



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LETÍCIA DA MOTA MONTEIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS ENCONTROS
PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES/AS DO IFPE – *CAMPUS GARANHUNS***

Olinda
2025

LETÍCIA DA MOTA MONTEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO IFPE – *CAMPUS GARANHUNS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Maria de Lima

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto de Pesquisa: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Olinda

2025

B277i Monteiro, Letícia da Mota.

Formação continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado nas percepções de professores/as do IFPE – Campus Garanhuns. / Letícia da Mota Monteiro . – Olinda, PE: O autor, 2025.

265 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreza Maria de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Atividades educacionais específicas. 2. Educação – Estágio profissional. 3. Estágio supervisionado. 4. Gênero e Educação 5. Mulheres no ensino técnico. 6. Mundo do trabalho – Questões de gênero. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Lima, Andreza Maria de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.37

CDD (22 Ed.)

LETÍCIA DA MOTA MONTEIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO IFPE – *CAMPUS GARANHUNS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de outubro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinador interno

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinadora externa

Profa. Dra. Michelle Beltrão Soares
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora externa

LETÍCIA DA MOTA MONTEIRO

PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA PROFESSORES/AS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de outubro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinador interno

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Examinadora externa

Profa. Dra. Michelle Beltrão Soares
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido essa experiência em minha vida no momento em que ela apareceu, só Ele sabe o motivo pelo qual as coisas acontecem. Agradeço a Ele toda a força e a tranquilidade para enfrentar este processo.

Aos meus pais, por todo os esforços que sempre fizeram para demonstrarem que a educação era o presente mais importante que eles poderiam me dar. Por todo o amor, carinho e apoio que a minha família demonstrou durante o curso, apesar de sempre sentirem os momentos de ausência. Ao meu marido pelo incentivo ininterrupto, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por sempre estar disposto a me convencer de que eu era capaz.

Aos/As docentes do Mestrado do *Campus Olinda*, sempre tão humanos, acolhedores e gentis no exercício de suas funções. Deixaram o impacto positivo na minha concepção de que os programas de Pós-Graduação não precisam ser ambientes tóxicos.

Aos/Às colegas da turma 2023.1 pela leveza, pela convivência e pelos momentos compartilhados. Em especial às colegas, agora amigas, Lydjane, Sheila, Karine e Joyce: meninas, sem vocês essa jornada seria insustentável. Nossas viagens, nossos cafés e almoços, nossos grupos de rede social, todas nossas interações foram fundamentais para que esta jornada fosse um pouco mais leve e divertida. A amizade por nós construída será sempre especial para mim.

A Jardel, amigo de longa data, amigo que me conduziu ao mundo da pesquisa, amigo que tanto me apoiou nesta jornada. Quantas ligações (quase) intermináveis e quantas conversas de desabafo... Conviver com você já é enriquecedor no ambiente de trabalho e no âmbito pessoal, conviver com você no mestrado foi mais especial ainda, porque comprovou todo o potencial e a competência que você possui, meu amigo.

Aos membros da banca de avaliação por todas as contribuições que enriqueceram este trabalho e pela disponibilidade em participar.

Aos/Às participantes da pesquisa pela disponibilidade, pelas contribuições e por toda a vivência compartilhada e ao *Campus Garanhuns*, representado pelo Diretor-geral, Prof. Amaral, pelo apoio dado, desde o início do curso, e em especial aos amigos Otávio e Leonia, pelas palavras constantes de incentivo, e Henrique e Mariana, pelo incentivo constante e por terem segurado a onda no nosso setor, sozinhos.

Por fim, à minha orientadora, a Profa. Dra. Andreza Lima, por toda sua dedicação, empenho e zelo comigo e com essa pesquisa. Por toda a generosidade, delicadeza e paciência. Por toda a competência, confiança depositada em mim e por acreditar em meu potencial.

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser.
Mas Graças a Deus, não somos o que éramos”.
(Martin Luther King Jr.)

RESUMO

Os Institutos Federais (IFs) têm como objetivo ofertar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), visando à formação integral dos/as estudantes. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário processos de formação continuada voltados aos/às servidores/as públicos/as que integram essas instituições, em especial os/as professores/as. No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), é frequente a realização de Encontros Pedagógicos. Nesse contexto, neste trabalho, temos como objetivo geral analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no EMI na percepção de docentes do IFPE – *Campus Garanhuns*. Construímos três categorias teóricas: “Ensino Médio Integrado: bases conceituais e princípios estruturantes”, a partir de autores como Gramsci (2001), Moura (2012) e Ramos (2008); “Formação continuada de professores/as como relação dialética entre teoria e prática”, com base em autores como Santos (2010), Kuenzer (2011) e Machado (2021); e “Formação continuada e os conhecimentos necessários à docência na Educação Profissional e Tecnológica: um enfoque no Ensino Médio Integrado”, a partir dos autores Moura (2014), Araújo (2010) e Machado (2011). O estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 37 docentes que atuam no EMI e já participaram dos Encontros. Na segunda, utilizamos a entrevista semiestruturada com 14 professores/as que participaram da etapa anterior. Para análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram múltiplas percepções sobre os Encontros Pedagógicos: espaço de retorno ao trabalho, de formação continuada, de planejamento escolar ou, ainda, como espaço improdutivo. Contudo, prevalece a compreensão de que os Encontros possuem potencial formativo. Em relação às contribuições didático-pedagógicas, identificamos que, para os/as professores/as, os Encontros colaboraram no aprimoramento das metodologias e ferramentas de ensino, para inclusão de estudantes e para o incentivo à construção do planejamento letivo. Entretanto, observamos silenciamento quanto às contribuições dos Encontros na efetivação de práticas integradoras no currículo do EMI, considerando as bases conceituais que o sustentam nos IFs. A partir desses resultados, desenvolvemos, como Produto Educacional, uma proposta de formação continuada, em formato de livro digital, sobre o EMI nos IFs. Para avaliação desse Produto, utilizamos um questionário aberto com sete docentes participantes da pesquisa. Para análise da avaliação, utilizamos a Análise de Conteúdo Categorial, a partir dos eixos avaliativos

propostos por Kaplún (2003). A avaliação foi positiva, destacando a coerência teórico-metodológica, a utilização de estratégias didáticas dinâmicas, a clareza e adequação da linguagem, bem como a estética do material. Esta pesquisa, além de contribuir para a produção do conhecimento sobre a formação continuada de docentes do EMI dos IFs e para o desenvolvimento de um Produto Educacional voltado ao fortalecimento dessa formação, pode colaborar com os processos de elaboração de políticas educacionais e institucionais nos IFs, num contexto marcado por reformas do Ensino Médio que caminham na contramão do projeto do EMI e de sua proposta de formação integral.

Palavras-Chave: formação continuada de docentes; Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Encontros Pedagógicos.

ABSTRACT

Federal Institutes (IFs) aim to offer Professional and Technological Education (EPT), including Secondary Level Technical Professional Education, primarily in the form of Integrated Secondary Education (EMI) courses, with a view to providing students with a comprehensive education. To achieve this goal, it is necessary to provide continuing education processes for public servants who are part of these institutions, especially teachers. Within the scope of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pernambuco (IFPE), Pedagogical Meetings are frequently held. In this context, the general objective of this study is to analyze the Pedagogical Meetings and their didactic-pedagogical contributions to teaching practice in EMI as perceived by teachers at IFPE – Garanhuns Campus. We have constructed three theoretical categories: “Integrated Secondary Education: conceptual bases and structuring principles,” based on authors such as Gramsci (2001), Moura (2012), and Ramos (2008); “Continuing education for teachers as a dialectical relationship between theory and practice,” based on authors such as Santos (2010), Kuenzer (2011), and Machado (2021); and “Continuing education and the knowledge necessary for teaching in Professional and Technological Education: a focus on Integrated Secondary Education,” based on authors such as Moura (2014), Araújo (2010), and Machado (2011). The study is qualitative in nature and was developed in two stages. In the first stage, we used the Free Word Association Technique (FWAT) with 37 teachers who work at EMI and have already participated in the Meetings. In the second stage, we used semi-structured interviews with 14 teachers who participated in the previous stage. For analysis, we used Bardin's (2016) Thematic Categorical Content Analysis Technique. The results showed multiple perceptions of the Pedagogical Meetings: a space for returning to work, continuing education, school planning, or even as an unproductive space. However, the prevailing understanding is that the Meetings have educational potential. In relation to didactic-pedagogical contributions, we identified that, for teachers, the Meetings contribute to the improvement of teaching methodologies and tools, to the inclusion of students, and to the encouragement of lesson planning. However, we observed silence regarding the contributions of the Meetings to the implementation of integrative practices in the EMI curriculum, considering the conceptual bases that sustain it in the IFs. Based on these results, we developed, as an Educational Product, a proposal for continuing education, in digital book format, on EMI in IFs. To evaluate this Product, we used an open questionnaire with seven teachers participating in the research. To analyze the evaluation, we used Categorical Content Analysis, based on the evaluation axes proposed by Kaplún (2003). The evaluation was

positive, highlighting the theoretical-methodological coherence, the use of dynamic teaching strategies, the clarity and appropriateness of the language, as well as the aesthetics of the material. This research, in addition to contributing to the production of knowledge about the continuing education of IF EMI teachers and the development of an Educational Product aimed at strengthening this training, can collaborate with the processes of developing educational and institutional policies in IFs, in a context marked by high school reforms that run counter to the EMI project and its proposal for comprehensive training.

Keywords: continuing education for teachers; Federal Institutes; Professional and Technological Education; Integrated Secondary Education; Pedagogical Meetings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações localizadas sobre formação continuada de docentes nos Institutos Federais (2018-2022).....	62
Quadro 02 – Síntese da pesquisa.....	81
Quadro 03 – Palavras/Expressões mais evocadas pelos/as participantes da TALP a partir da frase: “ <i>Quando penso nos Encontros Pedagógicos, penso em...</i> ”.	94
Quadro 04 – Categorias temáticas construídas a partir das palavras/expressões mais evocadas pelos/as participantes da TALP.....	95
Quadro 05 – Planejamento de execução da Jornada Formativa.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Categorias temáticas – Estado do Conhecimento.....	63
Tabela 02 – Formação inicial dos/as participantes.....	90
Tabela 03 – Tempo de atuação docente.....	91
Tabela 04 – Tempo de atuação docente no IFPE.....	91
Tabela 05 – Participações nos Encontros Pedagógicos.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Capa do Produto Educacional.....	142
Figura 02 – Contracapa do Produto Educacional.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CVEST	Comissão de Vestibulares e Concursos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
DAPNE	Divisão de Apoio às Pessoas com Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IFs	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
ISBN	International Standard Book Number.
FIC	Formação Inicial e Continuada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Produto Educacional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoal
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
SENAI	Serviço Nacional Autônomo da Indústria
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras

TAEs	Técnico-Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 Ensino Médio Integrado: bases conceituais e princípios estruturantes.....	28
2.2 Formação continuada de professores/as como relação dialética entre teoria e prática.....	36
2.3 Formação continuada e os conhecimentos necessários à docência na Educação Profissional e Tecnológica: um enfoque no Ensino Médio Integrado.....	43
<i>2.3.1 Formação inicial e continuada de professores/as para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: trajetória histórica.....</i>	48
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2018-2022).....	61
4 METODOLOGIA.....	81
4.1 Campo empírico e critérios de participação.....	82
4.2 Técnicas de coleta de informações.....	83
<i>4.2.1 1ª Etapa: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).....</i>	83
<i>4.2.2 2ª Etapa: Entrevista Semiestruturada.....</i>	84
4.3 Técnica de análise dos dados.....	85
4.4 Trabalho de campo.....	86
4.5 Caracterização dos/as participantes.....	89
4.6 Procedimentos éticos.....	92
5 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS GARANHUNS.....	94
6 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO CAMPUS GARANHUNS.....	111
6.1 Os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias e ferramentas didáticas.....	111
6.2 Os Encontros Pedagógicos contribuem para a inclusão de estudantes.....	120
6.3 Os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento letivo.....	131
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	138
7.1 Justificativa.....	138

7.2 Processo de Desenvolvimento.....	141
7.3 Metodologia de Avaliação.....	146
7.4 Avaliação dos/as participantes.....	148
7.4.1 Eixo Conceitual.....	148
7.4.2 Eixo Pedagógico.....	153
7.4.3 Eixo Comunicacional.....	158
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A: Técnica de Associação Livre de Palavras.....	191
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	193
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	194
APÊNDICE D: Palavras evocadas pelos/as participantes na TALP.....	196
APÊNDICE E: Palavras evocadas como mais importantes pelos/as participantes na TALP.....	197
APÊNDICE F: Quadro para a construção das categorias temáticas que emergiram das entrevistas semiestruturadas.....	198
APÊNDICE G: Produto Educacional.....	205
APÊNDICE H: Questionário de avaliação do Produto Educacional.....	245
ANEXO A: Programações dos Encontros Pedagógicos (2017-2025).....	247
ANEXO B: Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	261
ANEXO C: Termo de Anuênciia para a realização de pesquisas descritivas externas nas dependências do IFPE – Reitoria.....	263
ANEXO D: Termo de Anuênciia para a realização de pesquisas descritivas externas nas dependências do IFPE – Direção-geral do <i>Campus Garanhuns</i>.....	265

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Profissional surgiu visando atender aos interesses produtivos de acordo com o estágio de desenvolvimento que o país se encontrava. O marco inicial foi estabelecido em 1909, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que possuíam o objetivo de ofertar uma educação direcionada para a prática de ofícios laborais que possibilitasse aos membros da sociedade considerados os “desafortunados” o afastamento da vida de crimes (Guimarães, 2020). Dessa forma, a Educação Profissional já nasce com caráter dualista, separando os ofícios e formações de acordo com a classe social que o indivíduo ocupa. Por isso, foi direcionada à classe trabalhadora, o que reforça o caráter ideológico do embate entre formação pragmatista e formação integral (Ramos, 2014b).

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais (IFs)¹ pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) foi um marco na história da educação brasileira, pois redirecionou os objetivos da Educação Profissional no Brasil. Os IFs são, por definição de lei, “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (Brasil, 2008b). Segundo Oliveira (2020), a criação dos IFs teve o objetivo de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia numa única instituição, centrando o foco no trabalho como princípio educativo e atuando na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, para Pacheco (2015), os IFs buscam ofertar uma formação integral aos/as estudantes, que contemplem todas essas dimensões e que não seja voltada apenas à formação de trabalhos/empregos, mas que forneça uma compreensão maior da realidade, do mundo do trabalho e do papel de cada ser nessa realidade. Para Pacheco (2020), a compreensão do objetivo dos IFs e seus princípios educativos² é essencial à prática dos/as servidores/as públicos/as³ que integram essas instituições.

Dentre os/as servidores/as que integram o quadro dos IFs, destacamos os/as professores/as, por atuarem diretamente em sala de aula. Em 2023, a RFEPCT possuía um total de 47.990 professores/as, sendo 98,60%⁴ deles/as integrantes da carreira de Professor do Ensino

¹ Além dos IFs, integram a RFEPCT: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Celso Suckow da Fonseca de Minas Gerais, o CEFET do Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

² Pacheco (2020) sintetiza como princípios educativos dos IFs: formação humana integral; trabalho enquanto princípio educativo; prática social como geradora de conhecimentos e a indissociabilidade entre as dimensões educativas (ensino, pesquisa e extensão).

