseada na web, que permite a colaboração entre usuários por meio de fácil adição e edição de conteúdo, criando um ambiente colaborativo para a geração de conteúdo e consolidação progressiva do conhecimento coletivo. Fonte: <http://www.sbgc.org.br/wiki.html>.

²² Documentário de 40 minutos produzido no PROFEPT/IFRS, como resultado de um Produto Educacional, e disponível para consulta em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>).

discutidas por professores da área como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Dante Henrique Moura, Eliezer Pacheco, Jaqueline Moll, dentre outros.

Quadro 15 – Verbetes pesquisados pelos Grupos de Trabalho

REFERÊNCIAS	GT	VERBETES
PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde . 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf . Acesso em: 02 dez. 2021.	01	1. Currículo Integrado 2. Currículo por competências 3. Dualidade Educacional 4. Educação Politécnica 5. Educação Profissional 6. Educação Tecnológica 7. Interdisciplinaridade 8. Omnilateralidade 9. Politecnia 10. Trabalho como princípio educativo
CALDART, Roseli Salete <i>et al.</i> (org.) Dicionário da Educação do Campo . – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf . Acesso em: 02 dez. 2021.	02	1. Capital 2. Educação omnilateral 3. Educação politécnica 4. Educação profissional 5. Ensino médio integrado 6. Emancipação versus cidadania 7. Escola unitária 8. Hegemonia 9. Pedagogia das competências 10. Pedagogia do Oprimido 11. Trabalho como princípio educativo
GESTRADO UFMG. Dicionário de verbetes. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#p . Acesso em: 02 dez. 2021.	03	1. Divisão social do trabalho 2. Desenvolvimento profissional docente 3. Divisão social do trabalho 4. Educação integral 5. Educação técnica e educação tecnológica 6. Educação profissional 7. Formação de professores para a educação profissional 8. Identidade docente 9. Mercado de trabalho 10. Natureza do trabalho docente 11. Os saberes dos professores 12. Precarização do trabalho

Continua...

Continuação...

GESTRADO UFMG. Dicionário de verbetes. Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#p . Acesso em: 02 dez. 2021.	04	1. Precarização do trabalho docente 2. Proletarização de professores 3. Profissionalidade docente 4. Profissionalização docente 5. Rede federal de ensino 6. Relações de poder e educação 7. Reestruturação produtiva 8. Reestruturação capitalista 9. Trabalho 10. Trabalho docente 11. Trabalho docente na educação profissional 12. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo
---	----	---

Fonte: Elaboração do autor (2022).

No total, solicitamos que os cursistas pesquisassem 45 verbetes em 03 dicionários diferentes. Para isso, foram organizados 04 GT, sendo que 02 deles utilizaram o mesmo dicionário, o GESTRADO, da UFMG. Pedimos também que após cada verbete investigado, os GT se posicionassem tecendo alguns comentários. Todavia, observamos que várias palavras foram apenas pesquisadas, mas sem ponderações acerca delas, portanto, percebemos que nem todos os verbetes solicitados foram pesquisados pelos cursistas.

f) Aula 03 - Síncrona

Facultamos a palavra aos grupos para que fossem apresentados os resultados das pesquisas sobre os verbetes. O participante P8, do GT 02, assim se posicionou sobre o tema “Trabalho como princípio educativo”, produzido por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta:

O texto em si traz essa questão de discutir que o trabalho é importante, mas também tem o lado negativo, que as pessoas fazem o lado negativo do trabalho, mas que ele é importante para a formação do ser humano. [...] eu achei interessante essa expressão mamíferos de luxo, que é justamente aqueles que se utilizam do trabalho dos outros, ou seja, eu não trabalho, mas eu sobrevivo do trabalho dos outros [...]. Infelizmente é o que existe muito hoje.

Em seguida, o participante P2 apresentou seus comentários escritos sobre a precarização do trabalho, os quais são transcritos na íntegra:

Acerca da Precarização do Trabalho, promove-se a discussão sobre as mudanças que as formas de trabalho/produção vêm sofrendo ao longo do tempo, por conta da Crise Capitalista. Dentro do termo, podemos ainda destacar a guerra da revolução tecnológica entre as empresas, promovendo flexibilização da produção, uma vez que essa flexibilidade facilita as formas de contrato e aumento da terceirização. Há algum tempo podemos notar o aumento crescente do desemprego, por outro lado, a informalidade também tem aumentado e, cada vez mais, surgem trabalhos com condições precárias e sem direitos trabalhistas. Outro ponto importante que a autora traz é que a precarização também vem sendo causada por um fenômeno intitulado mismatch: onde a escolaridade é incompatível com a função/cargo e, muitas vezes, os cargos de nível médio são ocupados por pessoas com nível superior completo. O texto é finalizado pontuando a precarização no trabalho docente, que há muito tempo não é valorizado e que cada vez tem menos direitos perante a legislação.

Logo após, P2 também expôs suas percepções em relação ao tema “mercado de trabalho”. Segundo ela,

entende-se por mercado de trabalho o meio em que se oferece e procura trabalho. Os estudos acerca do tema são importantes para que possamos entender fenômenos como desemprego, crises econômicas, balanços para novas ofertas de emprego e entre outros.

Por fim, P2 também apresentou seus comentários sobre a temática da “identidade docente”, explicitando que:

O termo identidade docente refere-se à construção do “eu professor”. Na minha perspectiva, a identidade docente é construída desde o primeiro contato com a docência e se refaz sempre a cada dia, sendo necessária também a reflexão sobre esta identidade. As experiências vividas, a forma que se trabalha, a prática docente, tudo isso forma a identidade de um professor. A autora traz três pontos que explicam as formas que podem ser interpretadas essa identidade: 1. No ponto de vista dos Estudos culturais e sociológicos, ela tem uma característica de construção de caráter de identificação e diferenciação formado por um conjunto de variáveis, e acreditam que existam “formas identitárias”. 2. Este ponto traz os estudos do tema nos anos oitenta, remontando a autonomia docente, a feminização do magistério e a transformação do trabalho docente. 3. Este ponto traz um pouco do que abordo em minha perspectiva, uma identidade formada pela trajetória de cada professor.

Por sua vez, o participante P12, que ainda não tinha participado dos diálogos, apresentou seu posicionamento sobre a “Formação de professores para a Educação Profissional”. Para ele,

diante do tema, formação de professores para a educação profissional, é necessário está atento aos conceitos apresentados. A formação de professores demanda tempo e é contínua, já que os docentes precisam estar preparados para a docência. A leitura do texto nos mostra que o que vem sendo apresentado é diferente, e muitos “professores” não apresentam currículos aptos para exercerem tal cargo.

Já P10, trouxe ao debate a temática do trabalho docente. Na percepção dela,

[...] é um termo que deve definir todos que trabalham na educação, em todos os setores, porque a docência tem a ver com levar a educação, instruir, e isso não é uma função só do professor, já que para uma escola funcionar, todas as pessoas, inclusive a comunidade, devem estar inseridas naquele propósito. E o texto fala um pouco sobre isso: a questão de não relacionar a docência apenas com o professor, com quem está à frente da sala de aula [...].

Após estas discussões, propomos o debate do texto “Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores do Instituto Federal do Acre – Campus de Cruzeiro do Sul expressos no discurso”, de Silva et al. (2020). Trata-se de um material em que explicitamos os pontos principais discutidos no artigo, dentre eles, o de que a docência é orientada por múltiplos saberes que cooperam à formação profissional do docente e à promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Foi debatido também que os IF atuam com a EPT, tendo em vista à formação integral dos sujeitos. No entanto, para que este tipo de formação aconteça, é imprescindível que os saberes de que dispõem os docentes da EPT sejam utilizados em suas práticas pedagógicas para a consecução deste propósito.

Em diálogo com a turma, aprofundamos alguns elementos importantes relacionados aos saberes que os docentes conquistam ao longo da sua vida e no seu desenvolvimento profissional. Apesar de haver uma vasta produção acerca da construção dos saberes docentes, selecionamos, para aquele momento, dois autores: Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Enfatizamos que, para Tardif (2014, p. 36), o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nessa direção, Pimenta (2012) organiza os saberes docentes em três categorias, sendo estes os relacionados à experiência, os que são voltados ao conhecimento e os saberes pedagógicos. Em relação a estes saberes apresentados por Pimenta (2012), especificamos que o saber da experiência são os saberes relacionados ao conhecimento obtido ou experimentado sobre docência e educação, até mesmo antes de ser docente, ou seja, na condição de discente. No entanto, a ênfase recai para aqueles adquiridos a partir das experiências, vivências e práticas docentes, em um movimento contínuo de reflexão sobre a prática.

Quanto ao saber do conhecimento, Pimenta (2012) discorre que são aqueles saberes referentes aos conteúdos propriamente ditos dos componentes curriculares.

Ou seja, é o saber cultural, universal, reunidos na área do conhecimento que compõe a disciplina que o docente ministra e que se considera como conteúdo a ser ensinado. Já os pedagógicos, são os saberes relativos ao como ensinar, ao saber fazer. Trata-se da conversão dos conhecimentos das ciências da educação e teorias pedagógicas, em prática pedagógica. É o saber fundamental à boa condução do processo de ensino e aprendizagem, que envolve a transposição didática e as metodologias utilizadas em sala de aula.

Mas, e quanto ao professor que ministra aulas em instituições de EPT? Ele teria a mesma atuação que em quaisquer outras instituições de educação básica? Enfatizamos que a EPT apresenta peculiaridades que a distingue de outras formas de ensino. Para isso, utilizamos uma das pesquisadoras mais destacadas do campo trabalho e educação, a professora Lucília Machado. Para ela,

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

Machado ainda apresenta outros aspectos os quais podem ser considerados como integrantes do perfil docente para a EPT, já que este profissional,

[...] precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação;
Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano;
[...] sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais;
[...] tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional;
[...] deve ter capacidade de elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades [...];
[...] realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa;
[...] deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem [...];

[...] deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, porque e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (MACHADO, 2008, p. 17-18).

g) Momento 04 - Assíncrono

No Momento 04 – Assíncrono, foi proposto aos mesmos Grupos de Trabalho (1, 2, 3, 4), o estudo do Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI do IFCE e do Projeto Pedagógico de Curso – PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE, *campus* Jaguaribe. Os GT 1, 2 e 3, analisaram o PPC e o GT 4 ficou encarregado do PPI do IFCE. O quadro 16 apresenta os temas que foram pesquisados e os respectivos grupos.

Quadro 16 – Temas estudados no PPC e PPI e respectivos Grupos de Trabalho

DOCUMENTO	GRUPOS DE TRABALHO	TEMÁTICAS ESTUDADAS
PPC (2018)	01	CONCEPÇÃO DO CURSO (justificativa, objetivos, áreas de atuação, perfil do egresso – a partir da página 12).
PPC (2018)	02	APÊNDICE III - Analisar os Programas de Unidade Didática – PUD, de duas disciplinas: Didática Geral, Política e Gestão (a partir da página 102).
PPC (2018)	03	APÊNDICE III - Analisar os Programas de Unidade Didática – PUD, de três disciplinas: Currículo e Programas, Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e História da educação (a partir da página 102).
PPI (2020)	04	Subseções: 7.8 Perfis esperados do educador, p. 57,58; 8.2 Políticas de educação superior - cursos de graduação; 8.2.1 Da graduação, p. 71, 72, 73; 8.2.3 Dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura, p. 74); 8.2.5 Dos cursos de licenciatura (formação de professores, p. 76-78)

Fonte: Elaboração do autor (2022).

As orientações que foram dadas aos participantes do minicurso para resolverem as atividades, foram as seguintes:

1. Tanto na análise do PPC quanto na do PPI, procurem identificar se há elementos que tratem do perfil do professor para atuar nas licenciaturas, como sendo alguém que precise de conhecimentos relacionados à EPT. Também vejam se há algo semelhante no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas quanto ao perfil do egresso, ou seja, do estudante que concluiu o curso.

2. Nos PUD das disciplinas, vejam se há conteúdos que tratem da história e formação de professores para atuar na EPT; saberes docentes e conhecimentos pedagógicos necessários para a docência em EPT; formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (inicial e continuada). Verifiquem também se há alguma abordagem de temas como: Trabalho e educação; formação omnilateral, educação politécnica, as transformações no mundo do trabalho; história e expansão da Educação Profissional; currículo integrado.