³ Integram o quadro de servidores dos IFs: docentes e Técnicos Administrativos em Educação (TAEs).

⁴ Dos 2% restantes de professores/as atuantes na RFEPCT, a maioria integra a carreira de Magistério Superior,

Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) (Brasil, 2024a). A carreira EBTT é regulamentada pela Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) e foi criada pela transformação da carreira de Magistério de 1º e 2º graus⁵ motivada pela criação dos IFs, pois, por serem uma instituição que oferta Educação Básica e Ensino Superior não era possível que os/as professores/as ocupantes dos cargos de Magistério de 1º e 2º graus lecionassem nos dois níveis educacionais. Dessa forma, a carreira EBTT foi criada proporcionando que os/as novos/as professores/as pudessem atuar em todos os níveis e que os que já atuavam na Rede Federal pudessem ter seus cargos transformados para a nova carreira (Brito; Caldas, 2016).

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) preceitua que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender ao objetivo de ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Portanto, os/as professores/as EBTT, no âmbito dos IFs, se dedicam, em sua maioria, à atuação no Ensino Médio Integrado (EMI), que surgiu como possibilidade legal a partir do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), promulgado ainda no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) (Ramos, 2014b)⁶, mas se constituiu como luta do campo progressista desde os anos 1980. Com o referido Decreto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que o campo progressista da educação buscava o fortalecimento da base unitária do Ensino Médio, possibilitando também a formação profissional no nível técnico.

No entanto, é apenas a partir do início do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) que a luta pela educação integral se fortalece com a publicação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, com o objetivo de “[...] orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre trabalho, educação e cultura” (Ramos, 2014b, p. 78).

Para atuação nesse ensino, faz-se necessário, portanto, que os/as docentes possuam formação direcionada para esta prática educativa⁷, considerando os perfis de formação

atuando, em grande parte, nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e uma pequena parcela são integrantes de outras carreiras, já extintas, mas que não optaram pelo reenquadramento funcional.

⁵ A carreira de Magistério de 1º e 2º graus foi criada pela Lei nº 7.596/1987 (Brasil, 1987a) e regulamentada pelo Decreto nº 94.664/1987 (Brasil, 1987b).

⁶ O referido Decreto revogou o de nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a), instituído durante o primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Esse governo implementou uma reforma do Ensino Médio em que ficou clara a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, determinando que esta última tivesse currículo próprio diverso do Ensino Médio (Souza, 2020).

⁷ Os dois últimos editais de concurso público para docentes do IFPE exigiram apenas a formação em nível superior (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnológico) nas áreas do conhecimento correspondente às vagas ofertadas – consulta realizada aos Editais nº 44/2014-GR e nº 125/2016-GR, disponibilizados no site da Comissão

diversificados dos/as docentes: professores/as licenciados/as, com formação para a docência, mas, possivelmente, sem formação específica para atuar no EMI; profissionais graduados em cursos superiores de bacharelado ou de tecnologia, que não foram formados para exercerem a docência (Silva; Santos, 2020).

A constatação de que “[...] a formação inicial não consegue, por si só, preparar o profissional para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁸ traz à tona a questão da formação continuada.” (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p. 111). Moura (2014), ao tratar sobre a necessidade de formação continuada para docentes que atuam na EPT, reforça que, independente da formação inicial, é necessário proporcionar espaços formativos que integrem esses/as profissionais aos conhecimentos que poderão ocasionar melhorias nas práticas docentes. Para o autor, é necessário buscar “[...] aproximar os professores da educação profissional aos conhecimentos da área de educação em geral e, igualmente, a aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho [...]” (Moura, 2014, p. 89).

Nessa direção, defendemos que a formação continuada de professores/as que atuam no EMI deve incluir conhecimentos didático-pedagógicos direcionados para a atividade docente nesse ensino, conforme apontado por Moura (2014). Conforme o autor, esses conhecimentos englobam os aspectos vinculados à educação, de uma maneira geral, associados aos específicos da EPT, incluindo a compreensão do mundo do trabalho, da sociedade e de como esses aspectos se influenciam e inter-relacionam impactando na prática docente, ou seja, contempla aspectos didáticos, pedagógicos, sociais, políticos e socioeconômicos que pode proporcionar aos/as docentes uma formação mais completa para atuação no EMI.

Na literatura, existem variados modelos de formação continuada, segundo Santos (2010). A autora enfatiza dois modelos principais: a da *racionalidade técnica* – lógica acadêmica e escolarizada que privilegia um processo de transmissão de conhecimentos em que os/as professores/as seriam meros receptores; e a da *epistemologia da prática* – que, em variados níveis, defende a valorização da reflexão constante sobre a prática e destina-se a ela, em detrimento dos aspectos teóricos vinculados ao fazer docente. Para Santos (2010), no entanto, os processos de formação continuada não devem vincular-se, estritamente, aos aspectos da *racionalidade técnica*, já que reduzem a ação docente aos aspectos instrumentais, não englobando as questões sociais mais amplas que influenciam a prática docente; nem,

de Vestibulares e Concursos (CVEST) do IFPE.

⁸ A expressão “Educação Profissional e Tecnológica” substituiu a expressão “Educação Profissional” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), por meio da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a), com vistas a reforçar a “[...] superação da preparação para o trabalho desprovida de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais; [...] à efetivação da perspectiva da formação integral; [...]” (Machado, 2014, p. 62).

estritamente, à valorização da prática em detrimento da teoria, com vistas à análise dessa prática docente apenas baseada na concepção da reflexão crítica da ação docente. Para a autora, não se pode desvincular os processos formativos dos/as professores/as da relação dialética teórico-prática que considere os condicionantes sociohistóricos em que essa ação docente é realizada.

Neste trabalho, alinhamos-nos à perspectiva defendida por Santos (2010), considerando também as contribuições de Kuenzer (2011, 2016) e Machado (2021). Essas autoras destacam a importância da formação continuada de docentes nas escolas como um processo político e institucional, ressaltando que tal formação deve contemplar conhecimentos sociohistóricos que possibilitem a compreensão da realidade social em que a prática docente se desenvolve. Defendemos, portanto, que a formação continuada de professores/as da EPT, especialmente daqueles/as que atuam no EMI dos IFs, deve fundamentar-se na relação entre teoria e prática, articulando conhecimentos teóricos e práticos a conhecimentos sociopolíticos capazes de contribuir para a oferta de uma formação integral aos/as estudantes, orientada à transformação da realidade social. Nesse sentido, a formação continuada, entendida como política e prática no âmbito da formação de professores/as (Santos, 2010), contribui para a construção dos saberes docentes e do projeto de educação desejado.

Considerando a autonomia administrativa conferida aos IFs pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), fica a cargo de cada instituição de ensino determinar suas próprias regras sobre as ações de formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no parágrafo único do artigo 62-A, preceitua que deverá ser garantida a formação continuada para os/as profissionais no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior. No Plano Nacional de Educação (PNE) vigente⁹, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), a formação continuada de professores/as é tratada na meta 16, que se propõe a aumentar em 50% a quantidade de professores/as da Educação Básica formados/as a nível Pós-Graduação, e garantir a formação continuada na área de atuação dos/as professores/as, considerando as necessidades e particularidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Desde 2015, sou servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Garanhuns*¹⁰, na área de gestão de pessoas, sendo diretamente responsável pelo contato inicial com os/as servidores/as admitidos/as e com suas formações iniciais, acompanhando também o processo de atualização de escolaridade formal (pós-

⁹ O PNE atual teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei nº 14.934/2024 (Brasil 2024d). O novo PNE, com vigência prevista até 2034, está em tramitação na Câmara dos Deputados por meio do Projeto de Lei (PL) nº 2614/2024.

¹⁰ A cidade de Garanhuns é a principal cidade do Agreste Meridional de Pernambuco.

graduação) ou cursos de curta duração que os/as servidores/as apresentam à instituição¹¹. Contudo, não percebo se existem ações promovidas diretamente pela gestão de ensino e pedagógica que promovam a formação continuada destes/as profissionais vinculadas à atuação no EMI. Diante disso, passamos a questionar quais as estratégias que o *Campus Garanhuns* do IFPE utiliza para promover e/ou fomentar a formação continuada de docentes, em especial dos/as que atuam no EMI.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFPE (IFPE, 2012), que possui mais de 10 anos de publicação, menciona o Programa de Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que estabelece ações para formação continuada de servidores/as. Porém, as ações são genéricas, sem traçar estratégias para a implementação de ações permanentes. Assim, no documento, localizamos a ação de “desenvolver uma política permanente de formação continuada de docentes e técnicos administrativos em todos os níveis, garantindo e respeitando as especificidades de cada curso, objetivando a qualidade de ensino [...]” (IFPE, 2012, p. 45). No entanto, não localizamos as estratégias e os prazos para implementação dessa ação.

O Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019a), que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e prevê o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PDP) para os órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), estabelece regras para o gerenciamento de ações de desenvolvimento para servidores/as, desde o levantamento das necessidades de capacitação à prestação de contas de recursos orçamentários utilizados (Brasil, 2019a). No âmbito do IFPE, o PDP em vigor para o ano de 2025 prevê as áreas que os/as servidores/as do IFPE podem realizar capacitações e ações diversas de desenvolvimento, compreendendo 118 áreas gerais para formação. Dentre elas, destacamos a área de Tópicos Específicos de Educação que inclui a possibilidade de formação na área da EPT (IFPE, 2024a).

No âmbito do planejamento estratégico da Instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE para o quinquênio 2022-2026, aprovado pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 137/2022 (IFPE, 2022)¹², traz, enquanto iniciativas do IFPE

¹¹Gatti (2008) afirma que a formação continuada pode ser composta por ações de educação formal (cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação lato sensu etc.), quanto de ações curtas que possam contribuir para o desempenho profissional (trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, eventos científicos, atuação na gestão escolar etc.), podendo ser realizadas logo após a formação inicial (graduação) ou durante a prática profissional.

¹²O PDI anterior (2015-2022) trazia dois objetivos estratégicos vinculados à formação continuada de servidores: “23. Aprimorar a formação continuada de servidores; [...] 25. Aprimorar a formação inicial e continuada dos servidores” (IFPE, 2015c). O Programa Institucional de Formação Continuada Docente, programa vinculado às políticas para o ensino, possui o objetivo de oferecer uma gama de ações e atividades formativas direcionadas aos/as professores/as, como, por exemplo: cursos temáticos, fóruns de discussão coletiva, com a intenção de

na área de formação continuada, a necessidade de mapeamento das competências dos/as servidores/as para apresentar um programa de formação inicial e continuada e a oferta de formação para promoção da melhoria de processos internos, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa inovação, pós-graduação e extensão, porém sem detalhamento sobre as áreas às quais serão direcionados os cursos de formação continuada para os/as servidores/as (IFPE, 2022). Outra iniciativa, prevista no PDI, é proporcionar aos/as servidores/as capacitações na perspectiva da formação integral, com o intuito de melhorar o acesso à formação integral dos/as estudantes, denotando o interesse da instituição em desenvolver seu quadro de servidores/as na área de conhecimentos da EPT.

No *Campus* Garanhuns, no início do ano letivo, sempre ocorrem os Encontros Pedagógicos. De acordo com os calendários acadêmicos¹³ publicados no site do IFPE nas abas de seus *campi*¹⁴ e da Diretoria de Educação à Distância, em quinze *campi* são realizados os Encontros Pedagógicos para recepção dos/as professores/as. A ocorrência é semestral em onze deles e anual em quatro. Em um dos *campi* não há informações acerca dos calendários acadêmicos mais atuais que possam atestar a ocorrência desses eventos. Em dois *campi* localizamos eventos chamados de “Reunião Pedagógica”, “Formação Inicial” e “Formação Continuada”. No entanto, não localizamos documentos normativos institucionais que regulamentem a ocorrência dos Encontros Pedagógicos nos *campi* do IFPE¹⁵.

No *Campus* Garanhuns, as programações dos Encontros Pedagógicos no período entre 2017 e 2025¹⁶ evidenciam temáticas sobre aspectos administrativos¹⁷, bem como relacionadas à oferta do EMI e à prática docente nos IFs. Nos anos de 2017, 2020, 2021, 2022, 2024 e 2025, foi recorrente a temática da inclusão de estudantes com deficiência. Nos anos de 2017, 2020 e 2022,

socializar experiências. Destaca-se que este Programa não aparece, enquanto projeto específico, no PDI atual, mas a preocupação com a formação continuada dos servidores permanece.

¹³ Foram consultados os calendários acadêmicos dos semestres letivos 2023.1, 2023.2, 2024.1, 2024.2 e 2025.1.

¹⁴ O IFPE é composto por dezenas *campi* mais a Diretoria de Educação à Distância. Os *campi* são: Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão.

¹⁵ Diante da existência desses eventos, questionamos o IFPE, por meio da Plataforma Fala-BR, acerca dos documentos normativos institucionais que regulamentam a ocorrência dos Encontros Pedagógicos nos *campi* da Instituição. Em resposta, foi indicado que o documento que norteia a realização desses eventos é a Organização Acadêmica, aprovada pela Resolução CONSUP nº 22/2014 (IFPE, 2014) e alterada pelas Resoluções CONSUP nº 63/2014 (IFPE, 2014b), nº 46/2015 (IFPE, 2015a), nº 56/2015 (IFPE, 2015b) e nº 15/2016 (IFPE, 2016). Contudo, estes documentos não mencionam a existência e/ou realização dos Encontros Pedagógicos, tampouco mencionam nenhuma ação específica de formação continuada para docentes.

¹⁶ Consultamos, por e-mail, a Diretoria de Ensino do *Campus* Garanhuns sobre a programação dos Encontros Pedagógicos desde a abertura do *campus*, a partir de 2010, mas recebemos as programações e convites pros Encontros apenas relativos ao período entre 2017 e 2025, os quais incluímos como Anexo A.

¹⁷ Algumas ações administrativas que são realizadas nos Encontros Pedagógicos do *Campus* Garanhuns são: o planejamento de eventos, atuação dos setores de pesquisa, extensão e de políticas inclusivas, informes sobre aspectos financeiros e orçamentários para o ano letivo que está iniciando.

destacamos a ocorrência de ações voltadas para o debate sobre a reforma do Ensino Médio e suas implicações nos IFs, especificamente nos cursos técnicos integrados. Outros assuntos também já foram incluídos para formação dos/as docentes, tais como: identidade docente (em 2018), saúde mental (em 2019), metodologias de ensino (em 2019), estratégias para ensino remoto (em 2021), estágio curricular (em 2022), projetos integradores (em 2023), inteligência artificial na educação, assédio na escola (em 2024) e utilização de aparelhos eletrônicos pelos/as estudantes no ambiente escolar (em 2025).

Nesse sentido, questionamos se, para os/as professores/as, os Encontros Pedagógicos, nos *campi* em que ocorrem, constituem-se enquanto espaços de formação continuada didático-pedagógica. No âmbito da prática docente no EMI, em virtude da atuação de profissionais licenciados/as e não licenciados/as, entendemos que a formação continuada de conhecimentos didático-pedagógicos seja essencial. Nesse sentido, questionamos se os Encontros Pedagógicos contribuem para a formação continuada didático-pedagógica dos/as docentes do EMI.

Destacamos que, no Estado do Conhecimento que realizamos sobre a produção científica da Pós-Graduação brasileira, no período de 2018 a 2022, sobre formação continuada nos IFs, os resultados apontaram, de uma maneira geral, que as práticas de formação continuada desempenham papel relevante na consecução das finalidades que fundamentam as bases teóricas da EPT e do EMI. Além disso, três pesquisas apontaram a existência dos Encontros Pedagógicos em IFs (Silveira, 2019; Nunes, 2019; Silva, 2019). Nessas pesquisas, realizadas no IFs do Ceará, da Paraíba e no IFPE, os Encontros Pedagógicos foram considerados espaços formativos pelos/as docentes. No entanto, na pesquisa realizada no IFPE, especificamente no *Campus Recife*, houve uma contradição – os/as professores/as tanto apontaram que a instituição não ofertava formação continuada para docentes quanto reconheceram os Encontros Pedagógicos enquanto espaço formativo, que ocorria semestralmente.

Considerando que foi o *Campus Garanhuns*, *locus* de atuação profissional, que deu origem ao interesse pelo desenvolvimento do estudo, nesta pesquisa, buscamos responder especificamente a seguinte questão: Na percepção dos/as docentes que atuam no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*, os Encontros Pedagógicos constituem-se em espaços de formação continuada e contribuem em aspectos didático-pedagógicos para a prática docente? Em outras palavras, temos, como objetivo geral, **analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no EMI na percepção de docentes do IFPE – Campus Garanhuns**. Para tanto, estabelecemos, como objetivos específicos:

1. Identificar o que pensam docentes que atuam no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns* sobre os Encontros Pedagógicos;
2. Identificar as contribuições didático-pedagógicas dos Encontros Pedagógicos para a prática docente no EMI na perspectiva dos/as docentes participantes;
3. Desenvolver, como Produto Educacional, uma proposta de formação continuada sobre o EMI nos IFs para docentes que atuam no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*.

Ressaltamos que o desenvolvimento de um Produto Educacional atende a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas profissionais de Pós-Graduação. Conforme Documento da Área de Ensino da CAPES, no Mestrado Profissional, distintivamente do Mestrado Acadêmico, “[...] o mestrandoo necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo.” (Brasil, 2019b, p. 15). Nesse sentido, como os Mestrados Profissionais destinam-se a solucionar problemas do âmbito da prática profissional, o Produto Educacional decorrente do processo desta pesquisa foi produzido com a intenção de suprir uma necessidade identificada por meio dos achados da pesquisa.

Considerando a formação continuada essencial para a (re)construção da prática docente, relacionando os conhecimentos construídos na formação inicial com os desenvolvidos no decorrer da prática profissional, e apontando a escola enquanto espaço formativo, Santos (2010, p. 67) afirma que “[...] a formação continuada denota sua importância como instrumento que concorre para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como favorece o processo de reelaboração da prática pedagógica”.

Cumpre destacar, no entanto, que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que reformou o Ensino Médio no Brasil, e já foi reformada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024e), caminha na contramão da sólida formação de professores/as para a EPT. Ambas as Leis preveem a atuação de profissionais, em específico para o itinerário formativo¹⁸ direcionado à formação técnico-profissional¹⁹, apenas com a comprovação do “notório saber”, o que reforça a pouca importância

¹⁸Nessa Lei, o currículo do Ensino Médio ficou organizado da seguinte maneira: a formação geral básica – cursada obrigatoriamente por todos/as estudantes e regulamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a parte diversificada – composta pelos itinerários formativos, dos quais cada escola deve oferecer pelo menos dois e os/as estudantes têm a opção de escolher qual cursarão. São cinco itinerários formativos previstos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

¹⁹Em 2023, foram elaborados dois PL com alterações nas diretrizes do Ensino Médio: o PL nº 2.601/2023 (Brasil, 2023a) e o PL nº 5.230/2023 (Brasil, 2023b). Os dois Projetos previam a retirada da autorização para profissionais atuarem como docentes apenas com reconhecimento de notório saber (Silva; Lima, 2024). Contudo, o PL nº 5.230/2023 (Brasil, 2023b) foi alterado e manteve a possibilidade de atuação como docentes desses/as profissionais. O texto com essa alteração foi aprovado e convertido na Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024e).

dada aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à prática docente. Além disso, reduzem à EPT a um itinerário formativo, o que, conforme Santos *et al.* (2020), é uma forma de reafirmar a separação histórica entre formação geral e profissional.

Diversos autores vinculados à área da EPT demonstram preocupação com relação aos impactos das reformas do Ensino Médio sobre o EMI ofertado nos IFs, como Silva (2018), Santos *et al.* (2020), Lima e Maciel (2022), Paixão e Silva (2024) e Pelissari e Caetano (2024). Isso porque os pressupostos que sustentam tais reformas atacam as bases conceituais do EMI, impactando diretamente nos IFs. Nesse sentido, Silva (2018), ao analisar especificamente a reforma de 2017 (Brasil, 2017a), argumenta que ela busca mera preparação imediata para o mercado de trabalho, conforme prega a pedagogia das competências²⁰, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades específicas, voltadas apenas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla, humanista e integral²¹.

Nesse contexto, defender uma sólida formação para os/as professores/as que atuam na EPT, especialmente no EMI dos IFs, visando à formação integral dos/as estudantes, é também resistir às recentes reformas do Ensino Médio. Como argumenta Ramos (2017), a efetivação do EMI exige professores/as capazes de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, superando a lógica fragmentada entre a formação geral e a formação profissional. Nessa direção, Moura (2014) reforça que a formação docente, ao considerar os fundamentos da EPT, é condição essencial para que o EMI se concretize como proposta de formação integral, e não como mera preparação imediata para o mercado de trabalho.

Diante disso, destacamos a autonomia didático-pedagógica conferida aos IFs pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), que permite que essas instituições debatam, internamente, a forma de adequar seus projetos pedagógicos ao Ensino Médio reformado e avaliem os impactos dessa legislação ao ideal de formação integral almejada pela proposta educacional dos IFs, sendo possível, e preciso, resistir a essa adequação.

Diante desse cenário, consideramos que esta pesquisa, ao contribuir para a produção de

²⁰Para Saviani (2013), a pedagogia das competências tem como objetivo formar as pessoas por meio da flexibilização de comportamentos, habilidades e conhecimentos, buscando-se uma formação que prepare as pessoas para as dinamicidades da sociedade, às quais serão as principais responsáveis por seus sucessos ou insucessos. Para o autor, a pedagogia das competências determina que a formação seja direcionada às necessidades dos processos produtivos, buscando formar um trabalhador flexível, que consiga se adaptar às demandas do mercado de trabalho.

²¹Sobre a reforma da reforma, a ANPED (2024) evidencia que as alterações no Ensino Médio, efetivadas pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024e), não são suficientes para assegurar a oferta da formação integral pelo EMI nos IFs. Isto porque, mesmo com o aumento da carga horária destinada à formação geral básica, foi mantida a separação entre formação geral e formação técnico-profissional, por meio do itinerário formativo, além de ter possibilitado a flexibilização de parte dessa carga horária de formação geral, o que impacta diretamente a plenitude do currículo integrado do EMI.

conhecimentos sobre a formação continuada dos/as docentes que atuam no EMI dos IFs, bem como com o desenvolvimento de um Produto Educacional voltado ao fortalecimento da formação desses/as professores/as, é também um posicionamento político-pedagógico de resistência aos impactos das reformas do Ensino Médio no projeto do EMI dos IFs. Além disso, poderá colaborar com os processos de elaboração de políticas educacionais e institucionais nos IFs em defesa do EMI e de seu projeto de formação integral.

Este trabalho, além desta primeira seção introdutória, possui sete seções, referências, apêndices e anexos.

Na segunda seção, apresentamos as categorias teóricas do trabalho: “Ensino Médio Integrado: bases conceituais e princípios estruturantes”; “Formação continuada de professores/as como relação dialética entre teoria e prática”; e “Formação continuada e os conhecimentos necessários à docência na Educação Profissional e Tecnológica: um enfoque no Ensino Médio Integrado”

Na terceira seção, apresentamos os resultados do Estado do Conhecimento sobre formação continuada de docentes nos IFs.

Na quarta seção, trazemos a metodologia da pesquisa, com informações sobre: campo empírico, critérios de participação, técnicas de coleta de informações e de análise, o trabalho de campo, a caracterização dos/as participantes da pesquisa e os procedimentos éticos. Neste trabalho, a coleta das informações foi realizada em duas etapas, sendo a primeira a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a segunda a entrevista semiestruturada.

Na quinta seção, apresentamos os resultados e discussões dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa por meio da TALP.

Na sexta seção, trazemos as discussões e os resultados dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas.

Na sétima seção, apresentamos o Produto Educacional desenvolvido na pesquisa, sua justificativa, o processo de desenvolvimento e de avaliação.

Por fim, na oitava seção, apresentamos nossa resposta aos objetivos da pesquisa, sugestões de pesquisas futuras e a relevância da pesquisa e do Produto Educacional desenvolvidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos as três categorias teóricas do trabalho: “Ensino Médio Integrado: bases conceituais e princípios estruturantes”, a partir de autores como Gramsci (2001), Moura (2012, 2014), Pacheco (2015) e Ramos (2008, 2014a, 2017, 2021); “Formação continuada de professores/as como relação dialética entre teoria e prática”, com base em autores como Kuenzer (2011, 2016), Machado (2021) e Santos (2010); e “Formação continuada e os conhecimentos necessários à docência na Educação Profissional e Tecnológica: um enfoque no Ensino Médio Integrado”, a partir dos autores Araújo (2010), Machado (2011, 2024) e Moura (2014, 2015).

2.1 Ensino Médio Integrado: bases conceituais e princípios estruturantes

O EMI representa o projeto de educação politécnica, alicerçada na Escola Unitária de Gramsci, buscando ofertar uma formação completa, que integre as dimensões da formação técnica e tecnológica à formação básica (Ramos, 2021). Ciavatta (2014) afirma que, para Gramsci, a politecnia possui um sentido político, que objetiva a superação da dualidade educacional, criada pela dualidade estrutural da sociedade capitalista, por meio da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, buscando ofertar à classe trabalhadora uma educação que os permita conhecer a realidade e superá-la.

Nesse sentido, politecnia seria o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140), ou seja, diz respeito à compreensão dos fundamentos das técnicas e dos conhecimentos científicos que envolvem a atividade produtiva e a sociedade, que se difere do conhecimento de técnicas operacionais de trabalho para uma atividade produtiva específica.

Como apontado por Gramsci (2001), a dualidade educacional já existe há bastante tempo e é considerada pelo autor como uma crise, já que a existência das chamadas “escolas clássicas” e “escolas profissionais”, onde as primeiras destinavam-se aos dirigentes, os quais recebiam uma educação mais humanista e generalizada, e as últimas destinavam-se a formar os profissionais mais operacionais, acabou por não suprir as necessidades de formação especializada que a sociedade passou a exigir cada vez mais. É para solucionar esta “crise escolar” que o autor aponta a necessidade da criação das escolas unitárias:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única

inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2001, p. 33).

A escola unitária de Gramsci tinha como objetivo proporcionar aos jovens formação geral e humanista, em que eles pudessem ser inseridos na sociedade após atingirem um certo grau de maturidade, com capacidade de pensar, refletir, estudar etc, sendo considerada uma escola “desinteressada” por não se direcionar à uma formação prática específica, mas sim a proporcionar uma formação cultural e humana que possibilitasse a compreensão da realidade concreta (Gramsci, 2001). A escola unitária buscaria promover uma formação humana integrada que superasse o ensino expositivo e autoritário típico das escolas tradicionais. Segundo Gramsci (2001), a escola unitária é caracterizada por destacar o trabalho como princípio educativo em suas diversas áreas.

A escola unitária, conforme defendida por Gramsci, visa promover a formação omnilateral, ou seja, a formação integral do ser humano enquanto ser social, por meio de seu desenvolvimento global e integral de sua capacidade mental e força produtiva (Zen; Melo, 2016). Dessa forma, a escola unitária proporcionaria a integração das “[...] dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, especialista e dirigente, profissional e cidadão” (Zen; Melo, 2016, p. 48). Nesse sentido, para Gramsci, segundo Zen e Melo (2016), é a formação humana integrada que possibilitará o desenvolvimento completo dos indivíduos, e suas ideias de educação alinham-se a um ideal de sociedade diferente da sociedade capitalista atual.

É nesta sociedade capitalista que a história da educação brasileira se desenvolve. Ramos (2014a) afirma que a escola brasileira foi construída baseada na divisão social do trabalho, reforçando a dualidade existente entre as classes sociais, a dominante e a trabalhadora. É nesse sentido que a autora, em outro estudo (Ramos, 2021, p. 66), conceitua a dualidade educacional como sendo a oferta de uma educação mais completa – “acadêmica, cultural e científica” – para a classe dominante, e uma educação direcionada apenas para atender os interesses do mercado de trabalho direcionada para a classe trabalhadora. Ou seja, a estrutura interna que organiza a educação escolar brasileira serve a esta dualidade, mesmo que não haja, formalmente, a separação entre a escola da classe dominante e a escola da classe trabalhadora (Ramos, 2014a).

Conforme indicamos, o EMI caminha na contramão da dualidade educacional, pois representa o projeto de educação politécnica, alicerçada na Escola Unitária de Gramsci. Por isso, é a oferta articulada, num único currículo, da formação geral e humanista com a formação profissional, buscando garantir a integração dos conhecimentos produzidos historicamente pela

sociedade para, assim, proporcionar a superação da dualidade educacional. O EMI é, portanto, uma oportunidade real, possível atualmente, de se iniciar o processo para alcançar o objetivo da educação politécnica/omnilateral.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. [...] Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15).

Ramos (2021) aponta que é a integração entre a dimensão da formação geral e a da formação específica, direcionada para os conhecimentos técnicos profissionais, que fornece o caráter epistemológico do EMI, visando à formação dos/as estudantes da classe trabalhadora enquanto dirigentes, tornando possível a superação da dominação desses trabalhadores numa perspectiva de emancipação. E essa integração das dimensões no EMI é possível com a implementação do currículo integrado pelas instituições de ensino e seus professores/as.

O currículo integrado, para Ciavatta e Ramos (2012), deve ser construído sem a hierarquização de conhecimentos, isto é, numa rede de interações, articulações e relações, contendo tanto a base geral quanto a base específica da formação profissional. A não hierarquização dos conhecimentos é reforçada por Ramos (2021) ao afirmar que, como todos os conhecimentos foram produzidos historicamente pela humanidade, cada qual para atender ou derivado de alguma necessidade humana, seja material ou conceitual, é necessária a aprendizagem, inclusive pela classe trabalhadora, desta gama de conhecimentos produzidos historicamente.

Machado (2010) afirma que a construção de um currículo integrado deve ser realizado num processo coletivo, envolvendo professores/as, estudantes e demais profissionais da escola, com a intenção de que os processos de ensino e aprendizagem sejam, de fato, beneficiados. A autora conceitua o currículo integrado como sendo

[...] a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devam ser

reconhecidas. [...] Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado (Machado, 2010, p. 81).

Contudo, para efetivação da construção desse currículo integrado, para além da questão pedagógica, é necessária a atuação de esferas administrativas e políticas (Farias, 2018), buscando superar, entre outros desafios, a “[...] divisão técnica do trabalho, à dualidade histórica no ensino de nível médio e à ausência de itinerários formativos interdisciplinares no âmbito da formação acadêmica dos educadores” (Frigotto *et al.*, 2018, p. 310).