Como resultados, tivemos que o GT 4 não conseguiu desenvolver a proposta de análise do PPI. No entanto, os outros 3 GT apresentaram algumas inferências acerca do PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas.

O GT 01, ao discorrer sobre a justificativa contida no PPC, encontrou que a criação do curso de Ciências Biológicas ocorreu em virtude da necessidade em atender aos anseios da comunidade do Vale do Jaguaribe, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e diminuir a carência por profissionais devidamente qualificados para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio.

Quanto aos objetivos do curso, visava formar profissionais capacitados, tendo em vista exercer a docência com responsabilidade, princípios éticos e que sejam capazes de lidar com as exigências que são propostas pela sociedade contemporânea. Quanto às áreas de atuação, foi identificado que os egressos poderão além de atuar no magistério, também trabalhar em laboratórios de análises clínicas, instituições privadas ou públicas, instituições de pesquisas, projetos, fundações e entre outras áreas.

Em se tratando do perfil do egresso, ele deverá estar apto a exercer sua profissão, tanto no ensino fundamental, com a disciplina de Ciências, como no ensino médio, com a Biologia. Além disso, o licenciado em Ciências Biológicas deverá ter a capacidade de relacionar os aspectos teóricos com os práticos;

reconhecer seu papel perante a sociedade como educador e construtor de uma sociedade mais justa e democrática; despertar a curiosidade investigativa dos alunos; conhecer, aceitar e valorizar as diversas formas de aprendizagem que cada aluno apresenta; respeitar a diversidade cultural, étnica e a biodiversidade na qual estamos inseridos.

O GT 02 analisou os PUD de didática geral e de política e gestão educacional e perceberam que na disciplina de didática, embora abordasse questões sobre o aspecto histórico da didática, suas teorias e seu objeto de estudo, não trazia nenhuma abordagem sobre a EPT, ou a formação docente para esta modalidade. Em política e gestão educacional, buscava investigar as principais reformas educacionais implantadas a partir dos anos 1990, sobretudo aquelas que dizem respeito à educação profissional, científica e tecnológica. No entanto, ao expor os conteúdos trabalhados, apenas um tópico tem referência direta: níveis e modalidades de ensino com ênfase na educação profissional, técnica e tecnológica.

O GT 03 analisou os PUD de currículo e programas, fundamentos sociofilosóficos da educação e história da educação. Em currículo e programas, observaram que há menções vagas à EPT, quando são citadas as reformas curriculares para as diferentes modalidades e os níveis de ensino e o estudo do currículo nos níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, inferiram que não conseguiram identificar explicitamente nenhum elemento relacionado à EPT.

Em fundamentos sociofilosóficos da educação, encontraram apenas um fragmento que dialogava sobre a questão da educação e sua relação com o trabalho, no tópico “Educação e Sociedade” e seus desdobramentos no subtópico, educação e trabalho. Mas, observaram que nada estava explícito que recomendasse a abordagem da EPT, ficando a critério do docente, tratar sobre o assunto.

O último PUD analisado pelo GT 03 foi o de história da educação e, de maneira bem explícita, abordou sobre as práticas educativas em diferentes contextos históricos, como nas sociedades antiga, medieval, moderna e contemporânea; porém, em nenhum momento cita elementos que envolvam a EPT e/ou educação e trabalho. Além disso, refletiram que era preocupante observar o PUD de uma disciplina que tratava da história da educação e não mencionava nada sobre a história da EPT, sobretudo, por se tratar de uma instituição ofertante desta modalidade de ensino.

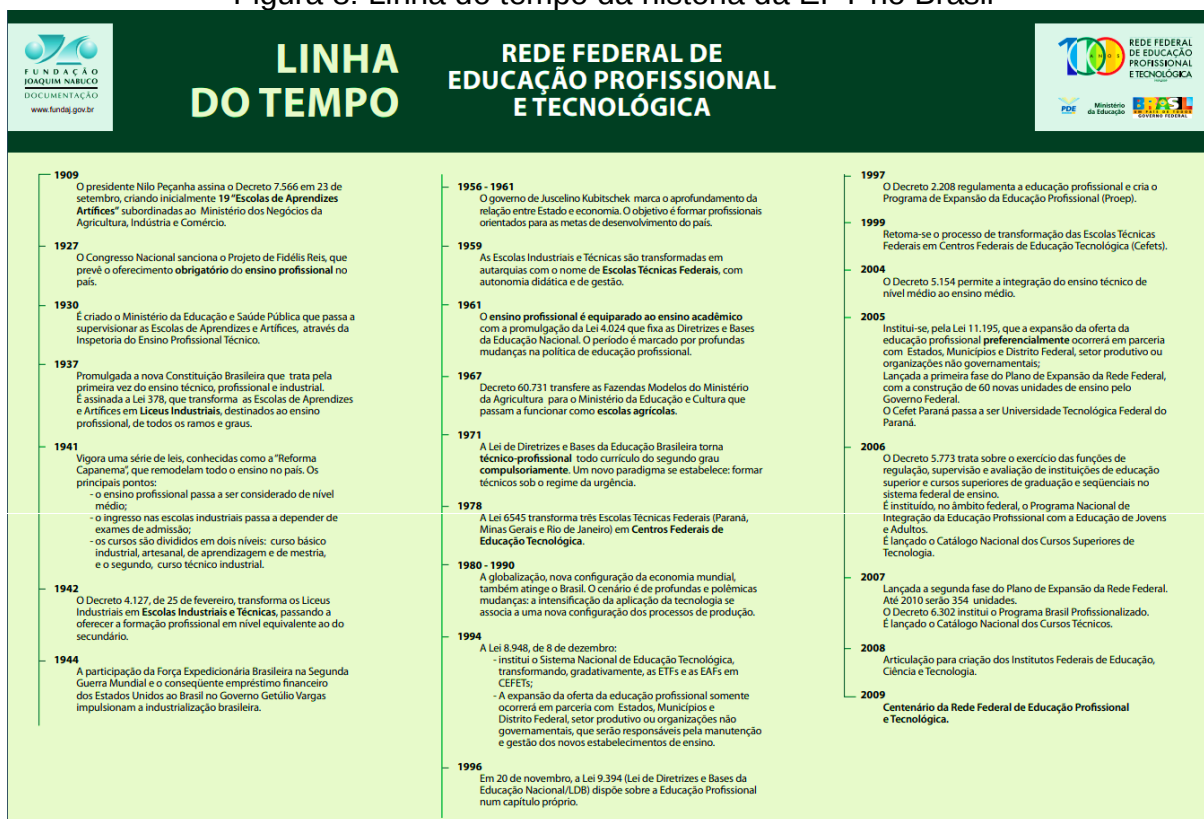
h) Aula 04 - Síncrona

Na Aula 04 – Síncrona, dia 07 de dezembro de 2021, foi discutido sobre a Expansão da Educação Profissional e a criação dos IF, com o Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, do IFRN. Como forma de suporte ao encontro síncrono, foi disponibilizado, no *Google Classroom*, os seguintes materiais:

- 1) Linha do tempo e mapa sobre a expansão da EPT;
- 2) Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Instituiu a RFEPCT e criou os IF;
- 3) A Revista Poli, edição de Agosto de 2020, que abordou as Concepções e Políticas de Educação Profissional ao longo da história brasileira;
- 4) O livro digital “Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica” (PACHECO, 2011);
- 5) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010);
- 6) Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Celia Regina Otranto (2010);
- 7) Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no Século XXI: Expansão e Limites – Souza; Medeiros Neta (2021).

Inicialmente, apresentamos o professor palestrante, Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, o qual, após ter cumprimentado os presentes, teceu alguns comentários e deu início à conversa proposta. O professor convidado compartilhou com a turma uma linha do tempo retratando a história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da qual ampliou a discussão sobre os contextos históricos dessas mudanças, e abordou fatos ocorridos na segunda década deste século que não foram tratados na linha apresentada na Figura 8.

Figura 8: Linha do tempo da história da EPT no Brasil



Fonte: Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>

i) Momento 05 - Assíncrono

No Momento 05 – Assíncrono, foram disponibilizados para estudo 03 artigos e 01 vídeo como subsídio para aula de encerramento que aconteceu no dia 08 de dezembro de 2021.

1. LEITURA PRINCIPAL:

- Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

2. LEITURA COMPLEMENTAR:

- A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos (KUENZER, 2008);
- A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política (LIMA, 2014).

3. VÍDEO:

- Desafios do Trabalho e Formação Docentes (NÓVOA, 2017).

j) Aula 05 - Síncrona

No dia 08 de dezembro de 2021 aconteceu a Aula 05 – Síncrona. No primeiro momento, os quatros GT socializaram os achados em relação à análise realizada no PPI do IFCE e PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas, proposto no momento assíncrono 4. O diálogo oportunizou a socialização das pesquisas realizadas por cada GT.

O GT 01 apresentou a análise feita pelo grupo acerca da justificativa contida no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os participantes P3 e P12 socializaram uma rápida leitura do que tinham produzido no documento do *google docs* trabalhado de forma assíncrona, no entanto, não mencionaram nada relacionado ao que solicitamos: uma apreciação a respeito do perfil do professor para atuar nas licenciaturas e sobre algo concernente ao perfil do egresso. Assim, apenas citaram alguns pontos presentes na justificativa do PPC, mas sem esboçar uma análise crítica. Esse mesmo viés foi seguido nos demais subtópicos: objetivos, área de atuação e perfil do egresso. No entanto, o grupo reservou um comentário à parte, intitulado de “Discussão complementar”, em que foram discutidas em linhas gerais as impressões dos participantes do GT1 sobre os subtópicos elencados acima.

O documento Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2018 possui 194 páginas. A palavra “profissional” é citada 36 vezes, enquanto os termos “tecnologia” e “educação profissional” 32 e 12 vezes, respectivamente. Essas informações nos oferecem uma análise inicial, ainda que prematura, de que a temática educação profissional e tecnológica é retratada no PPC de forma superficial. Com o aprofundamento de análises literárias, percebeu-se, no documento, a exigência de professores com formação teórico-prática e profissional que esteja em constante processo de atualização. Deste, destaca-se o mutualismo entre adaptação e educação profissional e tecnológica. A necessidade de professores que estejam abertos a novos conhecimentos, possibilita, para o discente, o entendimento do universo da ciência. No decorrer do texto, alguns tópicos são elucidados tendo em vista orientar o perfil de capacitação do docente. Dentre eles, destaca-se a visão multidisciplinar. Não cabe ao professor ter somente o conhecimento teórico específico – “em caixinhas”. Ele precisa ter a habilidade de entrelaçar as diversas áreas da ciência, inclusive com a atuação profissional. Além disso, é exigido para o licenciado, o comprometimento com a profissionalização constante. Nesse cenário atual, têm-se como habilidades que são precedentes ao mundo do trabalho capacidades de flexibilização, de adaptação e de comunicação (GT1).

Conforme se observa, houve uma preocupação com detalhes técnicos e secundários do documento, os quais não foram solicitados. O curioso é que isto

serviu de “suporte” para o GT1 afirmar que “Essas informações nos oferecem uma análise inicial, ainda que prematura, de que a temática educação profissional e tecnológica é retratada no PPC de forma superficial” (GT1). No entanto, se esse critério fosse considerado realmente válido, a afirmativa deveria ser contrária a isso, ou seja, essa discussão seria bem profícua no documento, pois que foi encontrado um número considerável das palavras: “profissional”, 36 vezes, “tecnologia”, 32 e “educação profissional”, 12 vezes.

O momento seguinte foi facultado para o GT 2 discorrer sobre os achados da pesquisa que estavam relacionados à análise dos Programas de Unidade Didática – PUD, das disciplinas Didática Geral e Política e Gestão Educacional. A proposta era buscar nesses documentos conteúdos que tratassem da história e formação de professores para atuar na EPT; saberes docentes e conhecimentos pedagógicos necessários para a docência em EPT; formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (inicial e continuada), e também se havia alguma abordagem de temas como: Trabalho e educação; formação omnilateral, educação politécnica, as transformações no mundo do trabalho; história e expansão da Educação Profissional; currículo integrado.

O participante P8 se inscreveu e apresentou o seguinte comentário:

No [PUD] de didática, não foi nada direcionado à educação profissional. É mais focado mesmo na questão de abordar a didática em si.

Isso pode ser comprovado na produção feita pelos componentes do GT2, conforme está exposto a seguir:

Didática: O PUD da disciplina aborda em sua ementa, as questões sobre o aspecto histórico da didática, o objeto de estudo da mesma, suas teorias, sendo também abordado sobre os saberes necessários aos saberes. Em seus objetivos são tratados os conceitos de didática, análise dos pressupostos teóricos nas diferentes tendências pedagógicas e etc. Em seu programa não se encontra nenhuma abordagem sobre o EPT, ou a formação docente. Pode-se afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica não é abordada na disciplina de didática, deixando uma lacuna sobre os saberes necessários acerca desse assunto na formação docente. (GT2).

Neste quesito, percebe-se a coerência do grupo em relação à análise desta disciplina, confirmando o que já expomos na seção 3 desta dissertação: a disciplina Didática Geral apenas explicita os conhecimentos necessários ao exercício da docência de um modo geral, não se preocupando com questões mais intrínsecas relacionadas à EPT.

Quanto à disciplina Política e Gestão Educacional, P8 novamente se posicionou, elencando um dos objetivos do PPC do curso:

[...] investigar as principais reformas educacionais implantadas a partir dos anos 1990, sobretudo aquelas que dizem respeito à educação profissional, científica e tecnológica. (P8)

Em seguida, destacou que no tópico “Legislação, estrutura e funcionamento”, há um subtópico intitulado “Níveis e modalidades de ensino com ênfase na educação profissional, técnica e tecnológica”, que, certamente, discute o tema em apreço. Além disso, P8 enfatizou que:

Já na disciplina de Política, está destacando de forma direta sobre a educação profissional e tecnológica. O que deixa claro que no percorrer na disciplina será discutido sobre a temática, dentro das reformas educacionais. Além de ser discutida dentro das legislações, estrutura e funcionamento. (P8)

Após a citação do destaque acima, P8 fez um comentário um tanto curioso:

Então, se espera que no percorrer da disciplina seja visto sobre o tema, né? Mas eu não recorro se a gente viu isso aí não. Mas deve ter visto, mas eu não me recordo.

A fala do participante pode revelar um indício da omissão desta temática por parte dos professores da disciplina. Isso pode acontecer por diversos fatores, dentre eles, devido à falta de conhecimento ou afinidade sobre o tema, como também por uma escolha pessoal em ministrar ou não determinado assunto, já que na execução do currículo estão envolvidas questões de seleção de conteúdos, como também relações de poder (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2016).

Na sequência dos diálogos, o GT 3 apresentou as considerações sobre os PUD das disciplinas Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, História da Educação e Currículo e programas. Quanto à primeira disciplina, o participante P11 comentou:

No PUD desta disciplina encontramos apenas um fragmento que discute a questão da educação e sua relação com o trabalho, que é no tópico “Educação e Sociedade”. Discutem-se temas como: conservação/ transformação, escola única e escola para todos; escola pública/privada, escola e seletividade social, educação e trabalho: qualificação e desqualificação. Como podemos observar em destaque, tem-se o tema educação e trabalho que se relaciona com a EPT. Além disso, no tópico referente a Temas Contemporâneos da Educação, encontramos também alguns elementos que podemos classificar como correspondentes às EPTs, tais como: Contexto histórico do liberalismo e as consequências na Educação, Educação e reprodução social, Função da educação no contexto do desenvolvimento capitalista contemporâneo, Educação e emancipação

política, Reflexões sobre o papel da filosofia e da sociologia na formação do educador. Como podemos observar, não vem nada explícito que recomende a abordagem das EPTs, dessa maneira, o trato dessa temática tão importante vai depender da autonomia do docente. (P11).

Percebe-se que esta análise foi bem mais acurada, remetendo a indícios encontrados no PUD com relação à EPT, dentre eles: Escola única, educação e trabalho, educação e reprodução social, educação e emancipação política; demonstrando um maior grau de conhecimentos em relação aos demais GT. P11 destacou, ao final, que embora os temas remetam à temática em estudo, isso ainda está exposto de uma forma bastante implícita, cabendo ao professor explorar com mais detalhes os pontos cruciais sobre o assunto.

Ao se referir ao PUD da disciplina História da educação, P11 também esboçou o seguinte:

Bem, já no PUD da disciplina de história da educação, tanto na ementa como em seus objetivos, busca-se abordar as práticas educativas em diferentes contextos históricos, tais como: Nas sociedades antiga, medieval, moderna e contemporânea, e o Percorso histórico da educação no Brasil e no Ceará. Desse modo, a disciplina objetiva apenas fazer este panorama histórico da educação e em nenhum momento cita elementos que envolvam educação profissional e tecnológica e/ou educação e trabalho. Além disso, é preocupante observar o PUD de uma disciplina que trata da história da educação, não mencionar em nenhum momento a necessidade de se abordar as EPT, sobretudo, tendo em vista que os princípios norteadores dos IFs se fundamentam na educação tecnológica e profissional.

Mais uma vez, P11 esboçou um comentário bastante pertinente, criticando e demonstrando preocupação quanto à ausência de discussões no PUD da disciplina, sobre a história da EPT no âmbito da educação brasileira, já que é um tipo de educação que está imbricada com a própria história dos IF.

Por fim, sobre a disciplina Currículos e Programas, temos:

Analisando os objetivos da disciplina (Conhecer concepções e teorias do currículo, analisar a trajetória de Currículos e Programas, compreender as reformas curriculares para as diferentes modalidades e os níveis de ensino, analisar o currículo em diálogo com a transversalidade, pensando a formação do indivíduo como um todo, refletir o currículo no cotidiano escolar), não conseguimos identificar explicitamente nenhum elemento relacionado à Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, considerando que a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino, podemos aferir então, que a mesma vem sendo mencionada com vistas a compreender as reformas pelas quais os currículos passaram para atender as necessidades desta modalidade. Além disso, no programa da disciplina, vem sugerindo alguns temas importantes, tais como: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as recentes políticas curriculares brasileiras, os documentos oficiais e os cotidianos escolares, o Currículo nos níveis e modalidades de ensino. Nesse caso, até pode ocorrer da EPT ser mencionada nos documentos supracitados,

contudo, necessitaria de uma análise aprofundada dos mesmos para identificar tal fato. Não obstante, o fato da EPT não vir explicitamente expressa no PUD da disciplina torna-se incerto, para não dizer improvável, sua abordagem na sala de aula, dependendo mais uma vez da autonomia e do bom senso do docente (P11).

Sob o mesmo respaldo das análises anteriores, P11 preconiza que a temática da EPT não vem explícita no PUD estudado, inferindo assim a não ministração desse tema por parte do professor, com a ressalva já mencionada, de que sua oferta está condicionada à autonomia e bom senso docente, principalmente se fizer parte de sua base de estudos. Caso contrário, ficará o estudante alheio a discussões tão caras à EPT.

Quanto ao GT 4, cabia-lhe analisar o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, buscando identificar se havia elementos que discutissem sobre o perfil do professor para atuar nas licenciaturas, como sendo alguém que necessitasse de conhecimentos relacionados à EPT, e acerca do perfil do egresso, concernente a alguns saberes relacionados à EPT. Entretanto, não houve contribuições por parte dos componentes do grupo ao documento disponibilizado via *google docs*, inviabilizando assim diálogos mais profícuos.

Em seguida, por meio de uma apresentação de *slides*, discutimos a temática: Histórico e políticas educacionais sobre a formação de professores para a EPT, baseado em Souza e Rodrigues (2017).

Em virtude do encerramento do tempo, as discussões precisaram ser interrompidas. No entanto, agradecemos a presença dos cursistas, os quais foram ainda orientados a aguardarem um pouco, enquanto preenchiam um questionário avaliativo acerca do minicurso e dos conhecimentos adquiridos durante o processo, elaborado via *google forms*.

Como atividade final, foi proposto aos participantes que eles respondessem a mais um questionário (Apêndice J). Este objetivava identificar quais conhecimentos relacionados à temática já mencionada tinham sido assimilados pelos alunos e egressos. Foram 15 questões de cunho dissertativo, as quais foram agrupadas em 03 categorias de análise, conforme mostrado a seguir (Quadro 17).

Quadro 17 – Conhecimentos adquiridos e a avaliação do minicurso

CATEGORIAS	QUESTIONAMENTOS PROPOSTOS
Avaliação do curso como formação pedagógica	- A sua expectativa em participar do minicurso foi alcançada? - Esse curso serviu para acrescentar algum conhecimento? Justifique. - Após as discussões realizadas, você se sente mais preparado(a) para, após a conclusão da graduação, ministrar conteúdos sobre a EPT, caso venha atuar como professor em turmas do Ensino Médio? Justifique. - No seu ponto de vista, o minicurso contemplou os temas principais da EPT e principalmente sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino? Quais assuntos você achou mais pertinentes de ter sido incluído?
Conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT	- O que é politecnia? - O que é a dualidade existente entre a Educação Básica e a Educação Profissional? Justifique. - O que é o ensino médio integrado? Descreva algo sobre isso. - O que é um currículo integrado? - Você sabe definir o que é trabalho como princípio educativo? Se posicione sobre isso. - O que é interdisciplinaridade? - Você acredita que o mundo do trabalho seja a mesma coisa que mercado de trabalho? Justifique sua resposta. - O que é formação omnilateral? Justifique.
Relação entre EPT e o curso de Ciências Biológicas	- O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, aborda questões relacionadas à formação de professores para atuar na EPT? - Quais as disciplinas que você cursa ou cursou na Licenciatura em Ciências Biológicas, que discutem a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Em caso positivo, quais assuntos foram estudados? - Você acha pertinente, que no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, haja uma disciplina, mesmo que optativa, que discuta sobre a formação de professores para a EPT? Por quê?

Fonte: Elaboração do autor (2022).

A primeira categoria intitulada “Avaliação do curso como formação pedagógica”, foi composta por questões relacionadas aos conhecimentos adquiridos pelos cursistas durante o minicurso. Não apenas nesta categoria, como também nas duas subsequentes, ocorreu uma participação bem considerável, com respostas bastante pertinentes.

Todos os participantes afirmaram que as expectativas foram alcançadas, citando a importância do conteúdo para a formação acadêmica, compreendendo melhor sobre o que é a EPT e os objetivos desta. Foi afirmado, também, que os diálogos propiciaram mudanças do entendimento sobre a EPT, possibilitando a

reflexão sobre esse tema que ainda praticamente não tinha sido abordado na vida acadêmica daqueles estudantes e egressos. Lamentou-se apenas a pouca carga horária destinada ao minicurso.

Ficou explícito também, o quanto o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas precisa urgentemente de uma reformulação no seu PPC, incluindo nos PUD das disciplinas discussões sobre a EPT de forma clara e objetiva, já que nos depoimentos dos cursistas, ou essa temática tinha sido abordada de forma bastante superficial ou até mesmo nem sido discutida durante o curso, havendo quem afirmasse que tinha aprendido mais sobre o assunto no minicurso do que durante toda a graduação, reconhecendo a relevância desta modalidade de ensino, sobretudo para os estudantes dos IF.

Apesar dos cursistas terem sido unânimes quanto à rapidez do minicurso e que para a maioria deles era o primeiro contato acerca do assunto, 80% afirmou que, após as discussões propostas, sentiam-se mais motivados e aptos a ministrarem conteúdos sobre a EPT em turmas do Ensino Médio, posto que lhes possibilitassem a reflexão sobre uma temática tão importante. No entanto, demonstraram a necessidade de continuarem aprofundando a base recebida, buscando mais fontes teóricas ligadas ao tema. No entanto, quatro cursistas ainda demonstraram insegurança quanto a essa discussão, explicitando que precisariam de mais contatos com outros suportes teóricos.

Os participantes corroboraram que o minicurso contemplou temas essenciais da EPT, principalmente ligados à formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Dentre os assuntos considerados mais pertinentes, foram mencionados: o panorama histórico da EPT, o trabalho com princípio educativo, as reflexões acerca do mundo do trabalho, a criação da RFEPCT e, conseqüentemente, dos IF, a dualidade existente entre a Educação Básica e a Educação Profissional, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Educação Omnilateral, a associação de concepções marxista e freiriana aos IF e à EPT, a análise dos documentos institucionais (PPC e PPI) e a importância de reflexões sobre o currículo enquanto estudantes de licenciatura dos IF.

A segunda categoria elegeu conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT, que embora alguns deles tenham sido mencionados na categoria anterior, queria-se compreender o que realmente foi apreendido pelos cursistas ao final dos debates. A primeira questão, politécnica, também havia sido colocada em pauta antes

do início do minicurso, na aferição dos conhecimentos prévios. Na ocasião, lançou-se um enunciado que afirmava que a politecnia²³ era o estudo das muitas técnicas que formavam um profissional competente para o mercado, havendo 14 concordâncias por parte dos cursistas em relação a isso e 8 que discordaram totalmente.