Busca-se, na construção do currículo integrado, que os conhecimentos sejam construídos de forma coletiva, que haja identidade e unidade teórico-metodológicas e que os conteúdos sejam organizados dialeticamente e de maneira a integrar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Ramos, 2017). Dessa forma, o currículo do EMI deve ser construído buscando a integração entre os conhecimentos da formação geral em articulação com os conhecimentos do mundo do trabalho, e os conhecimentos da formação para a atuação profissional, com viés para além da atuação estritamente técnica (Cruz Sobrinho; Araújo; Silva, 2021).

Moura (2012, p. 4) afirma:

Dante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo 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.

A relação entre trabalho e educação e o trabalho enquanto princípio educativo são bases conceituais do EMI. É através do trabalho que o homem media sua relação com a natureza e age sobre ela, modificando-a, adaptando-a às suas necessidades, que vão evoluindo e alterando-se à medida que a sociedade se torna cada vez mais complexa (Saviani, 2007). O trabalho surge, na história, para humanizar e formar o caráter social do homem, seu aspecto ontológico, a partir do qual se humaniza, se organiza em sociedade e funda sua vida. Saviani (2007) afirma que o trabalho é a essência do homem, é produzido por ele e necessita da sua existência, assumindo um caráter histórico por se desenvolver ao longo do tempo. Daí deriva o conceito de trabalho como princípio educativo, já que o homem precisa aprender a produzir sua essência, sua formação.

Duarte Neto (2021, p. 49) afirma que o trabalho é a base da criação do ser social, já que é por meio do trabalho que vai se “[...] originando e permitindo a expansão da realidade cultural humana, como a linguagem e a consciência; as artes; as normas e regras; e depois as determinações jurídicas, políticas [...]”, ou seja, é a partir e por meio do trabalho que as sociedades e a realidade vão sendo criadas e modificadas. Nesse sentido, para Della Fonte (2018), é no seio da sociedade capitalista que Marx aponta que a educação pode servir como forma de superação da dualidade social, utilizando-se do trabalho como princípio educativo alinhado à formação omnilateral, proporcionando educação nos aspectos intelectuais, científicos, artísticos, corporais e sociais. Nesse sentido, o EMI é uma possibilidade de oferta da educação integral baseada no trabalho como princípio educativo, o trabalho entendido como “[...] um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social [...]” (Ciavatta, 2005, p. 8).

Conforme apontam Silva e Rosa (2021, p. 8), quando se oferta uma formação integral pautada no trabalho como princípio educativo, “[...] tem-se um outro ideal de formação para o trabalhador. Uma formação que permita, além do desenvolvimento pleno de suas capacidades, também a possibilidade de compreender a realidade em sua totalidade”. Assim, compreendemos que essa formação pode ser ofertada pelo EMI, que possui a função de proporcionar formação para o mundo do trabalho, que vai além do atendimento às demandas do mercado de trabalho, como levantado por Moura (2014, p. 56)

[...] o papel da educação tecnológica vai além da instrumentalização para a empregabilidade. [...] Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação que vai tornar viável a inserção do país de forma autônoma nessa “outra globalização”.

Diante disso, é necessário distinguir as expressões “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”. Para Ciavatta (2005), mundo do trabalho compreende a totalidade das relações produtivas e materiais, incluindo-se as relações sociais e culturais que decorrem das interações neste ambiente. É no mundo do trabalho que são criadas e recriadas as relações sociais que impactam outros aspectos da sociedade. Para além da empregabilidade vinculada ao mercado de trabalho, o mundo do trabalho é formado por um conjunto de fatores que compõem a atividade de trabalho dos indivíduos, como o ambiente em que eles realizam essa atividade de trabalho, as regras e normativas que gerenciam tais atividades, por exemplo (Figaro, 2008).

Já o mercado de trabalho pode ser caracterizado como o ambiente em que as relações empregatícias são desenvolvidas, sendo composto pelas empresas/organizações que

ofertam/geram os empregos e pelos trabalhadores, que vendem sua capacidade de trabalho, dentro da lógica capitalista, e influenciados pelas instabilidades da atividade produtiva, buscando a geração de lucro (Morais; Martins, 2022). Ou seja, o mercado de trabalho “[...] diz respeito às atividades produtivas, ao campo da produção, reprodução e acumulação do capital, à compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores” (Ciavatta, 2023, p. 5).

Dessa forma, o EMI deve afastar-se da ideia de estar relacionado ao atendimento do mercado de trabalho e vinculado, diretamente, à noção de empregabilidade, pois, para Ramos (2008), o objetivo básico da formação integrada é a aquisição de conhecimentos possibilitando a transformação social.

Essa posição é um pressuposto para tratarmos da proposta prática de ensino médio integrado à educação profissional na concepção que aqui defendemos. **O princípio básico dessa proposta é o direito ao conhecimento.** O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é **direito de todos o acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade**; e é **um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade**, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos (Ramos, 2008, p. 26, grifo nosso).

Para que a escola seja um meio de romper com a lógica capitalista e de atendimento ao mercado de trabalho, e que possa formar seres humanos capazes de entender a sociedade na qual estão inseridos e perceber que esta sociedade atual é fruto do percurso histórico da humanidade, é preciso ofertar uma formação orgânica, fundada na reflexão entre teoria e prática, conforme destaca Noronha (2014, p. 72):

Trabalhar o conhecimento como síntese histórica entre os conhecimentos construídos nas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou seja, nos processos de vida e de trabalho dos alunos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade em sua história, torna-se central em uma proposta de formação orgânica.

Para Ramos (2021, p. 65), o princípio que direciona o EMI é “[...] a síntese entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia”. Por isso, o EMI busca ofertar aos jovens da classe trabalhadora a formação integral, isto é, que articule todas essas dimensões da vida. Essa integração das dimensões da vida reforça o caráter histórico da produção de conhecimentos e fornece à classe trabalhadora a possibilidade de compreensão da totalidade das relações sociais que os levou, historicamente, a ocupar tal posição, fornecendo uma possibilidade de criação de novos conhecimentos, culturas e modos de vida (Ramos, 2017), visando à transformação social

e superação desta realidade.

O trabalho, conforme discutimos, é o elemento que interliga o homem e a natureza, e não se trata de uma atividade instintiva, sendo realizado pelo homem numa ação intencional, pois “é um ato pensado, criador do homem e da sua história” (Amboni, 2019, p. 247). Ramos (2021) aponta o trabalho como o elemento fundamental na construção da formação humana em virtude de ele ser o ponto central, a maneira que o homem constrói, historicamente, sua vida e a realidade em que vive, sendo por meio do trabalho que se produz conhecimento e cultura, esta última dando sentido à existência do homem.

É o sentido ontológico do trabalho que, para Pacheco (2015, p. 31), é a origem das demais dimensões da formação integral possível com o EMI, por ser “[...] o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”. A ciência se constitui da ação do homem sobre a natureza, transformando-a. Nesse processo, produz conhecimentos sobre a realidade, sendo, para Moura (2012), um tipo de conhecimento sistematizado que representa a realidade dada, atuando no campo teórico. Dessa forma, ciência e trabalho estão inter-relacionados, pois é por meio da mediação do trabalho que os conhecimentos são produzidos e, consequentemente, transformados em ciência (Ramos, 2008).

Já a tecnologia, para Pacheco (2015), seria o resultado da intervenção da ciência na realidade e no desenvolvimento da capacidade de produção da sociedade. Nesse sentido, Moura (2012) reforça que a tecnologia é a ciência aplicada, que teve sua origem no processo industrial, e, portanto, serve à satisfação das necessidades criadas pelos indivíduos. O autor reitera a influência que as tecnologias exercem nas relações humanas, cada vez mais associada e inserida nas práticas sociais. Sendo assim, consideramos que não há como negar a relação entre ciência, tecnologia e trabalho.

Por fim, Pacheco (2015) conceitua cultura, com base em Gramsci, como sendo a produção de símbolos, expressões, valores, que traduzem a sociedade em uma determinada época de sua história. Conforme reforçado por Moura (2012, p. 4), “[...] a cultura constitui o modo de vida de um determinado grupo populacional, pois é por meio dela que se produzem símbolos, representações e significados que determinam suas práticas sociais e vice-versa”. Dessa forma, a compreensão da dimensão cultural pelos/as estudantes do EMI é essencial no sentido de proporcionar o entendimento da realidade e dos papéis que cada indivíduo representa no avanço das forças produtivas.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9), cabe ao Ensino Médio e, compreendemos, também ao EMI, a função de preparar os jovens para entender a relação entre o saber e a prática de trabalho, ou seja, “[...] explicar como a ciência se converte em potência material no processo

de produção”, na perspectiva do trabalho como um princípio educativo. Para os autores, a formação de jovens políticos, no sentido de dominar e conhecer os variados processos e técnicas produtivas, com a intenção de propiciar a formação humana integral, é que proporcionaria a “travessia” para uma realidade em que a dualidade educacional fosse superada.

Dessa forma, o ensino integrado emerge como uma possibilidade maior e mais complexa, buscando uma formação humana completa, ultrapassando os limites dos muros da escola e da educação formal, que proporcione a “ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 64). Os autores entendem que o ensino integrado só é possível se construído visando à superação da dicotomia da sociedade dividida em classes e dominada pelo capital.

Frigotto e Ciavatta (2003) apontam a importância de estruturar e planejar o EMI visando à superação do dualismo educacional. Para tanto, primeiramente, os autores ressaltam que é necessário superar a separação entre formação geral, propedêutica, para os ricos, e técnica e profissionalizante para os pobres. Posteriormente, afirmam que é preciso articular os avanços tecnológicos e científicos com a formação geral, incluindo-se o elemento cultural, assim como com o trabalho produtivo. “Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 120).

É nesse sentido que Ramos (2008) aponta como pilares da educação integrada: (1) a existência de uma escola única, que supere a dualidade educacional; e (2) a formação política, que permita a formação nas dimensões de trabalho, ciência e cultura através da educação geral e profissional, buscando-se a transformação social, em função dos interesses coletivos.

A prática docente no EMI é essencial, pois é atuando de maneira integrada que os/as professores/as poderão aproximar-se do objetivo de ofertar a formação integral aos/as estudantes, por meio de práticas pedagógicas integrativas, que buscam superar a fragmentação do conhecimento. Essas práticas enfatizam a conexão entre teoria e prática, visando proporcionar aos/as estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conhecimentos escolares (Araújo; Frigotto, 2015). Para Ramos (2021), o sentido pedagógico da prática docente integrada é proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos de maneira inter-relacionada.

Consideramos que, sem o domínio de conhecimentos específicos acerca das bases conceituais do EMI, os/as professores/as podem não conseguir ser agentes de transformação e proporcionar a formação integrada que fará com que os/as estudantes compreendam a realidade

histórico-econômica em que estão inseridos e possam, ativamente, combater as desigualdades causadas pela sociedade capitalista. Destacamos, nesse sentido, Kuenzer (2008, p. 33), que defende que os/as professores/as precisam compreender a relação entre trabalho e educação e o conceito de trabalho, por ser um dos aspectos fundamentais na formação de professores/as atuantes na EPT, pois “[...] este professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista”.

Apontamos, portanto, que ações que busquem ofertar formação, de maneira continuada, aos/as professores/as, pautadas na compreensão das bases conceituais do EMI, podem ser benéficas para a prática educativa no EMI.

2.2 Formação continuada de professores/as como relação dialética entre teoria e prática

Conforme indicamos, na literatura existem variados modelos de formação continuada.²² Neste trabalho, alinhamos-nos à perspectiva defendida por Santos (2010), considerando também as contribuições de Kuenzer (2011, 2016) e Machado (2021). Essa perspectiva defende uma relação dialética entre teoria e prática, que dá origem à *práxis*, compreendida como a ação em que teoria e prática se complementam, visando sempre à transformação da realidade social, dos indivíduos e da natureza. Tal compreensão apoia-se na concepção crítico-dialética de formação de professores/as.

Santos (2010, p. 231) conceitua a relação dialética entre teoria e prática como uma articulação em que ambas, embora mantenham características próprias, “[...] estabelecem uma relação de complementaridade que nos ajuda a compreender a realidade em sua totalidade”. Em outras palavras, a teoria consiste em considerações sobre a realidade tecidas a partir de sua aproximação e análise, enquanto a prática se orienta à criação e recriação da teoria a partir de situações reais. A autora afirma, portanto, que a unidade dialética entre teoria e prática se fundamenta nessa articulação voltada ao conhecimento da realidade em sua totalidade.

Assim, defendemos que os processos de formação continuada não podem desvincular os processos formativos dos/as professores/as da relação dialética teórico-prática que considere os condicionantes sociohistóricos em que essa ação docente é realizada. Para Santos (2010, p. 65), a formação continuada proporciona que os/as professores/as construam, cotidianamente, seu fazer profissional diante da “[...] confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais”. Ou seja, é um

²²Destacamos o da racionalidade técnica e o da epistemologia da prática, apontados por Santos (2010).

processo contínuo que deve considerar tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial e no decorrer da prática profissional quanto às circunstâncias que envolvem o fazer docente na realidade. Para a autora, não é possível desconsiderar o contexto em que a prática docente está situada, porque essa atividade é interferida por aspectos externos, tanto da própria instituição de ensino quanto das políticas educacionais macro, sendo necessário que a formação continuada forneça subsídios para que os/as professores/as compreendam as dimensões da realidade que influenciam sua prática.

Kuenzer (2016, p. 7) aponta que a realidade só é possível de ser conhecida e apreendida mediante um processo de interpretação, de análise, de identificação, mais complexo que apenas a observação, ou seja, é necessário um movimento de “[...] trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida”. Dessa forma, a prática do/a professor/a deve ser exercida em um movimento dialético de construção e (re)análise considerando a teoria, pois a prática não existe sem um movimento de construção teórica, assim como a teoria não existe sem a atividade prática (Kuenzer, 2016).

Para Kuenzer (2016), é necessário, então, uma sólida formação político-social e um conhecimento amplo da realidade para que os/as professores/as possam, de maneira crítica no trabalho educativo, avaliar suas ações práticas, relacionadas com as teorias educacionais e a realidade, para que haja a efetiva transformação da sociedade. Conforme a autora:

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (Kuenzer, 2016, p. 15).

Santos (2010) aponta que o discurso de valorização da prática docente vinculado aos processos de formação continuada trouxe para o/a professor/a a ideia de protagonista de sua formação e, consequentemente, um papel de maior responsabilidade sobre a qualidade do ensino ofertado. A autora afirma que as abordagens que postulam a reflexão da prática nos cursos de formação de professores/as denotam “[...] o reconhecimento do papel ativo dos educadores na construção do conhecimento e a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica” (Santos, 2010, p. 63). No entanto, a autora aponta que a valorização da reflexão sobre a prática docente não pode incorrer numa supervvalorização da prática em detrimento a outros aspectos que envolvem a dimensão do trabalho docente e de seus processos de formação. Afirma:

O princípio da sólida formação teórica e interdisciplinar, bastante reivindicado pelo movimento dos educadores, parece ser imprescindível para formar o professor, ou seja, não podemos perder de vista que, **além do saber da experiência, outros conhecimentos são necessários à formação do professor**. Sem uma formação teórica sólida, fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica da profissão docente, da escola e do conteúdo a ser ensinado, também são reduzidas as possibilidades de construção das propostas de cunho transformador. **Ademais, a fragilização da formação docente é um fator que desencadeia um processo de desvalorização do professor e do ensino** (Santos, 2010, p. 65, grifo nosso).