A ideia aqui seria a confrontação dos dados, com a expectativa de avanços conceituais em relação ao primeiro momento (conhecimentos prévios). Das vinte respostas, três delas divagaram totalmente, limitando a politecnia a saberes puramente técnicos para o ingresso no mercado de trabalho, ou ainda resumindo o termo à definição do que seria uma escola politécnica, como também dizendo que se tratava da junção de diversas instituições universitárias especializadas no ensino e na pesquisa.

No entanto, os demais resultados demonstraram uma melhor aproximação conceitual, já que boa parte dos cursistas relacionou a politecnia à aquisição de diversos saberes teóricos e práticos voltados para o trabalho, tendo em vista a formação plural de um profissional em todas as dimensões. Outros, como um processo formativo voltado para o desenvolvimento e aprimoramento do indivíduo nas mais diversas áreas, seja intelectual, científica, cultural dentre outras, e, ainda, como uma formação integral do ser humano tendo em vista sua atuação na transformação do mundo. Ou seja, em linhas gerais, houve uma compreensão do que seria a politecnia, representando assim um passo à frente em relação ao início do minicurso.

Outro ponto de abordagem foi em relação ao significado da dualidade existente entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Foi percebido que houve uma igualdade entre os que acertaram e os que não souberam responder, ou disseram algo sem sentido. Também se obteve respostas paralelas, em que os participantes conseguiam, em parte, ser corretos nos enunciados, mas, em seguida, acabavam digredindo em relação à temática.

Aqueles que compreenderam o assunto, disseram tratar-se de uma educação direcionada para as classes menos favorecidas, e outra, direcionada à classe burguesa, ou ainda, à formação de indivíduos para o mercado de trabalho e,

²³ As discussões teóricas sobre este assunto não serão mais apresentadas aqui, tendo em vista que já foram delineadas na subseção 4.3 desta dissertação, onde se expôs os resultados sobre os conhecimentos prévios dos cursistas.

contrariamente, a preparação para o ensino superior. E, ainda, educação básica voltada para as elites e educação profissional para as classes trabalhadoras.

Quanto aos que não compreenderam, destacou-se a perspectiva de que seria a formação de um profissional apto a atuar na educação básica com foco na EPT, ou ainda, que se tratava da utilização das mesmas técnicas de ensino tanto da Educação Básica quanto na EPT. Houve ainda dois participantes que enfatizaram que não sabiam responder sobre o assunto.

Em relação às respostas consideradas “meio certas”, afirmou-se que a dualidade existente entre a educação básica e a educação profissional se configurava em caminhos diferenciados, no entanto, sem tecer comentários de que um desses caminhos era destinado às elites e o outro, à classe trabalhadora. Também houve quem apenas conceituasse ambas as educações, explicitando que elas estavam relacionadas à educação de uma forma mais ampla, sendo uma ligada à profissionalizante e outra à parte intelectual, mas não completando o raciocínio, explicando a quem seriam destinadas.

Quanto ao Ensino Médio Integrado (EMI), constatou-se que os participantes, embora não expusessem um conceito à luz de algum teórico, sabiam de que se tratava; enfatizando que seria o ensino médio normal integrado a uma formação técnica - geralmente vinculado a uma instituição de EPT, ou ainda como uma das formas de fazer com que o aluno matriculado no ensino médio tivesse, também, uma formação técnica e uma modalidade que oferece tanto o ensino médio como o ensino profissional. No entanto, percebeu-se em alguns depoimentos o atrelamento do EMI ao mercado de trabalho, nomenclatura não aceita pelos estudiosos do campo trabalho e educação, já que se reduz a formação à lógica capitalista do mercado.

Associada à questão anterior, questionou-se sobre o que seria um currículo integrado. Percebeu-se que houve algumas aproximações, mas muitos distanciamentos, também. Dentre os relatos mais aproximados, ocorreu quem dissesse que se tratava de se estabelecer uma relação entre as disciplinas propedêuticas com as específicas dos cursos técnicos, focando na interdisciplinaridade, ou ainda, que seria um currículo multidisciplinar entrelaçando conhecimentos de diferentes áreas, como também, uma maneira de organizar o conhecimento escolar, permitindo o entendimento das relações complexas que compõem a realidade, possibilitando a emancipação dos estudantes e, ainda, um

currículo onde os conceitos são voltados para uma aprendizagem numa relação de totalidade, onde o aluno participa ativamente do processo.

Outros relatos mereceram também destaque, dentre eles os que afirmaram que se tratava de uma unidade existente entre as diferentes disciplinas, proporcionando um conhecimento mais amplo e global, assim como um currículo que aborda não somente o conhecimento de forma geral, mas que traz os conhecimentos específicos para o desenvolvimento e atuação de algum exercício profissional, e ainda, a organização do conhecimento e desenvolvimento de processos do ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações.

Houve ainda quem discurresse que seria um currículo que buscava oferecer uma formação geral, com conceitos técnicos, aliado a uma visão e discussão política, ligado ao trabalho como princípio educativo e também que seria uma organização dos saberes gerais com os específicos, unidos em sua totalidade de forma concreta e compreensível.

Mas duas respostas idênticas e uma que foi parafraseada chamou-nos a atenção: “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Após uma rápida busca na internet, percebemos que tal conceituação foi retirada do dicionário de educação profissional em saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, texto elaborado pela professora Marise Ramos e disponibilizado no dicionário supracitado. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de se ter trabalhado com este dicionário em uma das atividades assíncronas, no entanto, os responsáveis deveriam ter citado a fonte.

Apesar da similaridade acima, os demais depoimentos apresentaram certa relação com o conceito de currículo integrado, aparecendo palavras como “totalidade concreta”, “sistema de relações”, “interdisciplinaridade”, “conhecimento amplo e global”, “formação geral aliada a conhecimentos técnicos”, “relações complexas que compõem a realidade”, “emancipação dos estudantes”, “trabalho como princípio educativo”, dentre outros. Essas informações são importantes, pois possibilita inferirmos certa assimilação deste conceito.

Todavia, alguns enunciados destoaram um pouco, dentre eles os que declararam que o currículo integrado teria por finalidade, de forma conjunta, as

ações das disciplinas no ambiente escolar, ou ainda, quando o discente possui o ensino profissionalizante e que estaria relacionado com a aplicação do ensino-aprendizagem à forma organizacional. Foi dito ainda, que o currículo integrado contém conteúdo integrado com a sociedade e que seria a união do currículo básico com o técnico na formação de um profissional para as atividades práticas, como também, onde são reestabelecidas as relações entre conhecimentos selecionados.

O questionamento seguinte pedia para se definir o que seria o trabalho como princípio educativo. Percebemos que metade dos participantes associou o tema à preparação para o mercado de trabalho capitalista, ou seja, para atender às demandas socioeconômicas e ambientais. Outros, ou não souberam apresentar uma definição ou a fizeram de maneira vaga e desconexa, associando o trabalho apenas a uma atividade prática e utilitarista. E houve também quem relacionasse o trabalho com a questão assistencialista, servindo para tirar pessoas da rua ou como forma de disciplinamento.

Entretanto, algumas falas apresentaram uma definição mais coerente acerca do assunto, associando o trabalho à formação do ser humano, educando as pessoas e tornando-as mais conscientes e como instrumento de socialização social, preparando o indivíduo para ser mais. Além disso, foi pontuado que nesta perspectiva, o trabalho não prepara apenas no sentido técnico, mas fornece uma formação crítica ao indivíduo. E, como na questão anterior, duas respostas foram idênticas, sendo expostas da seguinte forma: “Remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Mais uma vez, após uma busca rápida, constatamos que, literalmente, o texto foi retirado do dicionário de educação profissional em saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, texto elaborado pela professora Maria Ciavatta.

Como na situação anterior, isso pode ter ocorrido pelo fato deste dicionário ter sido utilizado em uma das atividades assíncronas e, por isso, utilizado pelos participantes. No entanto, dever-se-ia ter citado a fonte, ou parafraseado a citação. Em linhas gerais, inferimos que metade dos cursistas atrelou o trabalho à questão capitalista de mercado, ou seja, ao sentido histórico e não ontológico.

Como proposição seguinte, indagou-se sobre o sentido de interdisciplinaridade. Neste quesito, a maioria compreendeu de maneira geral o

significado do termo, associando-o à relação ou interação entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento; ligando ou conectando saberes distintos. Os demais, embora tenham utilizado outras nomenclaturas, ainda assim transmitiram alguma associação, usando expressões do tipo: “mistura de conhecimentos”, “ensino com a pluralidade das disciplinas”, “um contexto com várias abordagens”.

Ao serem inquiridos se acreditavam que o mundo do trabalho seria a mesma coisa que mercado de trabalho, todos afirmaram que não, exceto um participante. No entanto, quando solicitados para justificarem suas respostas, a maior parte não conseguiu esboçar conceitos claros sobre o assunto, ficando mais próximos da conceituação de mercado de trabalho em si.

Afirmaram que o mundo do trabalho estaria dentro do mercado; que a visão de mundo ainda não ampliou o mercado; que o mundo do trabalho seria a própria organização das atividades do trabalho; que o mundo do trabalho formaria o cidadão para atuar no mercado de trabalho; que o mundo do trabalho era algo amplo, indo além de uma profissão; que o mundo do trabalho tratava-se da atuação de trabalhadores; que o mundo do trabalho era o ambiente na qual as pessoas estavam inseridas para exercerem suas funções, dentre outras acepções similares.

Já ao discorrerem acerca do significado de mercado, as respostas foram mais aproximadas, pois associaram o mercado de trabalho em sua maior parte à relação entre a oferta de trabalho/emprego e à procura de trabalhadores/mão de obra, de forma remunerada. Outras foram um pouco mais elaboradas, enfatizando que o mercado de trabalho estava voltado para o capital, para atender às necessidades do indivíduo, ou ainda, que se referia à apropriação do trabalho para o atendimento das necessidades de acumulação do capital, que se dava em benefício de uma minoria. Ou seja, compreenderam o mercado de trabalho pelo viés capitalista de exploração.

Para aqueles que compreenderam o sentido de mundo do trabalho, foram emitidas elucidações do tipo: O mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação à atividade humana de trabalho, ou ainda, que o mundo do trabalho é a inserção do ser humano na base dos elementos que constituem sua própria existência ao mesmo tempo em que ele colabora para o bem coletivo no desenvolvimento das potencialidades sociais, econômicas, culturais e políticas, e, também, que o mundo do trabalho refere-se à preparação do indivíduo para atuar de forma ativa dentro dos processos produtivos, tendo se apropriado dos sentidos ontológicos e históricos.

Quanto à formação omnilateral, dois participantes não souberam se posicionar. Os demais se dividiram entre os que entenderam o conceito e os que não conseguiram expor ideias claras a respeito da temática. As assertivas corretas ocorreram em maior número e giraram em torno da ideia de que se tratava de uma concepção de educação ou formação humana oposta à formação unilateral que é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho.

Ou seja, uma formação ampla focada em todas as dimensões do ser, buscando formar uma pessoa crítica, com consciência da sua realidade, distanciando-se da formação alienada direcionada unicamente à formação de mão de obra para o mercado. Como exemplo de instituições que se preocupam com este tipo de formação, foi citado os Institutos Federais.

Outras enunciações foram proferidas com caráter mais dissonante, vinculando o tema a uma formação baseada no trabalho em que o homem deve estar amplamente imerso. Mas foram percebidas, também, algumas aproximações, mas sem explicar o sentido da assertiva. Por exemplo, foi mencionado que a formação omnilateral divergia da divisão social de classes que era atribuída ao trabalho, ou ainda que dissesse respeito a uma formação que oferecia uma relação com outras áreas, e também com uma formação humana que iria além do trabalho; indo a diversas dimensões. Em todas essas colocações, não se tinha explicações para elucidar o entendimento do que se estava afirmando.

A terceira categoria discorreu sobre a Relação entre EPT e o curso de Ciências Biológicas. Foi questionado se o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, abordava questões relacionadas à formação de professores para atuar na EPT. Ao analisarmos as respostas, percebemos a unanimidade em afirmarem que não havia informações explícitas no documento que discutisse sobre esse tema, e os poucos que ainda confirmaram que existia alguma discussão, completaram dizendo que isso estava posto de uma forma bastante superficial. Um dos cursistas se pronunciou dizendo que não sabia informar.