Diante disso, Santos (2010) entende que os processos de formação continuada não devem vincular-se, estritamente, à valorização da prática em detrimento da teoria, tampouco à análise dessa prática docente, baseada apenas na concepção da reflexão da ação docente. Para a autora, não se pode desvincular os processos formativos dos/as professores/as da relação teórico-prática que considere os condicionantes sociohistóricos em que essa ação docente é realizada. Ou seja, “[...] o conhecimento prático necessita ser tratado de forma articulada com as dimensões epistemológica, política e profissional, que constituem a totalidade da prática educativa, historicamente situada [...]” (Santos, 2010, p. 64).

Nesse sentido, Ribeiro (2005) afirma que a formação continuada deve ser voltada à conscientização política dos/as professores/as, mas também para a prática docente direcionada às finalidades da educação, por meio de questões de interesse geral da sociedade, tais como: questões sociais, ambientais, políticas, econômicas, que proporcionam um conhecimento de mundo e da realidade mais extensos. Ou seja, “[...] professores precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são estes” (Ribeiro, 2005, p. 143).

Assim, a formação continuada se constitui enquanto política e prática de formação, sendo formada por intencionalidades e possuindo objetivos e metas alcançáveis, baseados em interesses políticos surgidos de determinado contexto social (Santos, 2010). A autora considera que a formação continuada deve englobar as dimensões técnica, intelectual e política para poder possibilitar uma formação integral, necessária à atividade docente. Assim, a formação continuada está enquadrada como um processo contínuo, historicamente situado, necessário ao fazer docente e vinculado à sua profissionalização. Santos (2010, p. 66-67) afirma:

A formação continuada emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda carreira profissional, desde a formação inicial (habilitação para o exercício docente) até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social.

Dessa forma, nossa concepção de formação continuada é alinhada ao pensamento de Santos (2010), ou seja, deve considerar os aspectos da prática docente, vinculados ao ensino, mas também deve contemplar questões que abordem a completude do processo de construção histórica do/a professor/a, associando conhecimentos teóricos e práticos, na unidade dialética da *práxis*, contemplando os conhecimentos sociopolíticos que possibilitem a realização de uma prática pedagógica que contribua para a transformação da realidade.

Para a autora, a formação continuada deve partir da prática pedagógica, considerando os aspectos que a condicionam externamente, valendo-se da reflexão embasada em conhecimentos e teorias que favoreçam a interpretação dessa prática com vistas a reformulações que proporcionem mudanças nessa prática. Ou seja, é necessário partir da prática, mas articulá-la à teoria para, na unidade dialética da *práxis*, proporcionar situações que permitam a melhoria do trabalho docente (Santos, 2010). Sobre a relação entre teoria e prática, Santos (2010, p. 68) afirma:

Os problemas imediatos da prática pedagógica estabelecem nexos com uma infinidade de relações que compõem a totalidade da prática social mais ampla. Tais relações impulsionam a atividade teórica. Ao teorizar sobre a prática, o professor poderá sentir novas necessidades, que poderão direcioná-lo para uma atividade transformadora que, por conseguinte, solicita a teoria.

Nesse sentido, a formação continuada deve proporcionar que os/as professores/as articulem teoria e prática num movimento em que utilizem a teoria para analisar a prática, proporcionando, assim, interpretá-la e conhecê-la, efetivamente, inserida num contexto histórico e social expandido (Santos, 2010). É por meio dessa relação entre teoria e prática que os/as professores/as podem compreender a realidade na qual sua prática pedagógica está inserida e vivenciarem momentos formativos que os ajudem a transformar suas práticas cotidianas.

Para Santos (2010), a prática pedagógica corresponde a uma inter-relação entre teoria e prática, na qual ocorre um movimento cílico de influência: a teoria influencia a prática, de modo a modificá-la e aprimorá-la, gerando contribuições que retornam a um novo processo de teoria, que pode explicar possíveis mudanças tanto na prática quanto na realidade em que esta ocorre. Sendo assim, a prática pedagógica é “[...] uma atividade teórico-prática que o professor organiza e realiza para proceder à formação humana” (Santos, 2010, p. 70). Sendo assim, a autora aponta que processos de formação continuada devem buscar aprimorar, constantemente, as práticas pedagógicas docentes visando contribuir para a oferta da formação humana aos/as estudantes num processo mais amplo e socialmente implicado. Afirma:

Nesse contexto, reiteramos a importância da formação continuada como atividade que dispõe de objetos teórico-metodológicos que levam o professor a avançar na compreensão de seu trabalho, ajudando-o a transcender uma visão restrita e imediata do “saber fazer” docente, ou seja, o que queremos dizer, com essas questões, é que o conceito de prática pedagógica não fica restrito somente à prática docente, nem tampouco às questões imediatas do ensino (Santos, 2010, p. 72).

Sendo assim, a formação continuada constitui-se em um processo de desenvolvimento contínuo dos/as professores/as, em âmbito pessoal e profissional, que englobe a relação de questões teórico-práticas, políticas e sociais, que os ajudem a compreender a realidade em que sua prática pedagógica está inserida, visando à melhoria da atividade profissional e que contribuam, conjuntamente, para o desenvolvimento das instituições de ensino, por favorecer diretrizes que reorganizem o trabalho pedagógico (Santos, 2010).

Considerando o potencial de contribuir também para o desenvolvimento institucional, a formação continuada proporciona que a escola seja considerada espaço formativo e colabora para a valorização tanto da escola quanto da carreira docente. Conforme apontado por Santos (2010, p. 67),

No que diz respeito à formação continuada, o que se espera e se deseja dela é a conjugação de aspectos teórico-práticos, que favoreçam uma sólida formação teórica, a reflexão crítica, na valorização da escola como espaço de formação e na valorização dos professores como sujeitos produtores de saberes.

Destacamos, portanto, o papel da escola enquanto espaço de formação e o papel dos gestores enquanto responsáveis por oferecer e fomentar a cultura institucional e os espaços formativos, como sugerido por Santos (2010). É importante que a escola seja reconhecida enquanto esse espaço coletivo de desenvolvimento, considerando que, segundo Kuenzer (2011), apenas a qualificação individual dos/as professores/as não será suficiente para a melhora da qualidade da educação, sendo necessário a oferta de processos de formação continuada, coletivos, intencionais e sistematizados, realizados dentro das escolas, para atingimento dessa finalidade, por meio, dentre outros aspectos, do aprimoramento do trabalho docente.

Esse aprimoramento pode impactar na melhoria da qualidade da educação ofertada aos/as estudantes. Contudo, para que a escola, enquanto organização educacional, possa ser considerada espaço formativo, Santos (2010) aponta uma série de medidas que devem ser adotadas pelas instituições para fomentar a prática de formação continuada internamente:

- a) criação de uma estrutura organizacional que garanta a elaboração/planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da formação; b) organização de espaços e tempos que impulsionem o diálogo e a reflexão entre os pares e consolidem saberes emergentes da prática; c) condições de formação e trabalho para os professores, pois o êxito das

propostas de formação está associado a uma política global de valorização do magistério, a qual compreende condições de formação e de trabalho; d) gestão democrática e participativa, de modo a desenvolver uma prática que busca mobilizar os professores para a construção das mudanças e inovações no interior da escola, bem como encorajar e fortalecer as novas experiências; e) redes de parcerias com instituições formadoras, com o objetivo de favorecer/estreitar o diálogo entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras (universidades e IES) (Santos, 2010, p. 76-77).

Percebe-se, portanto, que a escola influencia diretamente na atuação docente e pode impactar no processo de formação continuada dos/as professores/as, sendo necessário, a nosso ver, a construção de uma cultura organizacional que (re)aproxime-os das escolas. Torná-los participantes de todas as etapas do processo de formação continuada fará com que os/as docentes se sintam protagonistas do processo de formação continuada institucional e estejam mais integrados/as e abertos/as ao processo, conforme apontado por Nascimento (1997, p. 86) ao destacar alguns benefícios que a formação continuada nas escolas pode trazer aos/as docentes: “[...] o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação; [...] o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho [...]”.

Para tanto, os/as professores/as precisam, inicialmente, adquirir conhecimentos que possibilitem entender, historicamente, as relações sociais e produtivas estabelecidas para, posteriormente, desenvolver processos pedagógicos que contribuam com a qualidade da educação (Kuenzer, 2011). A autora sugere que a formação dos/as professores/as, incluindo-se a continuada, deve basear-se nos seguintes eixos, enquanto alternativa à formação ofertada pela lógica capitalista dominante:

- *contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- *institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *práxico*, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- *ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (Kuenzer, 2011, p. 686 e 687, grifo da autora).

Enquanto sujeitos produtores de saberes, os/as professores/as, na construção de sua identidade e autonomia profissionais, devem utilizar as ações de formação continuada ofertadas pelas instituições de ensino com a intenção de melhorar sua prática e, assim, contribuir com a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Nessa perspectiva, Santos (2010, p. 76) destaca o caráter político e institucional que a formação continuada de professores/as deve possuir para atingir o objetivo de contribuir com a melhoria da educação, de uma maneira geral. Afirma:

[...] destaca-se a formação continuada como política e prática intencional, de caráter sistemático, que visa qualificar o professor para a conquista de sua autonomia profissional, assim como contribuir com a construção de uma prática educativa imbuída do compromisso de se fazer uma escola pública de qualidade social.

Para a autora, a formação continuada, então, busca a integração entre os aspectos teóricos e práticos da atividade docente, incluindo os pedagógicos, para que haja a “ressignificação dos saberes construídos no exercício da prática docente e nas práticas sociais educativas” (Santos, 2010, p. 75).

Além de uma exigência legal, prevista na LDBEN, a formação continuada é um direito dos/as docentes que as instituições de ensino devem ofertar aos/as professores/as e que pode ocorrer de maneiras diversas, mas que deve constituir-se de maneira permanente e contínua ao longo da carreira dos/as docentes, assim como deve estar articulada com a escola e seus objetivos, utilizando a realidade escolar como fundamento básico, conforme apontado por Nascimento (1997).

Para Machado (2021), toda formação continuada realizada pelos/as professores/as é uma forma de valorização, assim como as estratégias que se direcionam para aspectos da carreira, da remuneração e das condições de trabalho de maneira geral. Para a autora, aspectos que valorizem a carreira docente, incluindo, a nosso ver, a formação continuada, devem ser planejados e executados baseado em políticas sólidas e estruturadas, não sendo possível mais tolerar “[...] estratégias destinadas a isentar o Estado de sua responsabilidade com a educação brasileira” (Machado, 2021, p. 62). Nesse sentido, é necessário fomentar a ideia de que a formação continuada deve ser ofertada visando desenvolver pessoal, profissional e intelectualmente os/as professores/as, de maneira que sejam oferecidas as condições ideais nas escolas para garantir o estímulo às ações de formação continuada que proporcionem espaços de diálogo e reflexão coletiva pelos/as professores/as em aspectos que não estejam restritos ao âmbito do ensino (Santos, 2010).

Concluímos, ressaltando a importância dos processos de formação continuada, que

devem ser ofertados aos/as professores/as, buscando, por meio da relação entre teoria e prática, progressivamente, a transformação social da educação ofertada neste país.

2.3 Formação continuada e os conhecimentos necessários à docência na Educação Profissional e Tecnológica: um enfoque no Ensino Médio Integrado

A formação continuada para atuação no EMI é de suma importância para que os/as professores/as construam os conhecimentos necessários para a materialização do ideal de formação integral dos/as estudantes, visando à transformação social. Campos *et al.* (2015) consideram impossível determinar exatamente quais conhecimentos os/as docentes precisam dominar para atuação na EPT e, portanto, também no EMI. No entanto, diversos autores têm contribuído nessa direção à medida que evidenciam o esforço de categorizar e/ou indicar os conhecimentos necessários à atuação docente no EMI e na EPT, a exemplo de Araújo (2010), Oliveira (2020), Frigotto (2018), Maldaner (2017), Morais, Santos e Brandão (2017) e Moura (2014, 2015).

Para Araújo (2010, p. 58), os/as professores/as da EPT devem possuir um conhecimento específico, devem ser capazes de “[...] instrumentalizar o exercício profissional”. Para tanto, conforme o autor, é necessário que a formação deles seja construída a partir da “[...] articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (Araújo, 2010, p. 58). Para o autor, os saberes técnicos são os decorrentes da *práxis*, os saberes didáticos ultrapassam as técnicas de como ensinar e assumem um caráter mais reflexivo, direcionados para a responsabilidade social, e os saberes do pesquisador são os que derivam da prática de pesquisa, mas que, para além da participação em projetos de pesquisa, provocam no educador uma atitude de autonomia com relação à sua prática pedagógica, num movimento de reanálise constante.

Assim, de acordo com Araújo (2010, p. 59), para que o/a professor/a da EPT consiga atuar, a esses conhecimentos específicos, anteriormente citados, é necessário, também, a incorporação de “[...] saberes relacionados: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações”. Ou seja, para o autor, o/a professor/a atuante na EPT precisa articular os saberes técnicos, oriundos da *práxis*, os saberes didáticos, desenvolvidos em caráter reflexivo, os saberes do pesquisador, que provocam a constante reflexão de sua prática, e os saberes sociopolíticos, direcionados a compreensão da realidade, do mundo do trabalho etc.

Oliveira (2020, p. 7) afirma que os/as professores/as do EMI devem ser capazes de contribuir para a transformação da realidade ao conceberem o processo educativo em sua totalidade e complexidade visando “[...] uma proposta de educação que seja emancipadora e produtora de autonomia”. Nessa mesma direção, Frigotto (2018) reforça que para a atuação docente do EMI é necessária a realização de novas práticas educativas que favoreçam tanto a construção de um posicionamento crítico com relação às desigualdades sociais experienciadas atualmente, quanto um posicionamento ético-político ativo para a mudança desta realidade. Maldaner (2017, p. 183) destaca a importância do aspecto político na formação de professores/as para a EPT visando à atuação docente nessa área:

[...] a **formação de professores para a EPT**, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, **pressupõe um compromisso político** para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora (grifo nosso).

Para Moraes, Santos e Brandão (2017, p. 102), especificamente para atuação na EPT, é necessária formação contínua que busque a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e os conhecimentos práticos da experiência para evitar “[...] a reprodução da pedagogia das competências, da formação para o mercado de trabalho e das necessidades do capital”.

Machado (2011), ao abordar especificamente sobre o EMI, afirma que a atuação docente nesse ensino pressupõe conhecimentos sobre aspectos sociopolíticos, culturais e pedagógicos. Sendo assim, para a autora, os processos de formação continuada devem ser direcionados para a resolução de questões concretas enfrentadas no EMI, com a intenção de produzir conhecimento e fomentar os pressupostos necessários para a prática docente nesse ensino em virtude das dificuldades e da complexidade enfrentadas atualmente pelos/as professores/as, “[...] exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação” (Machado, 2011, p. 693).

Sendo assim, para Machado (2011), os conhecimentos necessários para a atuação no EMI devem ser centrados na relação entre o mundo do trabalho e a educação; nas práticas pedagógicas que favoreçam à integração por meio da interdisciplinaridade e a interculturalidade, contemplando a dimensão cultural da formação integral, assim como a interrelação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; na formação ético-política com base na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, buscando favorecer a formação integral dos/as estudantes, de modo a contribuir para a superação da lógica dual em que a EPT, e o EMI

especificamente, estão inseridos na sociedade capitalista atual.

Moura (2015, p. 30), por sua vez, afirma que a “[...] formação e capacitação devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes”. O autor afirma que, para a superação da realidade econômica atual, é necessária a formação em políticas públicas, principalmente as educacionais. Dessa forma, Moura (2015) ressalta que a formação de professores/as para a EPT deve ser pautada em três eixos: formação didático-pedagógica, formação na área de conhecimentos específicos de cada profissional e formação política que proporcione a compreensão das interações sociais necessárias entre sociedade e o mundo do trabalho. Para o autor, essa formação didático-pedagógica deve ser adquirida pelos/as professores/as tanto na formação inicial quanto na continuada e deve contemplar aspectos da área educacional associados aos da área da EPT, tais como:

[...] as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP²³ e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Moura, 2014, p. 98).

Já a formação política, apontada como necessária por Moura (2015), deve ser realizada visando à compreensão dos interesses da classe trabalhadora, buscando fomentar nos/as professores/as da EPT e do EMI a compreensão da organização da sociedade, de um modo geral dentro da lógica capitalista, e do sentido ontológico do trabalho como meio de superar a lógica atual imersa nesta disputas de classes, para que a atuação docente seja um meio de mediação entre essa realidade e a compreensão dela pelos/as estudantes, para a possível superação dessa realidade.

Dessa forma, consideramos que a concepção trazida por Moura (2014, 2015), que aponta os conhecimentos didático-pedagógicos como essenciais para a prática docente na EPT e no EMI, atende às necessidades desses/as profissionais, considerando que contempla aspectos didáticos, pedagógicos, sociais, políticos e socioeconômicos que pode proporcionar aos/as docentes uma formação mais completa para atuação no EMI, facilitando o processo de

²³Educação Profissional.

construção da formação integral, almejada para os/as estudantes.

Para Frigotto e Araújo (2018), a atuação docente na EPT, especificamente no EMI, pressupõe alguns requisitos para que a prática pedagógica integradora seja alcançada: o compromisso com a formação integrada; que teoria e prática se articulem, sendo a teoria sempre revigorada pela prática e a prática construída e analisada tendo como base a teoria, constituindo assim a ideia de *práxis*; e que a prática docente se manifeste na intervenção concreta na realidade social. Buscando aprimorar a atuação docente no EMI, a formação continuada pode trazer benefícios para a prática pedagógica integrativa ao proporcionar espaços de debate acerca das práticas educativas, espaços que possam incrementar a formação docente e fomentar a atitude docente integradora, conforme apontado por Araújo e Frigotto (2015, p.76):

A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil.

Nessa direção, Ramos (2021) levanta a necessidade do esforço coletivo entre as instâncias da escola em busca da formação integral almejada pelo EMI, envolvendo as equipes docente, pedagógica e a gestão, além dos/as estudantes e suas famílias. Essa atuação integrada das instâncias escolares na EPT pode facilitar a formação integral, pois a formação profissional e tecnológica “[...] deve estar associada a um projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da omnilateralidade: indivíduos não fragmentados e capazes de refletir, fruir e produzir” (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 17).

Além de esforços das instâncias escolares, faz-se necessário a atuação política, de forma mais abrangente, por meio da sociedade, conforme apontado por Lima Netto e Muliné (2023, p. 2) ao reafirmarem a necessidade de políticas públicas mais consistentes com relação à formação de professores/as que atuarão na EPT com o objetivo de

[...] elevar a qualidade do ensino, contribuir para a formação identitária do docente e mobilizar os saberes não só inerentes à prática educativa, como também à integração dos conhecimentos relacionados à ciência, à tecnologia e ao trabalho, sendo este concebido no sentido ontológico.

Dessa forma, a formação de professores/as para a EPT e o EMI, incluindo a continuada, devem estar embasada em políticas públicas que considerem tanto as aspirações dos/as docentes e quais concepções pedagógicas são adotadas por esses/as profissionais quanto o projeto de formação que deve ser ofertada aos/as estudantes (Machado, 2024). Para a autora, a prática

pedagógica dos/as professores/as deve estar sempre vinculada aos processos de formação continuada visando à melhoria dessa prática. Afirma:

[...] a prática pedagógica do docente da educação profissional e tecnológica deve ser convertida em elemento dinâmico da sua formação contínua por ser essa uma das condições para que ele esteja cada vez mais preparado frente às mudanças nos setores da produção e dos serviços, mais atento ao seu exercício profissional e capaz de transformá-lo (Machado, 2024, p. 9).

Sendo assim, percebemos que a atuação docente no EMI pressupõe conhecimentos específicos, que podem ser fomentados/desenvolvidos em processos de formação continuada, atentando-se para os desafios citados por Machado (2011) ao considerar algumas necessidades político-pedagógicas dos/as docentes dessa área, tais como: (1) relacionar o mundo do trabalho com a educação de modo geral; (2) realizar uma prática pedagógica que seja interdisciplinar e intercultural, articulando aspectos da ciência, tecnologia e cultura; (3) considerar o trabalho como um princípio educativo, contextualizando a abordagem com os aspectos sociais da atualidade, visando à emancipação do/a estudante, e, posteriormente, a transformação social. Para a autora, a formação continuada dos/as professores/as para a atuação no EMI é essencial. Afirma:

[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (Machado, 2011, p. 694)

Nesta direção, Machado (2011) aponta algumas temáticas que devem ser contempladas em ações de formação continuada para professores/as do EMI, que não devem se ater a cursos específicos, mas que podem ser realizadas durante a prática na escola, em momentos coletivos de debate e socialização de conhecimentos, além de poderem utilizar a pesquisa como prática formativa:

[...] atividade do professor de EPT; práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados; avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos políticos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre a teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na EPT; diversidades culturais e EPT; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre

ensino, pesquisa e extensão; EPT a distância e EPT inclusiva (Machado, 2011, p. 702).

Além disso, é necessário que os processos de formação continuada dos/as docentes do EMI sejam realizados para que contribuam com a profissionalização dos/as professores/as, aumentem o pertencimento à carreira de professor/a, e contemplem os desafios e especificidades da atuação docente nesse ensino (Machado, 2011), ratificando o exposto por Santos (2010) ao considerar o processo de formação continuada docente vinculado à sua profissionalização e valorização.

Por sua vez, Kuenzer (2024, p. 13) aponta algumas dimensões que devem ser contempladas em ações de formação continuada para a prática docente no EMI:

- dimensão contextual: as relações entre trabalho e educação;
- dimensão ética e estética: a finalidade da educação: emancipação humana na perspectiva da inclusão social;
- dimensão epistemológica: como as pessoas aprendem;
- dimensão pedagógica com base na Ciência da Educação: o processo educativo em geral e na educação profissional;
- dimensão interdisciplinar: a ciência da educação e as interfaces com as demais ciências;
- dimensão metodológica: o saber escolar;
- dimensão prática: a articulação entre teoria e prática na perspectiva da transformação social.

Diante do exposto, podemos dizer que é por meio da formação continuada de docentes para atuação na EPT, especialmente no EMI, que o desenvolvimento e o aprimoramento dos conhecimentos necessários à prática docente poderão ser realizados, destacando-se os conhecimentos didático-pedagógicos, contribuindo para uma prática pedagógica integradora e para o alcance da formação integral dos/as estudantes.

2.3.1 Formação inicial e continuada de professores/as para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: trajetória histórica

No Brasil, a formação de professores/as para atuação na Educação Profissional é marcada por estratégias emergenciais e provisórias. Conforme destaca Costa (2018), historicamente, as políticas de formação de professores/as para a EPT são regulamentadas por normativos emergenciais, tais como: portarias, decretos e pareceres, que objetivam formalizar a inserção de profissionais não licenciados/a na carreira de professor/a da EPT.

Lima (2023) traz uma análise histórica dos documentos legais e normativos, desde a

década de 1940 até os dias atuais, que comprova que as iniciativas para a formação de professores/as para a EPT sempre foram emergenciais e baseadas na concepção de que é suficiente a experiência profissional para atuação na área. Segundo a autora, “[...] o percurso histórico da formação docente da educação profissional é marcado pela instituição de cursos emergenciais e aligeirados, possibilitando, sempre, exceções às exigências de formação de nível superior e em cursos de licenciatura [...]” (Lima, 2023, p. 2).

Desde a primeira iniciativa voltada para formação de professores/as para atuação na área profissional, a formação docente é considerada como operacional, de acordo com Lima (2023). Sena e Souza (2023) apontam que esta primeira iniciativa se deu através da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, instalada no Rio de Janeiro, com a intenção de formar os/as profissionais que atuariam nas Escolas de Aprendizes Artífices, substituída, posteriormente, pela Escola Técnica Nacional, mais voltada ao processo de industrialização que o país vivenciou na Era Vargas.

Destacamos que outra ação voltada à formação de professores/as para o Ensino Profissional na área industrial foi o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, ofertado por meio da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial em 1947 (Machado, 2008). Esse curso era destinado à melhoria dos conhecimentos dos/as professores/as já atuantes no Ensino Industrial, e foi dividido em duas etapas: a primeira ofertou a revisão dos conhecimentos gerais e técnicos sobre a área lecionada no Ensino Industrial, o ensino da Língua Inglesa e aperfeiçoamento em conhecimentos socioeconômicos da sociedade brasileira; na segunda etapa, realizada nos Estados Unidos por meio de um intercâmbio, os/as professores/as vivenciaram treinamentos nas áreas específicas de atuação e participaram de um curso de formação pedagógica (Fonseca, 1961).

No entanto, é apenas a partir da década de 1960 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assume a responsabilidade de coordenar a regulamentação dos registros profissionais dos/as professores/as atuantes na Educação Profissional. A primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), preceituava que a formação de professores/as para atuação no Ensino Médio e no Ensino Técnico seria realizada em cursos diferentes²⁴. Para atuação no Ensino Médio, a formação de professores/as passou a ser nas faculdades de filosofia, ciências e letras; já para

²⁴A LDBEN/1961 (Brasil, 1961) determinou a organização do ensino da seguinte maneira: (1) Educação de Grau Primário, compreendendo a Educação Pré-Primária (destinada às crianças menores de sete anos e ofertada pelas escolas maternais e jardins de infância) e o Ensino Primário (ofertado em quatro séries anuais); (2) Educação de Grau Médio, ofertado pelo Ensino Médio (composto pelos cursos secundários, técnicos e de formação para professores/as para a Educação de Grau Primário), todos divididos em dois ciclos: o ginásial (com quatro séries anuais) e o colegial (com três séries anuais). O Ensino Técnico de Nível Médio era composto por três cursos: industrial, agrícola e comercial. E os Cursos de Formação de Professores/as para a Educação de Grau Primário eram ofertados pelo Ensino Normal; (3) Educação de Grau Superior, ofertado pelas Universidades.

atuação nas disciplinas técnicas do Ensino Técnico, a formação dos/as profissionais passou a ser nos cursos especiais de educação técnica (Machado, 2008).

No entanto, essa LDBEN (Brasil, 1961) dispunha de mecanismos de exceção direcionados à formação de professores/as, tanto para atuação no Ensino Médio quanto para atuação nas disciplinas técnicas, prevendo a realização de exames de suficiência²⁵ para proporcionar a habilitação de professores/as ao magistério e a possibilidade de atuação de profissionais liberais, sem formação pedagógica, para atuarem nas disciplinas técnicas, caso não houvesse quantitativo suficiente de profissionais destas áreas (Lima Netto; Moline, 2023).

Durante o regime militar no Brasil, um amplo debate das associações estudantis conseguiu sensibilizar a população brasileira acerca da crise das Universidades no país e provocou que o Governo Costa e Silva (1967-1968) criasse um Grupo de Trabalho, instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968 (Brasil, 1968a), com o objetivo de debater e estudar as medidas que deveriam ser tomadas sobre o Ensino Universitário no país, no que diz respeito à modernização, eficiência e administração (Fávero, 2006). Nesse contexto, após a conclusão dos trabalhos do Grupo de Trabalho, foi implementada a Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968b). Entre as medidas propostas pela Reforma, sobressaem: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a **carreira do magistério** e a pós-graduação (Fávero, 2006, p. 34, grifo nosso).

É a Reforma Universitária de 1968, em seu artigo 30, referente à formação de professores/as, que estabelece, pela primeira vez, que essa formação, inclusive para os cursos da Educação Profissional, deve ocorrer apenas no Ensino Superior (Brasil, 1968b). No entanto, logo no ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969a), o exame de suficiência para profissionais que não possuíam formação em nível superior retorna a ser uma opção emergencial e provisória para regularização de suas situações funcionais nos casos de ausência de profissionais habilitados (Souza; Andrade; Aguiar, 2016). Esta habilitação era conferida por instituições de Ensino Superior devidamente certificadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e deveria ocorrer num prazo máximo de cinco anos para os/as profissionais que já atuavam nas disciplinas específicas no ensino técnico, contudo, esta exigência não foi atendida (Machado, 2008).

²⁵ Os exames de suficiência, regulamentados pelo Decreto-Lei nº 8.777, de 22/01/1946, eram originalmente destinados aos/as professores/as interessados/as a lecionar no Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e que solicitavam o registro ao Departamento de Educação Nacional para exercer tal atividade. Tais registros eram concedidos por disciplina e por região geográfica, não podendo o/a professor/a atuar em disciplina/área geográfica diversa da autorizada e eram compostos de prova escrita, prova didática e prova prática (Lopes; Souza, 2018).

Por meio do Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969 (Brasil, 1969c), foi autorizado que o MEC, em virtude da escassez de professores/as no Ensino Técnico com formação em nível superior, organizasse cursos superiores para formação de professores/as para os ensinos agrícola, comercial e industrial (Machado, 2008). E, para tanto, Souza, Andrade e Aguiar (2014) apontam que o MEC passou a utilizar a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), criada por meio do Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969 (Brasil, 1969b). Este Centro era responsável pela “[...] preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal [...]” (Brasil, 1969b).

Nesse contexto, prevê-se, no ano seguinte, que a formação poderia se dar por meio de cursos emergenciais, denominados Esquemas I e II, instituídos pela Portaria Ministerial nº 339/1970, e modificados pela Portaria Ministerial nº 432/1971 (Machado, 2008). O Esquema I era destinado aos/as portadores/ass de diploma superior ofertando formação pedagógica para atuar enquanto professores/as da Educação Profissional, já o Esquema II ofertava a mesma formação pedagógica, acrescida de formação técnica específica das disciplinas, aos/as portadores/as de diplomas técnicos de nível médio (Meneses Filho; Costa, 2017).

Ainda durante o regime militar, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que modificou a primeira LDBEN, menciona, pela primeira vez na legislação brasileira, a formação continuada, preceituando à oferta de programas de aperfeiçoamento e a necessidade de atualização dos/as professores/as. Essa Lei determinou que o aperfeiçoamento dos/as professores/as poderia ser realizado nos intervalos entre os períodos letivos regulares, organizado pela própria instituição escolar, seguindo um planejamento específico e com a previsão de utilização de recursos financeiros para o custeio dessas ações. Na década de 1970, a formação continuada possuía um direcionamento mais tecnicista com relação à docência (Pereira, 2006).

No decorrer da segunda metade do século XX, com a influência do ideário neoliberal no país, foram realizadas outras medidas paliativas para formação de professores/as para a Educação Profissional, reforçando o aspecto emergencial e fragmentado dessa formação. Podemos citar a Resolução CFE nº 3/1977, que determinou que os cursos do Esquema I e II fossem transformados em licenciaturas plenas, num prazo de até três anos, contudo, houve a flexibilização para áreas que não dispunham de condições, seja de pessoal ou de materiais, para implementar tais modificações (Machado, 2008).