As respostas acima nos chamaram a atenção em virtude dos cursistas não terem realizado a análise do PPI durante uma das atividades assíncronas propostas no minicurso. Dessa forma, esperava-se que as respostas fossem no sentido de não terem procedido à análise do documento ou não saberem informar, como aconteceu com um dos participantes.

Ao serem inquiridos se durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tinham cursado disciplinas que versassem sobre a temática da EPT, especificando quais os assuntos que haviam sido estudados, mais da metade dos cursistas afirmaram que não tinham tido contato com nenhuma disciplina ou não lembravam se haviam estudado sobre algo a esse respeito. No entanto, houve cinco menções à disciplina de Currículo e Programas, três à Política e Gestão Educacional, duas à didática e uma à História da Educação, só que complementaram dizendo que tinha sido “muito por cima”, de “forma breve” ou “superficialmente”.

Por fim, foi indagado se eles achavam importante que houvesse no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, uma disciplina que fosse ofertada, ainda que fosse de forma optativa, que discutisse sobre a formação de professores para a EPT. Todo o coletivo enfatizou que sim, justificando a necessidade de aprofundamento sobre a temática da EPT, além do mais, mencionaram a possibilidade de um dia atuarem como docentes nos IF.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que norteou esta pesquisa teve como objetivo conhecer se havia discussões sobre as bases da EPT, incluindo, nesse debate, a formação de professores para essa modalidade, no contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Jaguaribe, do IFCE.

Orientados por tal perspectiva investigativa, inicialmente levantamos reflexões sobre a criação da RFEPCT e a consequente expansão dos IF em todo o território brasileiro, que partiu de 140 instituições no início dos anos 2000, para mais de 600 unidades em meados da segunda década. Arelado a isso, mencionamos também sobre o processo de verticalização das ofertas, com ênfase para as licenciaturas.

Discutimos também sobre a formação docente para a EPT nas primeiras décadas do século XXI, tomando por base, principalmente, a legislação produzida pelo MEC. Esse diálogo se mostrou importante, tendo em vista que a formação para os professores que atuam na EPT, no século XX, ter sido caracterizada, pela maioria dos pesquisadores, como aligeirada e sempre acompanhada dos adjetivos “emergencial” ou “especial”.

Apesar de em algumas políticas educacionais ainda se manterem uma visão emergencial e não uma prática contínua de formação docente para a EPT houve alguns avanços na legislação que trata desse tipo de formação, quando comparadas às do século passado. Exemplos disso é a Resolução nº 6/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas quais a formação superior tornou-se pré-requisito para o exercício docente nesta modalidade na EPT; e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu 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 ampliou a carga horária destinada à formação docente.

Entretanto, a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que implantou a Reforma do Ensino Médio, trouxe um retrocesso no caminho que estava sendo construído, mesmo em meio às contradições e às disputas pelo currículo. A Lei esboça o notório saber como possibilidade de atuação do professor do Ensino Médio no itinerário de Formação Técnica e Profissional, bastando ter comprovada experiência profissional, independentemente de este possuir formação em nível superior. Nesse caminho,

seguiram as demais Diretrizes que sucederam a Reforma implantada em 2017, culminando com a mais recente, a Resolução CNE/CP nº 1/2022.

A urgência na formação para o trabalho também está presente na admissão dos docentes, visto que passa cada vez mais a se valorizar o notório saber em detrimento de uma formação pedagógica, mesmo que mínima. Tal importância dada ao notório saber se explica pela percepção - por parte do empresariado e de grande parcela da sociedade - da EPT apenas como um tipo de formação comprometida com as demandas do mercado, na qual as palavras qualificação, requalificação, empreendedorismo e inovação tecnológica dão à tônica.

No tocante à formação de professores no *campus* Jaguaribe, teve início em 2011, com as primeiras turmas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, um ano após a implantação do referido *Campus*, no contexto da fase 2 da expansão dos IF. Foi analisado à luz do PPC, o desenho curricular de cinco disciplinas do núcleo pedagógico (Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, História da Educação, Política e Gestão Educacional, Didática Geral, Currículo e Programas) e constatado que praticamente inexitem discussões sobre as bases da EPT e a formação de professores para essa modalidade.

Quanto à concepção que norteia o referido curso (justificativa, objetivos, áreas de atuação e perfil do egresso), esta se apresentou com um caráter utilitarista, instrumental e mercadológico, não elencando pontos que remetesse a uma formação humana integral, em que o trabalho fosse visto como princípio educativo.

No que diz respeito aos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, e também pelas atividades desenvolvidas no minicurso, estes evidenciaram que os estudantes e egressos praticamente não dispuseram de conhecimentos sobre as bases da EPT e a formação de professores para esta modalidade durante o processo de formação inicial ocorrido na licenciatura. Isso pode ser inferido de três formas: pela superficialidade da discussão sobre a temática no PPC; nos diálogos durante o próprio minicurso e nos questionários respondidos pelos cursistas.

Todavia, depreendemos que o minicurso alcançou os objetivos propostos, mas, poderia ter sido mais proveitoso caso tivesse ocorrido em um horário mais acessível aos cursistas. Outro ponto, é que de acordo com as normas institucionais do IFCE emanadas pela Pró-Reitoria de extensão, o minicurso só poderia ser ofertado em um período de no máximo 7 dias corridos. Por isso, trabalhamos com

uma carga horária reduzida (20h), para que não sobrecarregasse àqueles que iriam participar.

Apesar disso, as atividades foram desenvolvidas e os diálogos realizados durante os encontros, fato este explicitado na seção 4 desta dissertação. Porém, entendemos que para outros contextos, a carga horária deverá ser ampliada para pelo menos 30h, fato este já apresentado no Produto Educacional em anexo.

É fundamental destacar a partilha de conhecimentos sobre a EPT realizada junto aos alunos e egressos, os quais passaram a conhecer mais sobre a temática; contribuindo assim para a formação deste público. Além disso, oportunizou-nos conhecer mais de perto a realidade vivida pelos cursistas, os quais mediante os seus depoimentos durante as aulas síncronas, relataram os obstáculos superados por eles durante suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica.

Em face do exposto, ressaltamos a importância desse debate, sobretudo, pelo fato da EPT ter se tornado uma modalidade de ensino de grande relevância para o cenário educacional brasileiro e para a formação de sujeitos reflexivos que irão se inserir no mundo do trabalho. Ademais, diante do cenário sombrio pelo qual passa a educação brasileira, faz-se necessário formar cidadãos trabalhadores emancipados, e não meros cidadãos obedientes e reprodutores da ordem instituída, como assim desejam os organismos internacionais.

Salientamos também que o IFCE *campus* Jaguaribe precisa efetivar uma proposta de licenciatura que contemple aspectos sobre as bases da EPT e a formação de professores para atuar nesta modalidade, e que para alcançar estes propósitos, será necessária uma reformulação na concepção do curso e na estrutura curricular contida no PPC da Licenciatura de forma a atender a proposta de formação elencada nesta dissertação.

Portanto, sem a pretensão de exaurir a discussão, concluímos a análise proposta nesta pesquisa, na expectativa de que o texto e as ideias aqui discutidos possam provocar novos estudos e contribuir para ações que busquem a melhoria das licenciaturas no âmbito do IFCE.

Espera-se que os resultados desta pesquisa e o produto final proveniente dela sejam utilizados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE *campus* Jaguaribe, além de outros *campi*, até mesmo de outras instituições de EPT e que sirvam não como modelo, mas como ponto de partida para o ensejo de novas discussões acerca da formação de professores para atuar na EPT.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>. Acesso em: 30 mar. 2022.

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; Pacheco, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Editora IFRN, 2017. p. 12-34.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. 21 nov. 2021. In: YOUTUBE. Vídeo (ca 151 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DHs68arAegE>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Contra a descaracterização da Formação de Professores** - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. Rio de Janeiro, 2019. https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Bruno Nunes. Sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: do espírito emancipatório aos riscos da vampirização neoliberal. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 523-545, maio/ago., 2019. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p523-545>

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago., 2018. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, DF, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2022. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC**. Brasília, DF, 2022a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDhmZiJ9>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). Brasília, DF, 2022b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2022.

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

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. A educação profissional na agenda do lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 27, n. 53, p. 105-138, fev./jun. 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11604>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”**/ Secretaria da Educação. Coordenadoria de Educação Profissional. – 1. ed. – Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **As Regiões de Planejamento do Estado do Ceará**. Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD_111.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Ceará chega a 123 escolas estaduais de educação profissional com inauguração em Alto Santo**. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/12/30/ceara-chega-a-122-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-com-inauguracao-em-alto-santo/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. TRABALHO-EDUCAÇÃO – UMA UNIDADE EPISTEMOLÓGICA, HISTÓRICA E EDUCACIONAL. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 132-149. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 26 mar. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

COSTA, Francisco José da; SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 17., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad.: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

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

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 178-199, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4367>.

DORE, Rosimary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Escola Técnica Nacional. Rio de Janeiro, 1961.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo, v.5, n.8, jan/jun. 2017. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 373-376.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GESTRADO. Dicionário de verbetes. UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#p>. Acesso em: 02 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. *In: Cadernos do Cárcere*. V. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUIMARÃES, Cátia. Educação Profissional nos anos de chumbo. **Revista Poli**, v. 12, n. 72, p. 20–23, ago. 2020. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web_1_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Histórico**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-a-informacao/Institucional/historico>. Acesso em: 7 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico Atualizado - Ciências Biologia 20131**. Jaguaribe, 2016a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/jaguaribe/menu/cursos/superiores/licenciatura/biologia/pdf/projeto-pedagogico-biologia.pdf/view>. Acesso em: 10 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **004 - 2015 aprova o regulamento de organização do núcleo docente estruturante.pdf**. Fortaleza, 2016b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2015/004-2015-aprova-o-regulamento-de-organizacao-do-nucleo-docente-estruturante.pdf/view>. Acesso em: 10 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **075 - Normas do colegiado dos cursos**. Fortaleza, 2018a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/075-normas-do-colegiado-dos-cursos/view>. Acesso em: 10 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. Jaguaribe, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Documentos do curso. Jaguaribe, 2020. Disponível em: <https://ifce.edu.br/jaguaribe/menu/cursos/superiores/licenciatura/biologia/documentos-do-curso>. Acesso em: 10 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **A presença do IFCE no Ceará**. Fortaleza, 2022a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>. Acesso em: 19 de fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **IFCE em números**. Fortaleza, 2022b. Disponível em: <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667- 688, jul./set. 2011.

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

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

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

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede CERTIFIC. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v. 19, n. 41, p. 209-225, 2017.
<https://doi.org/10.22196/rp.v19i41.3715>

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 652-664. out./dez, 2015.
<https://doi.org/10.1590/0101-6628.044>

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639891. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, Cortez, 2016.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, v. 14, n. 2, p. 67–102, 2020. <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.28759>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1 (o processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2011.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-10, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade História e perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 23 maio 2022.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MÜLLER, Liliane Krebs Bessel. **Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral**. 2019. Dissertação (mestrado). Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2019.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21**. Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ramon. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 32, p. 141-160, janeiro/abril 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1684>. Acesso em: 09 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Natal, v. 6, p. 145-155, 2016. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4987>.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Historiæ**, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191-231, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726> Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.05>.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS01>.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1039>.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, n.1, jan-jun 2010, p. 89-110, 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71–88, 2010. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3568>

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santilanna/Moderna, 2011. p. 5-12.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: o inédito viável. **Sul21**, Porto Alegre, 25 ago. 2020. Seção Opinião. Disponível em: <https://sul21.com.br/opinioao/2020/08/institutos-federais-o-inedito-viavel-por-eliezer-pacheco/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Natal, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, Marise Ramos. É uma restrição do campo de conhecimento do professor. [Entrevista cedida a André Antunes]. **Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, maio, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 27 jan. 2023.

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 441-454.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. Neoliberalismo e Saúde. In: Pereira, Isabel Brasil **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 48, p. 111-127, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/793>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3638344/mod_resource/content/1/Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curr%C3%ADculo%20-%20Cap%201%20%28indicado%20por%20Rose%20Cerny%29.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. A história da educação profissional no Ceará: revelando a proposta formativa. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO - ECHE, 13.; ENCONTRO NACIONAL DE DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO - ENHIME, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E

GEOEDUCACIONAIS - SINECGEO, 3., 2014, Fortaleza (CE). **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014. p. 479-491. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41060/1/2014_eve_mtscsantosmlsilvaneta.pdf Acesso em: 15 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 02 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, p. 152-180, nº 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 24 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. 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. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Para além da instrumentalização: avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 16, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.22984>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e. **Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, Natal, v. 6, p.156-177, out. 2016. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4986>.