No âmbito da formação continuada, a partir do final da década de 1970, surge um debate mais político e social acerca da função docente, embasada nos estudos de Paulo Freire e sua

responsabilidade política da educação. Dessa forma, a partir da década de 1980, a formação continuada de professores/as é incluída nesse debate político-social e defronta-se com questões como a “[...] função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (Pereira, 2006, p. 27).

Segundo Machado (2008), entre os anos de 1979 e 1982, houve intensa movimentação no âmbito do CFE acerca da emissão de pareceres sobre a formação de professores/as para a Educação Profissional, tais como: o registro de professores/as oriundos dos Esquemas I e II, autorização de oferta de cursos emergenciais e a adaptação desses cursos à Resolução nº 3/1977, que havia determinado que os cursos de Esquema I e II fossem transformados em licenciaturas plenas. No entanto, todos os esforços acabavam por reforçar a utilização dos Esquemas em detrimento ao fortalecimento das licenciaturas plenas (Machado, 2008).

Nesse contexto, Machado (2008) aponta que a Resolução CFE nº 7/1982, ao alterar alguns dispositivos da Resolução CFE nº 3/1977, e tornar opcional a formação de professores/as da Educação Profissional e demais disciplinas específicas do Ensino de 2º grau²⁶ por meio dos Esquemas I e II ou das licenciaturas, acaba por reforçar a flexibilização dessa formação.

Em 1986, o CENAFOR foi extinto e suas responsabilidades acerca da formação inicial de professores/as da Educação Profissional foram assumidas pela Secretaria de Ensino do 2º Grau do MEC, que passou a planejar a oferta de licenciaturas plenas destinadas a disciplinas do ensino técnico industrial de 2º grau (Machado, 2008). Outros dois dispositivos legais são citados pela autora com relação à discussão sobre a formação de professores/as para a Educação Profissional daquela época: o Parecer nº 632/1989, da Comissão Especial Interconselhos (CFE e Conselho de Mão-de-Obra), que tratava sobre formação de professores/as para atuação nas disciplinas específicas do 2º grau, e o Parecer nº 31/1991 do CFE, que sugere o reexame da legislação pertinente, maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais. A autora reforça que a discussão sobre estes dispositivos não avançou por conta do debate da nova LDBEN, aprovada em 1996.

Na década de 1990, a formação continuada de professores/as passou a ter o foco direcionado para o caráter reflexivo da prática docente, ou seja, buscava-se formar o/a professor/a que refletia sobre sua prática e a analisava buscando melhorias e aperfeiçoamento. Pereira (2006, p. 41, grifo do autor) afirma: “[...] privilegia-se [...] a formação do professor-

²⁶A Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971) determinou a organização do ensino da seguinte maneira: (1) Ensino de 1º Grau – correspondente ao atual Ensino Fundamental, e organizado em oito séries anuais; (2) Ensino de 2º Grau – correspondente ao atual Ensino Médio e organizado em três séries anuais, podendo ser ampliado para quatro séries anuais se tratar-se de habilitação profissional.

pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa". Além disso, os aspectos vinculados à construção da identidade e dos saberes docentes também permeiam o debate da formação continuada na década de 1990, considerando que é por meio da vivência prática da profissão que os saberes específicos decorrentes dessa prática e a identidade do profissional vão sendo construídos e que "[...] a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se 'em serviço'". (Pereira, 2006, p. 49).

Apesar da formação continuada, nos anos 1990, ter dado destaque para os aspectos reflexivos sobre a prática docente, a atuação de professores/as na Educação Profissional se manteve direcionada para a formação técnica na área. Costa (2018) destaca que, mesmo após a promulgação da LDBEN vigente, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que assegurou que, para exercer a profissão docente, é necessária uma formação específica, este aspecto não foi cumprido. O Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a), que regulamentou as normas da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) destinadas à Educação Profissional, instituiu uma reforma no Ensino Médio em que ficou clara a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, determinando que esta última tivesse currículo próprio e diverso do Ensino Médio (Souza, 2020).

O Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a) autorizou que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas por professores/as de formação, por instrutores e monitores, estes últimos selecionados por meio de sua experiência profissional na área técnica, e que a formação pedagógica poderia ser realizada em serviço ou mediante programas especiais de formação pedagógica (Machado, 2008). Nesse sentido, "[...] a formação didático-pedagógica dos/as professores/as dessa modalidade de ensino poderia ser deixada em segundo plano, uma vez que o que importava era o sólido domínio das técnicas de trabalho" (Lima, 2023, p. 4).

Com a formação inicial de professores/as sendo ofertada por Instituições de Ensino Superior, não restrita às licenciaturas, aspecto previsto na LDBEN de 1996, a Resolução CNE²⁷/CP²⁸ nº 2/1997 (Brasil, 1997b) é emitida para estabelecer as regras para a formação pedagógica dos/as professores/as não licenciados/as, incluindo os atuantes na Educação Profissional de Nível Médio (Lima Netto; Moline, 2023).

Dessa forma, os programas especiais de formação pedagógica para docentes atuantes na Educação Básica deveriam possuir carga horária de pelo menos 540 horas, sendo, no mínimo, 300 horas destinadas à parte prática e o restante à parte teórica do curso, o que aponta uma

²⁷Conselho Nacional de Educação.

²⁸Conselho Pleno.

desvalorização da parte teórica em detrimento da prática (Souza; Andrade; Aguiar, 2014). Oliveira (2006) destaca que o caráter emergencial dos programas de formação pedagógica para os/as professores/as estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 2/1997 (Brasil, 1997b) é confirmado por tratarem-se de programas e não cursos, reforçando a transitoriedade dessa política pública.

A partir dos anos 2000, com forte influência neoliberal nos governos e o direcionamento de agências internacionais, a formação continuada assume um caráter mais amplo, incluindo, além dos/as docentes, os/as demais profissionais da educação. Nesse cenário, há um enfoque direcionado às práticas educativas, com a necessidade de autoavaliação constante visando à construção de competências profissionais (Melo; Santos, 2020).

Gatti (2008) menciona dois motivos principais que justificam esse interesse na formação continuada: as mudanças, cada vez mais constantes, no mundo do trabalho, relacionados ao conhecimento e à tecnologia; e a constatação de que a população não possui bons níveis de desempenho escolar. É nesse entendimento neoliberal que ressurge a ideia das competências profissionais na área educacional visando à melhoria da economia através da melhoria da educação da população (Gatti, 2008) e que influenciou a política de formação continuada de professores/as no decorrer dos anos 2000.

Foi nos primeiros governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010) que a área da Educação Profissional foi reestruturada e ampliada com a instituição da RFEPCT e a criação dos IFs. Aliada a essa nova institucionalidade, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), revogando o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a), permitindo a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional, direcionou o foco das instituições integrantes da RFEPCT para a formação integrada dos/as estudantes, como forma de resistência ao ideário neoliberal.

Nesse contexto, a demanda de profissionais docentes para atuação na EPT aumentou consideravelmente. No entanto, não foram registradas ações para fomentar/incrementar/modificar a formação docente voltada diretamente para atuação na EPT (Sena; Souza, 2023), mantendo-se o entendimento dominante desde o início da EPT no Brasil: de que para lecionar nessa área bastava ter formação na área específica. Lima Netto e Muliné (2023, p. 7) consideram que a EPT

[...] carece de uma política de formação de professores mais sólida, de modo que seja coerente com as especificidades educacionais, no que se refere ao campo didático-pedagógico, pois as medidas tomadas para regulamentar a formação docente para a EPT foram pautadas em programas emergenciais, decretos e resoluções com o objetivo de suprir a carência de professores habilitados para atuar nessa modalidade de

ensino.

Sena e Souza (2023) apontam que a discussão sobre a formação inicial e continuada de professores/as para a EPT passou a ter relevância após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) em 2012, durante o primeiro governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Nesse documento, consta a previsão de formação inicial regulamentada pelo CNE e três possibilidades para que profissionais não licenciados/as continuem exercendo a docência: formação em nível de pós-graduação *lato sensu* na área pedagógica; reconhecimento de saberes profissionais de docentes que atuam na área há mais de 10 anos na RFPCT; e a realização de uma licenciatura, enquanto segunda graduação (Sena; Souza, 2023). Sobre a formação continuada, as DCNEPTNM reconheciam sua importância e determinavam que as instituições de ensino deveriam ofertar ações de formação continuada aos/as docentes.

A certificação e complementação pedagógicas também estão presentes no PNE de 2014 (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores/as instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015a), que buscava, entre outros objetivos, superar a fragmentação da formação inicial e continuada de professores/as ofertada no país. Ximenes e Melo (2022, p. 745) ressaltam o caráter democrático e integrador das DCN de 2015 para formação de professores/as por

[...] sinalizarem melhor organicidade nos projetos formativos. Ao contemplarem as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial [...].

Contudo, segundo Sena e Souza (2023), as DCN para formação de professores/as de 2015 mantiveram o pouco destaque para a formação continuada e a complementação pedagógica como possibilidade emergencial de formação inicial para professores/as não licenciados/as da EPT. Porém, o documento apresentava avanços em relação à organização e carga horária destes cursos, além de reafirmar a formação de professores/as enquanto política pública (Reis; André; Passos, 2020). Os cursos de formação pedagógica passaram a ser organizados em três núcleos mais o período de estágio (prática docente) e passaram a ter carga horária variável entre 1000 e 1400 horas de duração, com previsão de avaliação num prazo de cinco anos (Vieira; Vieira; Pasquali, 2016).

A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), impactou a formação

de professores/as, inclusive para a EPT. Nessa Lei, que foi o primeiro ato do governo de Michel Temer (2016-2018) na área educacional, existe a previsão da atuação de profissionais, em específico para o itinerário formativo direcionado à formação técnico-profissional, apenas com a comprovação do “notório saber” (Brasil, 2017a), o que constitui mais uma ação que reforça a pouca importância dada aos conhecimentos didático-pedagógicos que os/as professores/as adquirem na formação inicial, além de desprestigar a profissão docente, conforme apontado por Costa (2018, p. 253):

Nesse sentido, o reconhecimento do notório saber é uma afronta aos profissionais e especialistas da educação que acreditam que para exercer a profissão professor é necessário mais que o domínio dos conteúdos específicos. É necessário compreender, sobretudo na EP, as relações didático-política, pedagógica, histórico-cultural dos processos educacionais, bem como entender que a base estruturante dos cursos de EP, para a formação integral dos técnicos, requer ser balizada na interação da ciência, tecnologia, cultura, arte, política, e áreas científicas específicas dos saberes. Além disso, para ser professor, faz-se pertinente compreender os saberes necessários ao exercício da profissão.

Após o período de crise democrática vivenciado no país em 2016, e assunção ao poder de governos conservadores e alinhados à lógica capitalista-mercantil da educação, as DCN de 2015 foram revogadas e substituídas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019c) e que estão alinhadas à reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

Ximenes e Melo (2022) destacam o caráter instrumental da BNC-Formação, diretamente alinhada à noção de competências²⁹ prevista para a Educação Básica pela BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017b), documento que orienta a implantação da BNCC nas etapas e modalidades da Educação Básica. A BNC-Formação de 2019, ao fomentar a separação entre os conhecimentos disciplinares e os pedagógicos, além de ter sido construída à revelia do debate democrático com as instituições e os movimentos de professores/as que lutam pela educação neste país, reforça a retórica de que os/as professores/as e as instituições formadoras são incompetentes e que, por este motivo, os resultados da educação do país não são satisfatórios (Ximenes; Melo, 2022).

A BNC-Formação reduz a ação docente “[...] somente à dimensão do fazer (alienado), mediante conteúdos de ações de formação continuada com ênfase no ‘pedagógico’ (forma)”

²⁹ Oliveira (2006) entende que a ideia de competências está vinculada diretamente à individualidade e competitividades entre os trabalhadores, próprios do estágio atual da sociedade capitalista, distante do ideal coletivo que a EPT deve buscar.

(Ximenes; Melo, 2022, p. 758), prejudicando a profissionalização e a valorização da carreira docente, e, para os/as professores/as da EPT, prejudica a integração entre as dimensões geral e técnica da formação ofertada aos/as estudantes, já na formação inicial.

Na formação continuada, é no âmbito da construção das competências profissionais que a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020) é publicada, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esse documento, segundo Aranha, Nogueira e Santos (2022), direciona a formação continuada dos/as professores/as para que suas atuações profissionais possam contribuir para a formação de trabalhadores para o atendimento das necessidades do mercado.

Um olhar disperso para estas normativas pode fazer acreditar que houve um grande avanço e que pela primeira vez existe uma Base para a formação de professores. Por outro lado, uma análise mais atenta permite constatar que além do esvaziamento da formação em seus fundamentos políticos, filosóficos e históricos, observa-se uma formação centrada na ação do indivíduo como responsável pelo próprio sucesso profissional, relegando ao social o papel coadjuvante na história (Aranha; Nogueira; Santos, 2022, p. 9-10).

Lima (2023) destaca que a Resolução CEP/CP nº 1/2022 (Brasil, 2022a), que aprovou as Diretrizes Curriculares para formação de professores/as para a EPT, reforça a ideia de que para lecionar na EPT é necessário, primeiramente, que os/as profissionais sejam bons em suas áreas técnicas e, posteriormente, saibam repassar a boa formação técnica que possuem aos/as estudantes, justificando a possibilidade de atuação dos profissionais via reconhecimento do “notório saber”. Afirma:

[...] assim, quando a necessidade de formação pedagógica aparece, ela se faz com o intuito de propiciar aos docentes o domínio de técnicas e dos modos de ensino, visando garantir a transmissão de conteúdos com sucesso. Reproduz-se, portanto, uma concepção pragmática da formação de professores para a educação profissional [...] (Lima, 2023, p. 12).

Mercer e Lima (2020) corroboram a ideia de Lima (2023) ao afirmarem que a possibilidade de atuação no magistério de profissionais apenas com “notório saber” reconhecido desvaloriza a carreira docente, por desconsiderar a formação específica necessária para lecionar, e reforça o caráter pragmático e tecnicista relegado à EPT. Desse modo, é necessário, segundo Moraes e Henrique (2016, p. 73), uma “[...] ressignificação da formação docente para atuar na EPT, uma vez que esta apresenta aspectos teóricos, práticos e de

intencionalidade formativa muito específica e, ao mesmo tempo, abrangente [...]. Machado (2008) defende que os/as professores/as atuantes na EPT devem, necessariamente, ser formados em licenciaturas, independente da área (propedêutica ou técnica) em que lecionarão:

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc (Machado, 2008, p. 15).

Machado (2008) também destaca a necessidade de criação de um sistema nacional de formação docente, que alinhe (1) questões de formação inicial e continuada, coexistindo de maneira articulada; e (2) questões de formação de formadores de professores/as, em virtude da grande precarização do trabalho docente de maneira geral. A autora, considerando as especificidades do trabalho que o/a professor/a da EPT exerce, estabelece um perfil que este/esta profissional deve possuir:

[...] o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito de 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 [...] (Machado, 2008, p. 17).

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Básica, mesmo revogando os documentos anteriores (Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020), vem reforçar o caráter fragmentado da formação dos/as profissionais do magistério, desconsiderando a questão da formação continuada e “apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados” (ANFOPE, 2024, p. 7).