SILVA, Rnegildo de Souza, et al. Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e10075, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.10075. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10075>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVIA, Schiedeck. **A origem de uma nova institucionalidade em EPT: narrativas e memórias sobre os Institutos Federais**. Garibaldi, RS: Ed. da Autora, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433129>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SOBRAL, Karine Martins, et al. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 178–196, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644327.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-287

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2883>.

SOUZA, Francisca Leidiana de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Um (des)humano na engrenagem: ciências humanas e formação para o trabalho**. Natal: Editora IFRN, 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1222>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLEN, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambu (MG). **Anais [...]**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2008. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4589-int.pdf>. Acesso em 27 jan. 2023.

TOZETTO, Susana; DOMINGUES, Thaiane de Gois. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172–188, 2020. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12151>.

APÊNDICES



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS JAGUARIBE

APÊNDICE A – EMENTA DO MINICURSO

Minicurso: Conhecendo a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para a formação de professores.

Ministrante: Prof. Francisco das Chagas de Sena

Carga-horária: 20h

EMENTA

A relação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou omnilateral. As transformações no mundo do trabalho. Expansão da Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais. Histórico e políticas educacionais sobre a formação de professores para a EPT. Os processos de ensino-aprendizagem na EPT. Documentos institucionais do IFCE.

OBJETIVOS

- Discutir sobre a indissociabilidade entre trabalho e educação;
- Compreender as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica;
- Conhecer a nova institucionalidade assumida pelos Institutos Federais a partir da Lei 11.892/2008;
- Historicizar como a formação de professores para atuar na EPT, tanto inicial quanto continuada, tem sido tratada nas políticas educacionais organizadas pelo Estado brasileiro;
- Debater acerca dos processos de ensino-aprendizagem na EPT;
- Analisar se nos documentos institucionais do IFCE, há um respaldo teórico/metodológico sobre temas relacionados à formação de professores para atuar na EPT, já que trata-se de uma Licenciatura ofertada em um IF, que forma professores.

PROGRAMA

1. A relação entre trabalho e educação para uma formação humana integral;
2. As transformações no mundo do trabalho;
3. Expansão da Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais;
4. Histórico e políticas educacionais sobre a formação de professores para a EPT.
5. Os processos de ensino-aprendizagem na EPT;
6. Documentos institucionais do IFCE (PPI e PPC).

METODOLOGIA DE ENSINO

A realização do minicurso se desenvolverá por meio de encontros formativos, enfocando em cada um deles, temas relacionados às bases e à formação de professores para atuar na EPT. Em cada semana (no total de quatro), acontecerá um encontro síncrono (*google meet*), que será continuado de forma assíncrona (*google classroom*), com cinco horas de atividades semanais, totalizando assim, 20h de aula para todo o curso.

Para o alcance dos objetivos do minicurso, serão utilizadas rodas de conversas virtuais, tempestade de ideias, músicas, charges, vídeos, apresentações em powerpoint e se possível, palestras com professores convidados, que atuem com a temática das bases e/ou formação de professores para a EPT, e caso aceitem, também assinarão o TCLE. Utilizar-se-á também artigos científicos e trechos de obras que tenham relação intrínseca com a temática pesquisada.

AValiação

Todo o percurso avaliativo que se dará no minicurso não terá a finalidade de aprovar ou reprovar os participantes, nem de atribuir notas ou conceitos, já que serão privilegiados os aspectos qualitativos ali delineados, e também acontecerá sob uma perspectiva dialógica, em que a avaliação deixa de ser um processo de cobrança e transforma-se em mais um momento de aprendizagem (ROMÃO, 2011).

Dessa forma, antes de se iniciar o minicurso, será realizada uma avaliação diagnóstica por meio de um questionário (*google forms*), com questões fechadas, no intuito de identificar os conhecimentos iniciais sobre a temática a ser discutida. Para Haydt (2004, p. 16, grifo nosso), esse tipo de avaliação “é aquela realizada no **início de um curso** [...], com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens”. Durante a ministração das aulas, serão também sugeridas atividades práticas que relacionem o contexto de formação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com a temática da EPT.

Ao final do minicurso, será aplicado outro questionário (*google forms*), sob uma perspectiva formativa, contendo questões abertas, fazendo um comparativo entre o momento inicial e as aprendizagens alcançadas durante o processo. O questionário terá o intuito de identificar se os objetivos propostos foram alcançados, buscando entender os resultados conquistados no desenvolvimento das atividades (HAYDT, 2004), e o momento para se avaliar o produto educacional desenvolvido (o minicurso).

É importante ressaltar, que nesses dois momentos avaliativos, os participantes não se identificarão, evitando assim algum constrangimento para eles, já que exporão o que aprenderam, além de estarem emitindo opiniões sobre o Produto Educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1 maio 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade História e perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 23 maio 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas (Campinas/SP), v. 12, p. 152-180, nº 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI:

10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 23 maio 2021.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 5 maio 2021.

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
Rua Pedro Bezerra de Menezes, nº 387 - Bairro Manoel Costa Moraes - CEP 63475-000 - Jaguaribe - CE - www.ifce.edu.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Processo: 23487.000746/2021-36

Interessado: Izamaro de Araújo

O DIRETOR-GERAL DO CAMPUS JAGUARIBE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, Professor Izamaro de Araújo, inscrito sob o CPF Nº 891.099.373-15, representante legal desta unidade do IFCE, localizada à Rua Pedro Bezerra de Menezes, Nº 387, Manoel Costa Moraes, Jaguaribe-CE, CEP: 63475-000, nomeado por meio da Portaria Nº 192, de 25 de fevereiro de 2021, publicada no Diário Oficial da União em 1 de março de 2021, no uso das competências delegadas exclusivamente aos Diretores-Gerais dos Campi do IFCE por meio da Portaria Nº 238/GABR/REITORIA de 01/03/2021,

DECLARA anuência quanto à realização da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE”, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do senhor Francisco das Chagas de Sena, aluno do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, a ser realizada nesta instituição de ensino - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Jaguaribe, entre o segundo semestre do ano letivo de 2021 e o primeiro semestre do ano letivo de 2022.

A pesquisa será desenvolvida pelo pesquisador com os estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE Campus Jaguaribe, além de egressos de outros campi e, se for o caso, de outras Instituições de Ensino Superior. A proposta do estudo colabora para o fornecimento de subsídios à reflexão crítica sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica e, de maneira geral, na Educação Básica.

Declaro, ainda, conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução Nº 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução Nº 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Jaguaribe - CE, 23 de julho de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Izamaro de Araujo, Diretor(a) Geral do Campus Jaguaribe**, em 23/07/2021, às 11:22, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2833933** e o código CRC **3F2055C6**.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS JAGUARIBE

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE”, coordenada pelo (a) **Prof. Francisco das Chagas Silva Souza** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Elaborar e ministrar um minicurso, voltado para alunos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Jaguaribe, além de egressos de outros *campi* do IFCE ou de outras instituições de ensino superior, no qual sejam discutidas as bases teóricas que orientam a prática na EPT”. E como objetivos específicos: Examinar os documentos institucionais do IFCE que tratem da formação de professores; conhecer os saberes prévios dos alunos e egressos sobre as bases teóricas e a prática na EPT; elaborar e aplicar um minicurso que trata das bases conceituais e das práticas pedagógicas na EPT; avaliar a eficácia da realização do minicurso sobre formação de professores para a EPT.

Quanto ao benefício desta pesquisa menciona-se o aporte teórico/metodológico relacionado à formação de professores para a EPT e as bases conceituais dessa modalidade de ensino que será disponibilizado à Licenciatura do *campus*, potencializando a existência em sua matriz curricular, de uma disciplina a

respeito desse assunto, que seja ministrada no mínimo, em caráter optativo e quem sabe, em uma perspectiva futura, de forma obrigatória.

Entende-se também, que a pesquisa será relevante aos participantes (estudantes e egressos), uma vez que serão discutidos assuntos pertinentes à formação de professores sob uma perspectiva contra-hegemônica, dialogando com as temáticas relacionadas ao trabalho-educação, à interdisciplinaridade, à politecnia, à formação humana integral e aos eixos estruturantes do currículo integrado na Educação Profissional: trabalho, ciência, cultura, tecnologia, dentre outros. Para a sociedade, os benefícios se darão na medida em que terá no seu seio, estudantes filhos de trabalhadores, que terão discutido em sala de aula, assuntos que tenham relação com o mundo do trabalho, de acordo com o contexto social vigente.

Em relação aos aspectos éticos e os riscos desta pesquisa, se esclarece que os participantes terão a liberdade de se desligar em qualquer período, sendo os possíveis riscos assim discriminados: vergonha, invasão de privacidade, constrangimento, divulgação de dados pessoais e imagem. Desta forma, serão tomados os cuidados necessários na perspectiva de se reservar o anonimato dos envolvidos, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes, inclusive substituindo seus nomes por pseudônimos, quando necessário, durante o processo de descrição dos resultados da pesquisa, no intuito de se cumprir o que está preconizado na Resolução 466/2012.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, somente o pesquisador Francisco das Chagas de Sena aplicará os questionários e somente o pesquisador Francisco das Chagas de Sena e o coordenador responsável Francisco das Chagas Silva Souza, poderão manusear e guardar os questionários; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Destaca-se também, que as informações coletadas serão, ao final da pesquisa, armazenadas em Pen drive e arquivo físico, guardadas por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do coordenador do curso, na coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do *campus* Jaguaribe, do IFCE, a fim de garantir a privacidade, a confidencialidade, e a segurança das informações

coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o(a) pesquisador(a) Francisco das Chagas de Sena do Estado do Rio Grande do Norte/RN, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica–PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar – Bairro: Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito à indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Francisco das Chagas de Sena.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para quaisquer esclarecimentos durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim

esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN, ____/____/2021.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Francisco das Chagas de Sena (aluno pesquisador) - mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica– PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652.

Prof. Dr. Francisco da Chagas Silva Souza (Orientador da Pesquisa) - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica– PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar – Bairro: Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS JAGUARIBE

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE”, coordenada pelo (a) **Prof. Francisco das Chagas Silva Souza** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho(a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: Minicurso intitulado “Conhecendo a EPT: uma proposta para a formação de professores”, cuja responsabilidade de aplicação é de Francisco das Chagas de Sena.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Elaborar e ministrar um minicurso, voltado para alunos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFCE/Jaguaribe, além de egressos de outros *campi* do IFCE ou de outras instituições de ensino superior, no qual sejam discutidas as bases teóricas que orientam a prática na EPT”. E como objetivos específicos: Examinar os documentos institucionais do IFCE que tratem da formação de professores; conhecer os saberes prévios dos alunos e egressos sobre as bases teóricas e a prática na EPT; elaborar e aplicar um minicurso que trata das bases conceituais e das práticas pedagógicas na EPT; avaliar a eficácia da realização do minicurso sobre formação de professores para a EPT.

Quanto ao benefício desta pesquisa menciona-se o aporte teórico/metodológico relacionado à formação de professores para a EPT e as bases conceituais dessa modalidade de ensino que será disponibilizado à Licenciatura do *campus*, potencializando a existência em sua matriz curricular, de uma disciplina a respeito desse assunto, que seja ministrada no mínimo, em caráter optativo e quem sabe, em uma perspectiva futura, de forma obrigatória.

Entende-se também, que a pesquisa será relevante aos participantes (estudantes e egressos), uma vez que serão discutidos assuntos pertinentes à formação de professores sob uma perspectiva contra-hegemônica, dialogando com as temáticas relacionadas ao trabalho-educação, à interdisciplinaridade, à politecnia, à formação humana integral e aos eixos estruturantes do currículo integrado na Educação Profissional: trabalho, ciência, cultura, tecnologia, dentre outros. Para a sociedade, os benefícios se darão na medida em que terá no seu seio, estudantes filhos de trabalhadores, que terão discutido em sala de aula, assuntos que tenham relação com o mundo do trabalho, de acordo com o contexto social vigente.

Em relação aos aspectos éticos e os riscos desta pesquisa, se esclarece que os participantes terão a liberdade de se desligar em qualquer período, sendo os possíveis riscos assim discriminados: vergonha, invasão de privacidade, constrangimento, divulgação de dados pessoais e imagem. Desta forma, serão tomados os cuidados necessários na perspectiva de se reservar o anonimato dos envolvidos, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes, inclusive substituindo seus nomes por pseudônimos, quando necessário, durante o processo de descrição dos resultados da pesquisa, no intuito de se cumprir o que está preconizado na Resolução 466/2012.

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, somente o pesquisador Francisco das Chagas de Sena aplicará os questionários e somente o pesquisador Francisco das Chagas de Sena e o coordenador responsável Francisco das Chagas Silva Souza, poderão manusear e guardar os questionários; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Destaca-se também, que as informações coletadas serão, ao final da pesquisa, armazenadas em Pen drive e arquivo físico, guardadas por no mínimo

cinco anos sob a responsabilidade do coordenador do curso, na coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do *campus* Jaguaribe, do IFCE, a fim de garantir a privacidade, a confidencialidade, e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o(a) pesquisador(a) Francisco das Chagas de Sena do Estado do Rio Grande do Norte/RN, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica–PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar – Bairro: Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito à indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Francisco das Chagas de Sena.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para quaisquer esclarecimentos durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

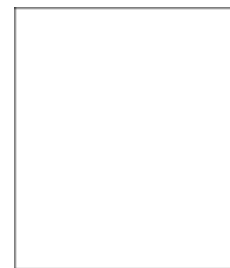
Concordo em participar desta pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE”.

Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN, ____/____/2021.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Francisco das Chagas de Sena (aluno pesquisador) - mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica– PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652.

Prof. Dr. Francisco da Chagas Silva Souza (Orientador da Pesquisa) - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica– PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conj. Ulrick Graff - Mossoró-RN CEP: 59.628-330, Telefone: 3422-2652.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar – Bairro: Aeroporto - Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

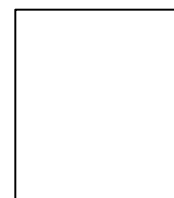
Eu, _____
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da possível necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, aos pesquisadores Francisco das Chagas de Sena e Francisco das Chagas Silva Souza, do projeto de pesquisa intitulado EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró/RN, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da possível necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO os pesquisadores Francisco das Chagas de Sena e Francisco das Chagas Silva Souza (coordenador) da pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE, a caso necessário, fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotografias com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais, sem qualquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizado(a).

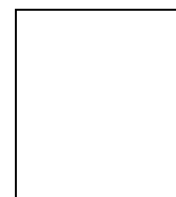
O pesquisador responsável Francisco das Chagas de Sena, assegurou-me que as informações serão armazenadas em meio pen drive, por cinco anos, na coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do *campus* Jaguaribe, do IFCE, sob a responsabilidade do coordenador do curso e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Mossoró/RN, ____/____/2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



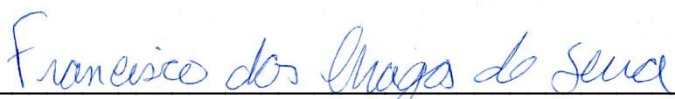
IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**Declaração**

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFCE/CAMPUS JAGUARIBE” somente será iniciada a partir da aprovação do meu parecer pelo Sistema CEP-CONEP e que os resultados obtidos com esse projeto serão devidamente emitidos (relatórios parcial e/ou final) anexando-os à Plataforma Brasil.

Mossoró/RN, 26 de julho de 2021.


Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO (antes do minicurso)

Leiam com atenção e respondam. Desde já, agradecemos sua participação nessa pesquisa que tem como objetivo discutir as bases para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação de professores e a docência para essa modalidade de ensino. Inicialmente, gostaríamos de saber um pouco sobre seus conhecimentos prévios sobre a EPT e que informações sobre ela você já teve contato durante suas atividades em sala de aula. Lembre-se que não existe certo e errado aqui, mas, somente, o que você sabe sobre a temática, no demais, vamos construir conjuntamente. Fique à vontade para se expressar.

DATA: ____/____/____

Ano: 2021	Aluno: ____	Egresso: ____
-----------	-------------	---------------

Aqui pedimos que respondam marcando um (x) em cada uma das afirmativas com base no grau de concordância de cada uma delas. Desde já, agradecemos a participação. Antes disso, responda à pergunta inicial.

- Por que você resolveu fazer esse curso? () adquirir conhecimento sobre EPT
 () Contar pontos para horas complementares () preencher meu tempo livre
 () outro motivo: _____

EM RELAÇÃO À EPT E COMO É COMPREENDIDA POR VOCÊ					
AFIRMATIVAS		CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	INDECISO	DISCORDO TOTALMENTE
1	O objetivo central da Educação Profissional é a formação de mão de obra qualificada para o mercado.				
2	Na educação brasileira existe uma dualidade entre a formação geral e Educação Profissional.				
3	O trabalho como princípio educativo refere-se ao fato de se estudar para conseguir um emprego				
4	Todos têm acesso ao mercado de trabalho em igualdade de condições.				
5	Politecnia é o estudo das muitas técnicas que formam um profissional competente para o mercado.				
6	A especialização em uma área do conhecimento é fator imprescindível para a formação do trabalhador.				

7	O Ensino Médio Integrado possibilita uma formação ampla e democratiza os conhecimentos.				
8	Na licenciatura em Ciências Biológicas, as discussões sobre a EPT acontecem em várias disciplinas.				

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM (após do minicurso)

Leiam com atenção e respondam. Desde já, agradecemos sua participação nessa pesquisa que teve como objetivo discutir as bases para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação de professores e a docência para essa modalidade de ensino. Esse questionário contém perguntas abertas com a intenção de conhecer o que você aprendeu durante o minicurso e também avaliá-lo. Fique à vontade para se expressar.

DATA: ____/____/____

Ano: 2021	Aluno: ____	Egresso: ____
-----------	-------------	---------------

1. A sua expectativa em participar do minicurso foi alcançada?
2. Esse curso serviu para acrescentar algum conhecimento? Justifique.
3. Após as discussões realizadas, você se sente mais preparado(a) para, após a conclusão da graduação, ministrar conteúdos sobre a EPT, caso venha atuar como professor em turmas do Ensino Médio? Justifique.
4. O que é politecnia?
5. O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, aborda questões relacionadas à formação de professores para a atuar na EPT?
6. O que é a dualidade existente entre a Educação Básica e a Educação Profissional? Justifique.
7. O que é o ensino médio integrado? Descreva algo sobre isso.
8. O que é um currículo integrado?
9. Você sabe definir o que é trabalho como princípio educativo? Se posicione sobre isso.
10. O que é interdisciplinaridade?
11. Você acredita que o mundo do trabalho seja a mesma coisa que mercado de trabalho? Justifique sua resposta.
12. O que é formação omnilateral? Justifique.
13. Quais as disciplinas que você cursa ou cursou na Licenciatura em Ciências Biológicas, que discutem a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Em caso positivo, quais assuntos foram estudados?

14. Você acha pertinente, que no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, haja uma disciplina, mesmo que optativa, que discuta sobre a formação de professores para a EPT? Por quê?
15. No seu ponto de vista, o minicurso contemplou os temas principais da EPT e principalmente sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino? Quais assuntos você achou mais pertinentes de ter sido incluído?

ANEXOS

ANEXO A - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	
Código: 14.447.1	
Carga Horária Total: 80 h	CH Teórica: 70 h CH Prática: 00 h
CH - Prática como Componente Curricular do ensino: 10 h	
Número de Créditos: 4	
Pré-requisitos: -	
Semestre: 1º	
Nível: Graduação	
EMENTA	
Relação entre sociedade e educação. Filosofia e Educação. Teorias filosóficas e sociológicas. Temas sócio-filosóficos e educativos contemporâneos.	
OBJETIVO	
Analisar as contribuições teórico-filosóficas da educação como instrumento de mediação na prática pedagógica. Estudar as teorias filosóficas e sociológicas e sua contribuição na educação. Refletir a função social da escola nos diferentes contextos históricos.	
PROGRAMA	
1. RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO 1.1 Relação entre filosofia e educação: aspectos epistemológicos, axiológicos e antropológicos. 1.2 Análise das correntes filosóficas e sua contribuição para a educação: essencialismo, idealismo, racionalismo, empirismo, fenomenologia, existencialismo, materialismo histórico-dialético. 2. TEORIAS FILOSÓFICAS E SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO 2.1 Teorias sociológicas da educação, principais autores: Rousseau, Durkheim, Weber, Marx, Gramsci, Bourdieu e suas teorias sobre a sociedade, particularizando suas concepções sobre educação. 3. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 3.1 Educação e sociedade: conservação/ transformação, escola única e escola para todos; escola pública/privada, escola e seletividade social, educação e trabalho: qualificação e desqualificação. 4. TEMAS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO 4.1 Contexto histórico do liberalismo e as consequências na Educação. 4.2 Educação e reprodução social. 4.3 Função da educação no contexto do desenvolvimento capitalista contemporâneo. 4.4 Educação e emancipação política. 4.5 Reflexões sobre o papel da filosofia e da sociologia na formação do educador.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas. Seminários. Estudos de caso. Discussões temáticas. Estudo dirigido. Visitas técnicas. Discussão a partir de exibição de vídeos/filmes.	

RECURSOS	
Serão utilizados os seguintes materiais: • Material didático-pedagógico (quadro branco, pincel e apagador). • Recursos audiovisuais (computador com projetor e/ou lousa digital).	
AValiação	
A avaliação da disciplina ocorrerá em seus aspectos qualitativos, segundo o Regulamento da Organização Didática – ROD, do IFCE. A avaliação terá caráter diagnóstico, formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claros os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados: 1. Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe. 2. Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos. 3. Desempenho cognitivo, afetivo, social e psicomotor. 4. Criatividade e o uso de recursos diversificados. 5. Postura da atuação discente. 6. Outros instrumentos de verificação da aprendizagem: provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, relatórios de pesquisa, resenhas de vídeos/filmes, resenha de livros. Prática como Componente Curricular: visita a instituições educativas para análise e observação da prática social escolar. Investigações sobre os fundamentos teóricos filosóficos e sociológicos da educação no espaço escolar.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
1. ADORNO, T. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 2. GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2005. 3. LUCKESI, C.C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2005.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
1. ARANHA, M.L. de A. Filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2013. 2. CHAUÍ, M. Convite à filosofia. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2012. 3. FAVERO, A.A.; DALBOSCO, C.A.; MUHL, E.H. (Org.) Filosofia, educação e sociedade. Passo Fundo: UPF, 2003. 4. KONDER, L. Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010. 5. SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008.	
Coordenação do Curso	Setor Pedagógico

ANEXO B - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

DISCIPLINA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO		
Código: 14.447.2		
Carga Horária Total: 80 h	CH Teórica: 70 h	CH Prática :00 h
CH - Prática como Componente Curricular: 10 h		
Número de Créditos: 4		
Pré-requisitos: -		
Semestre: 1º		
Nível: Graduação		
EMENTA		
Práticas educativas nas sociedades antiga, medieval, moderna e contemporânea. Percurso histórico da educação no Brasil e no Ceará.		
OBJETIVO		
Entender a relação entre o desenvolvimento dos diversos modos de produção, classes sociais e educação. Analisar criticamente os diferentes contextos sócio-político e econômico que exerceram influência na História da Educação. Compreender a História da Educação como instrumento para a compreensão da realidade educacional. Identificar todos os aspectos importantes ao avanço do processo histórico-educacional que permitirão a superação de interpretações baseadas no senso comum. Analisar a história da educação brasileira através de estudos realizados por educadores brasileiros. Discutir a educação no Brasil desde a colonização aos dias atuais, enfatizando o desenvolvimento e formação da sociedade brasileira, a luta pelo direito a educação e evolução das políticas públicas de educação do estado brasileiro. Analisar a interferência do sistema político-econômico no sistema educacional.		
PROGRAMA		
1. HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO 1.1 Educação dos povos primitivos. 1.2 Educação na antiguidade oriental. 1.3 Educação grega e romana. 1.4 Educação na idade média. 1.5 Educação na idade moderna. 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 2.1 Educação nas comunidades indígenas. 2.2 Educação colonial Jesuítica. 2.3 Educação no Império. 2.4 Educação na primeira e na segunda república. 2.5 Educação no Estado Novo. 2.6 Educação no período militar. 2.7 O processo de redemocratização no país. 2.8 A luta pela democratização na educação. 2.9 História da educação no Ceará. 2.10 Educação no Brasil: contexto atual.		
METODOLOGIA DE ENSINO		
Aulas expositivas e dialogadas, seminários, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visitas técnicas.		

RECURSOS	
Serão utilizados os seguintes materiais:	
• Material didático-pedagógico (quadro branco, pincel e apagador). • Recursos audiovisuais (computador com projetor e/ou lousa digital).	
AVALIAÇÃO	
A avaliação da disciplina ocorrerá em seus aspectos qualitativos, segundo o Regulamento da Organização Didática – ROD, do IFCE. A avaliação terá caráter diagnóstico, formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claros os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados: 1. Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe. 2. Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos. 3. Desempenho cognitivo, afetivo, social e psicomotor. 4. Criatividade e o uso de recursos diversificados. 5. Postura da atuação discente. 6. Outros instrumentos de verificação da aprendizagem: provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, relatórios de pesquisa, resenhas de vídeos/filmes, resenha de livros. Prática como Componente Curricular: realização de visita a instituições educativas para análise e compreensão da história da educação, suas marcas e percursos. Pesquisa historiográfica dos educadores cearenses. Entrevista a pessoas da comunidade para conhecer o percurso da educação, as diferenças e a evolução.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
1. ARANHA, M.L. de A. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006. 2. RIBEIRO, M.L.S. História da educação brasileira: a organização escolar. 21ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 3. SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
1. GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2008. 2. GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da educação brasileira. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 3. LOMBARDI, J.C.; CASIMIRO, A.P.B.S.; MAGALHÃES, L.D.R. (Orgs.). História, cultura e educação. Campinas: Autores Associados, 2006. 4. LOPES, E.M.T. Perspectivas históricas da educação. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2004. 5. ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.	
Coordenação do Curso	Setor Pedagógico

ANEXO C - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DA DISCIPLINA POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

DISCIPLINA: POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	
Código: 14.447.7	
Carga Horária Total: 80 h	CH Teórica: 70 h CH Prática: 00 h
CH - Prática como Componente Curricular: 10 h	
Número de Créditos: 4	
Pré-requisitos: 14.447.1 e 14.447.2	
Semestre: 2º	
Nível: Graduação	
EMENTA	
Política, política educacional e o papel do Estado. Legislação, estrutura e gestão do ensino no Brasil. Influência de organismos multilaterais na política de educação mundial e brasileira.	
OBJETIVO	
Conhecer o conceito e função da Política, sendo capaz de identificar suas implicações no campo da educação. Compreender a estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro à luz da legislação baseando-se na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e Plano Nacional de Educação de 2014. Investigar as principais reformas educacionais implantadas a partir dos anos 1990, sobretudo aquelas que dizem respeito à educação profissional científica e tecnológica. Conhecer e identificar os diferentes tipos de gestão (tanto educacional quanto escolar) assim como suas diferentes formas de conduzir o processo educativo. Analisar o papel político dos trabalhadores da educação na luta pela garantia da valorização da profissão e carreira. Identificar e problematizar os impactos das políticas educacionais no cotidiano da vida escolar.	
PROGRAMA	
1. POLÍTICA 1.1 Conceito de Política. 1.2 Fundamentos conceituais das Políticas Educacionais. 1.3 O Estado e suas formas de intervenção social. 1.4 Fundamentos políticos da educação. 1.5 Política educacional: trajetória histórica, econômico e sociológico no Brasil e a reverberação nas reformas da educação básica. 2. LEGISLAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO 2.1 Constituição Federal. 2.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2.3 Níveis e modalidades de ensino com ênfase na educação profissional, técnica e tecnológica. 2.4 Plano Nacional de Educação. 3. GESTÃO ESCOLAR 3.1 Gestão educacional e as teorias administrativas. 3.2 Financiamento da educação. 3.3 Política, programas de formação e valorização dos trabalhadores da educação.	

METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas, seminários, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visitas técnicas, discussão a partir de exibição de vídeos/filmes.	
RECURSOS	
Serão utilizados os seguintes materiais: • Material didático-pedagógico (quadro branco, pincel e apagador). • Recursos audiovisuais (computador com projetor e/ou lousa digital).	
AValiação	
A avaliação da disciplina ocorrerá em seus aspectos qualitativos, segundo o Regulamento da Organização Didática - ROD, do IFCE. A avaliação terá caráter diagnóstico, formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claro os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados: 1. Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe. 2. Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos. 3. Desempenho cognitivo, afetivo, social e psicomotor. 4. Criatividade e o uso de recursos diversificados. 5. Postura da atuação discente. 6. Outros instrumentos de verificação da aprendizagem: provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, relatórios de pesquisa, resenhas de vídeos/filmes, resenha de livros. Prática como Componente Curricular: visita a instituições educativas (SEDUC, CREDEs, SME, Escolas) para conhecimento e análise das políticas e programas educacionais públicos. Pesquisas sobre a implementação e impactos das políticas públicas educacionais no município, com apresentação do resultado em sala de aula.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
1. LIBÂNEO, J.C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. 2. SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma nova política educacional. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. 3. VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. Estrutura e funcionamento da educação básica. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
1. CARNEIRO, M.A. LDB fácil: Leitura crítico compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 2. GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2008. 3. MENESES, J.G.C.; MARTELLI, A.F. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2ª ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001. 4. SILVA, E.B. (Org.). A Educação básica pós-LDB. Como entender e aplicar a nova LDB. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 5. VIEIRA, S.L.; ALBUQUERQUE, M.G.M. Política e gestão da educação básica. Fortaleza: Realce, 2008	
Coordenação do Curso	Setor Pedagógico

ANEXO D - PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL

DISCIPLINA: DIDÁTICA GERAL	
Código: 14.447.18	
Carga Horária Total: 80 h	CH Teórica: 60 h CH Prática: 00 h
CH - Prática como Componente Curricular: 20 h	
Número de Créditos: 4	
Pré-requisitos: 14.447.7 e 14.447.12	
Semestre: 4º	
Nível: Graduação	
EMENTA	
Aspectos históricos da didática. Ensino e aprendizagem como objeto de estudo da didática. Teorias e tendências pedagógicas. Multidimensionalidade da didática. Saberes necessários à docência. Organização do processo de ensino e aprendizagem.	
OBJETIVO	
Conhecer o conceito de Didática, considerando o contexto histórico de sua evolução e o seu papel no fazer docente. Analisar os elementos constituintes do processo de ensino e articulá-los em sua ação docente. Contextualizar os pressupostos teóricos nas diferentes tendências pedagógicas. Compreender a importância do planejamento escolar e do ensino na perspectiva de uma ação crítica e coletiva. Conhecer os saberes necessários à docência.	
PROGRAMA	
1. DIDÁTICA: CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS 1.1 Teorias da educação e concepções de didática. 1.2 Surgimento da didática, conceituação e evolução histórica. 1.3 Fundamentos da didática. 2. DIDÁTICA E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS 2.1 A função social da Escola. 2.2 A didática no Brasil, seus avanços e retrocessos. 2.3 Didática e a articulação entre educação e sociedade. 2.4 O papel da didática nas práticas pedagógicas: 2.4.1 Liberais: tradicional e tecnicista; renovadas: progressista e não-diretiva. 2.4.2 Progressivistas: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica. 3. DIDÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE 3.1 Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. 3.2 Trabalho e formação docente. 3.3 Saberes necessários à docência. 3.4 Profissão docente no contexto atual. 3.5 A interação professor-aluno na construção do conhecimento. 4. DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 4.1 Organização do trabalho pedagógico. 4.2 Planejamento como constituinte da prática docente. 4.3 Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino e aprendizagem. 4.4 Tipos de planejamentos. 4.5 Projeto Político Pedagógico. 4.6 As estratégias de ensino na ação didática.	

4.7 A aula como espaço-tempo coletivo de construção de saberes. 4.8 Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas, seminários, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visitas técnicas.	
RECURSOS	
Serão utilizados os seguintes materiais: • Material didático-pedagógico (quadro branco, pincel e apagador). • Recursos audiovisuais (computador com projetor e/ou lousa digital).	
AValiação	
A avaliação da disciplina ocorrerá em seus aspectos qualitativos, segundo o Regulamento da Organização Didática – ROD, do IFCE. A avaliação terá caráter diagnóstico, formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claro os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados: 1. Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe. 2. Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos. 3. Desempenho cognitivo, afetivo, social e psicomotor. 4. Criatividade e o uso de recursos diversificados. 5. Postura da atuação discente. 6. Outros instrumentos de verificação da aprendizagem: Provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, relatórios de pesquisa. Prática como Componente Curricular: visita a instituições educativas para análise e observação da prática docente e participação em tempos e espaços pedagógicos: planejamentos, encontros pedagógicos, feiras, colóquios, dentre outros. Socialização da experiência vivenciada, através de discussões, relatos escritos, entre outros. Provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, portfólio.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
1. CORDEIRO, J. Didática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. 2. LIBÂNEO, J.C. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 3. VEIGA, I.P.A. Repensando a didática. Rio de Janeiro: Papirus, 2012.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
1. ANDRÉ, M.E.; OLIVEIRA, M.R. (orgs) Alternativas no ensino da didática. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 2. CANDAU, V. A didática em questão. 33ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 2. GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5ª ed. São Paulo: Autoresassociados, 2012. 3. LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995. 5. MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2013.	
Coordenação do Curso	Setor Pedagógico
_____	_____

ANEXO E –PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DA DISCIPLINA CURRÍCULOS E PROGRAMAS

DISCIPLINA: CURRÍCULOS E PROGRAMAS	
Código: 14.447.23	
Carga Horária Total: 80 h	CH Teórica: 60 h CH Prática: 00 h
CH - Prática como Componente Curricular: 20 h	
Número de Créditos: 4	
Pré-requisitos: 14.447.18	
Semestre: 5º	
Nível: Graduação	
EMENTA	
Teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares no Brasil. Base Nacional Comum e Parte Diversificada. Currículo no cotidiano escolar.	
OBJETIVO	
Conhecer concepções e teorias do currículo. Analisar a trajetória de Currículos e Programas. Compreender as reformas curriculares para as diferentes modalidades e os níveis de ensino. Analisar o currículo em diálogo com a transversalidade, pensando a formação do indivíduo como um todo. Refletir o currículo no cotidiano escolar.	
PROGRAMA	
1. CONCEITOS E TEORIAS 1.1 Conceituação e definição de currículo. 1.2 Teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. 1.3 Currículos e programas no Brasil: origem e desenvolvimento. 2. Currículo e Escola 2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais e as recentes políticas curriculares brasileiras. 2.3 Currículo e transversalidade: ética, cidadania e direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais. 2.4 Os documentos oficiais e os cotidianos escolares. 2.5 Relação entre o currículo e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus desdobramentos no livro didático. 2.6 O Currículo nos níveis e modalidades de ensino.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas, seminários, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visita técnica. Através de: uso do quadro branco, data show, livros da biblioteca, uso dos documentos legais.	

RECURSOS	
Serão utilizados os seguintes materiais: • Material didático-pedagógico (quadro branco, pincel e apagador). • Recursos audiovisuais (computador com projetor e/ou lousa digital).	
AValiação	
A avaliação da disciplina ocorrerá em seus aspectos qualitativos, segundo o Regulamento da Organização Didática – ROD, do IFCE. A avaliação terá caráter diagnóstico, formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claro os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados: 1. Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe. 2. Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos. 3. Desempenho cognitivo, afetivo, social e psicomotor. 4. Criatividade e o uso de recursos diversificados. 5. Postura da atuação discente. 6. Outros instrumentos de verificação da aprendizagem: provas escritas, seminários, trabalhos, estudos de caso, relatórios de pesquisa.	
Prática como Componente Curricular: visita a instituições educativas para análise e observação dos documentos oficiais e da prática social. Socialização da experiência vivenciada, através de discussões, relatos escritos, entre outros.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
1. GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F. (Orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. 2. SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 3. SILVA, T. da. Documento de identidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
1. DELORS, J. (Coord). Educação: um tesouro a descobrir. 8ª ed. Brasília: Cortes, 2003. 2. ESTEBAN, M.T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 3. LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. 4. VASCONCELLOS, C.S. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. 5. ZOTTI, S.A. Sociedade, educação e currículo no Brasil. Dos jesuítas aos anos 80. Campinas: Plano, 2004.	
Coordenação do Curso	Setor Pedagógico