De acordo com Costa, Figueirêdo e Rosa (2024), essas resoluções reforçam o caráter mercantil e empresarial, que se estabeleceu no país a partir do ideário neoliberal nos anos 2000, do qual a educação brasileira vem sofrendo influência, com forte presença da privatização da educação superior, atendendo às agendas dos organismos internacionais. Para os autores, essa mercantilização da educação também se dá em virtude do investimento público destinado para custear estudos de pessoas das classes populares em instituições privadas, como, por exemplo, o

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Ao mesmo tempo em que estimula o incremento da educação formal de pessoas mais necessitadas socialmente, os governos estatais acabam por estimular o interesse empresarial no ramo da educação (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024). Para Martinez, Pereira e Quadros (2024, p. 2),

[...] o ‘negócio educação’ é abertamente realizado há décadas no Brasil com aporte das políticas de transferência de dinheiro público para as universidades privadas, [...] cortes permanentes no orçamento e contra-reformas no Ensino Superior público, com perspectiva de entrega direta do patrimônio público à iniciativa privada. Percebe-se que, desde os anos de 1990, a partir do apoio dos Organismos Internacionais e subsidiados pelas políticas de Estado, ocorre um impulsionamento dos grupos detentores do capital, e estes se apropriam de uma fatia da área educacional e a relacionam a um discurso marcado pelas inovações, tecnologias e reinvenção.

Dessa forma, as políticas atuais de formação de professores/as, seja inicial ou continuada, estão influenciadas pelo ideal neoliberal e que considera a educação como mercadoria a ser comercializada, direcionada para a dimensão técnica do fazer docente, por meio de um currículo fragmentado e da proposta de ações prontas, que fornecem ‘soluções’ para os problemas da educação, apontando para um “[...] esvaziamento do sentido do trabalho da formação docente [...]” (Martinez; Pereira; Quadros, 2024, p. 9).

De acordo com Costa, Figueirêdo e Rosa (2024), a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), alinhada à concepção de competências e ao ideário neoliberal de atendimento às necessidades do mercado, não traz questões objetivas de como se realizar a educação inclusiva, ou acerca da indissociabilidade entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, tampouco apresenta questões que reafirmem as características sociohistóricas, dialéticas e emancipadoras, que devem compor os processos de formação inicial e continuada dos/as professores/as, sejam da Educação Básica apenas ou integrada à EPT. Para os autores, faz-se necessário

[...] continuar as lutas e resistências em torno de um projeto de formação situado historicamente, em defesa da classe trabalhadora e que reafirme o direito ao trabalho a todos e todas trabalhadores(as) da educação, com profunda valorização da carreira, formação, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho para o campo da formação e trabalho de professores e professoras em todos os territórios do país. A profissão docente precisa, concretamente e justamente, ser valorizada neste Brasil (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024, p. 15).

Especificamente sobre a atuação docente na EPT, Mercer e Lima (2020) destacam que além de proporcionar qualificação técnica para o trabalho aos/as alunos/as, confere aos/as professores/as a responsabilidade também pela formação humana, como sujeitos. Reis, André e Passos (2020, p. 38) afirmam que a formação de professores/as no Brasil é considerada “[...]

elemento importante na visualização da melhoria da qualidade da educação”.

Dessa forma, a formação de professores/as abrange um conjunto de conhecimentos necessários para exercer a profissão docente. Para além da fase de formação inicial, a carreira docente é construída ao longo da prática profissional dos/as professores/as e a formação continuada surge como um processo de construção e desenvolvimento desses/as profissionais.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2018-2022)³⁰

Nesta seção, apresentamos o estudo da produção acadêmica na Pós-Graduação no Brasil acerca da formação continuada de docentes nos IFs no período de 2018 a 2022. Estudos desse tipo, conhecidos como pesquisas de Estado da Arte ou do Conhecimento, “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (Ferreira, 2002, p. 258). De acordo com Ferreira (2002), as fontes de referência para este tipo de pesquisa geralmente são os bancos de dados e catálogos de faculdades, universidades ou entidades e órgãos de incentivo à pesquisa.

Romanowski e Ens (2006) diferenciam “Estado da Arte” de “Estado do Conhecimento”. Para essas autoras, pesquisas de “Estado da Arte” buscam identificar as produções científicas daquela área selecionada em todos os tipos de produções (dissertações, teses, artigos em periódicos, trabalhos apresentados em eventos etc). Já “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

Para realizar esta pesquisa de Estado do Conhecimento, optamos por focar nas pesquisas realizadas no âmbito dos programas de Pós-Graduação. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / Plataforma Sucupira e o Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), utilizando-se as associações de palavras-chave: “formação continuada de docentes” e “institutos federais”; “formação continuada de docentes” e “instituto federal”; “formação continuada de docentes” e “bases conceituais”; “formação continuada de professores” e “bases conceituais”; “formação continuada” e “bases conceituais”; e “formação continuada” e “bases conceituais” e “instituto federal”, considerando o período entre 2018-2022. Estabelecemos este recorte temporal buscando identificar as tendências, abordagens teórico-metodológicas e os debates mais atualizados sobre a temática no âmbito acadêmico. Mapeamos os trabalhos a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e dos resumos.

Para análise dos trabalhos, que foram lidos na íntegra, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática de Bardin (2016). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo possui três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos

³⁰O estudo aqui apresentado foi publicado, em formato de artigo científico, na Revista Dialogia, em 2024 (Monteiro; Lima, 2024). Além disso, um recorte inicial foi publicado, em formato de artigo, no terceiro volume do e-book do X Congresso Nacional de Educação (Monteiro; Lima, 2025).

resultados, inferência e interpretação. Como parte da pré-análise para “constituição do *corpus*” de pesquisa (Bardin, 2016), em cada trabalho, mapeamos o objetivo geral, referencial teórico, metodologia utilizada, resultados alcançados e os Produtos Educacionais, este último aplicado às dissertações derivadas dos programas profissionais. Já na fase de exploração do material, após o mapeamento inicial dos aspectos constituintes das pesquisas, organizamos os trabalhos em categorias temáticas, o que consiste em agrupar os dados considerando os elementos comuns que eles apresentam (Moraes, 1999). Por fim, na fase de tratamento dos resultados, realizamos a interpretação dos resultados encontrados nas pesquisas à luz do referencial teórico sobre formação continuada.

Localizamos treze dissertações, sendo doze derivadas do mestrado profissional do ProfEPT e uma do Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, conforme Quadro 01.

Quadro 01 – Dissertações localizadas sobre formação continuada de docentes nos IFs (2018-2022) (continua)

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	PROGRAMA
Formação continuada do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Cláudia Maria Bezerra da Silva	2019	ProfEPT
Formação continuada dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como a fazem?	Januário Neto Pereira Sarmento	2019	ProfEPT
Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE	Joanna Aretha Silveira	2019	ProfEPT
Formação e saberes docentes: uma abordagem na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica	Marcelo Wilton Vieira Lopes	2019	ProfEPT
Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica: experiências a partir do uso de metodologias ativas	Morgana Simões Portugal Meriguete	2019	ProfEPT
Formação continuada de professores do Instituto Federal do Maranhão: uma proposta colaborativa	Sônia Pedroni	2019	ProfEPT
Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada	Vandernúbia Gomes Cadete Nunes	2019	PPGEP
Formação continuada para os profissionais da educação: contribuições para saberes e fazeres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Manoela Wendler Fernandes	2020	ProfEPT
Sequência Didática para formação continuada docente: metodologias ativas e tecnologias da informação e da comunicação na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica	Adeline Maria Borges Branco Gomes	2021	ProfEPT
Concepções de professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo	Aline Christiane Oliveira Souza	2021	ProfEPT
A formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado: desafios para um currículo integrado	Regilane de Oliveira Andrade	2021	ProfEPT

Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro: um estudo de caso no <i>campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico</i>	Cláudia Isidoro Fernandes Canedo	2022	ProfEPT
Fluência Digital para uso das TDIC ³¹ na docência: contribuições de um curso de formação continuada para docentes da EPT	Tiago Fernandes Cerqueira Lima	2022	ProfEPT

Fonte: A autora (2025).

Conforme mostra a Tabela 01, organizamos os trabalhos em duas categorias temáticas: 1) “*Formação continuada: percepções de docentes de IFs*” – trabalhos que tratam da temática da formação continuada sob as percepções dos/as docentes atuantes nos IFs; e 2) “*Formação continuada: contribuições para a prática docente nos IFs*” – trabalhos que analisam as contribuições que a formação continuada pode trazer para a prática docente nos IFs. Esta segunda categoria está dividida em duas subcategorias: a) “*Formação continuada: contribuições para a prática docente na EPT dos IFs*” - trabalhos direcionados para analisar as contribuições de ações de formação continuada sobre a prática docente especificamente no EMI; e b) “*Formação continuada: contribuições para a prática docente no EMI dos IFs*” – trabalhos para analisar as contribuições de ações de formação continuada sobre a prática docente de maneira geral na EPT.

Tabela 01 – Categorias temáticas – Estado do Conhecimento

CATEGORIA	QUANTIDADE	%
Formação continuada: percepções de docentes de IFs	3	23,07
Formação continuada: contribuições para a prática docente nos IFs	10	76,93
Total	13	100

Fonte: A autora (2025).

Como podemos perceber, a primeira categoria, “*Formação continuada: percepções de docentes de IFs*”, engloba três pesquisas (Sarmento, 2019; Silveira, 2019; Nunes, 2019) em que a percepção dos docentes que atuam nos IFs sobre a formação continuada é analisada.

A pesquisa de Sarmento (2019) objetivou analisar a compreensão que docentes da EPT possuíam quanto ao processo de formação continuada. O autor teceu considerações sobre as categorias: *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, contextualizando sua história e as políticas que a regem/regeram e apresentando como referencial teórico os seguintes autores: Giraldelli Junior (2001), Grabowski (2014), Kuenzer (1995, 2007, 2008, 2010), Moura (2007 e 2014) e Ramos (2014); *Formação e profissão docente*, detalhando conceitos de

³¹Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

formação inicial e continuada e políticas de formação de professores/as na Rede Federal, utilizando como referencial teórico os seguintes autores: Gadotti (2003), Garcia (1999), Imbernón (2010a, 2010b), Tardif (2012); e *Formação continuada dos professores atuantes na EPT*, utilizando como referencial teórico os seguintes autores: Fonseca (1961), Machado (2008), Moura (2008, 2014) e Pacheco (2012).

A pesquisa foi classificada como pesquisa de campo e os dados coletados através de questionário semiestruturado e por análise documental utilizando o Currículo Lattes dos participantes, professores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *Campus Porto Nacional*. A técnica de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo.

Os resultados da pesquisa de Sarmento (2019) apontaram que os/as professores/as consideram o processo de formação continuada como importante por proporcionar atualização de conhecimentos, reflexão sobre as práticas pedagógicas e implicações na aprendizagem dos/as estudantes. No entanto, a maioria desaprovou a política institucional de formação continuada do IFTO por variados motivos, dentre eles: insuficiência orçamentária, distanciamento dos temas abordados da realidade docente e repetição dos temas.

Concluindo, Sarmento (2019) apontou a percepção positiva dos/as docentes com relação à formação continuada por trazer benefícios à teoria e à prática docente, além de proporcionar atualização de conhecimentos impactando diretamente o processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Contudo, aspectos como custos e problemas de gestão podem dificultar a realização/adesão ao tipo de formação.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Sarmento (2019) foi o Blog “EPT em pauta”, cujo objetivo foi proporcionar acesso a materiais diversificados sobre educação e, mais especificamente, sobre a EPT.

Silveira (2019) buscou analisar como os docentes vinculados ao curso de Edificações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza* percebiam a formação pedagógica oferecida pelo *campus* e investigar como esses/as docentes se construíram enquanto profissionais atuantes na área da EPT.

No referencial teórico, a autora traz conceitos acerca da *Formação de saberes dos docentes*, que, segundo a autora, devem ser considerados no momento da formação continuada, baseada nos autores: Garcia (1999), Gauthier (2013), Machado (2008, 2011, 2013), Moura (2008, 2014) e Tardif (2014). Outra categoria analisada por Silveira (2019) é a *Perspectiva de reflexão na prática docente*, com destaque para a epistemologia da prática, embasados nos autores: Fávero e Tonieto (2010), Pimenta (2012) e Saviani (2009). À reflexão na prática

docente, a autora também agrega conceitos acerca da *Reconstrução social*, que engloba aspectos políticos e sociais que podem ser impactados pela atuação docente considerando os apontamentos dos autores: Mizukami *et al.* (2002) e Pérez Gómez (1998). A autora traz também a categoria *Formação continuada: conceitos, perspectivas e desafios*, a partir de autores como: Candau (2011), Gatti (2008), Huberman (2013), Mizukami *et al.* (1998) e Nascimento (2011). Finalizando o referencial teórico, Silveira (2019) tece considerações sobre os *Saberes específicos dos professores da Educação Profissional e Tecnológica*, destacando a importância da oferta do EMI como forma de garantir uma educação omnilateral e que afaste a dualidade construída para esta modalidade de ensino historicamente através dos teóricos: Corrêa (2012), Kuenzer (2006, 2010, 2011), Machado (2008, 2011, 2013), Moura (2008, 2014) e Peterossi (1994).

A autora utilizou a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Como técnicas de coleta, utilizou a entrevista e um questionário *on-line*. Além disso, Silveira (2019) realizou a análise documental de documentos institucionais do IFCE que tratavam questões sobre formação pedagógica. A autora não indica no percurso metodológico qual a técnica de análise de dados foi utilizada.

Os resultados da pesquisa de Silveira (2019) apontaram que o IFCE demonstra valorizar o aspecto pedagógico da formação docente e planeja ações para capacitação na área. Os/As professores/as, por sua vez, também consideram importante a formação pedagógica oferecida pelo *Campus Fortaleza*, através dos Encontros Pedagógicos. Os/As participantes preferem que os temas abordados na programação dos eventos sejam mais próximos à realidade de sala de aula e que valorizem os conceitos teóricos da educação e os saberes pedagógicos quando vinculados à prática docente. Além disso, afirmaram que os Encontros Pedagógicos não devem ser utilizados para discussões de caráter administrativo. Em relação aos sentidos da docência na EPT, foi constatado que, apesar de se preocuparem com a formação dos/as estudantes, essa formação é majoritariamente direcionada para o atendimento do mercado de trabalho, contrariando os princípios da formação integral buscada pela EPT.

Silveira (2019) conclui, portanto, que a necessidade atual de formação continuada sugere que ela seja direcionada aos problemas/situações que os/as docentes se deparam na atividade prática e na instituição de atuação. Além disso, os momentos de formação devem ser planejados de maneira mais próxima dos/as participantes, os/as professores/as, para que eles/elas possam participar ativamente deste processo formativo.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Silveira (2019) foi o Guia de Orientações Pedagógicas denominado “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes”, cujo

objetivo foi o mesmo da pesquisa.

Nunes (2019) teve como objetivo geral discutir a formação continuada dos/as docentes não licenciados/as e dos/as pedagogos/as que integram o quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), investigando se a relação/interação entre esses sujeitos se constitui em diálogos formativos.

O arcabouço teórico formou-se baseado na *Formação inicial e continuada dos profissionais da educação*, para abarcar as duas categorias profissionais incluídas no estudo embasado nas concepções dos autores: Araújo (2008), Freire (2011), Gatti (2003), Imbernón (2010), Libâneo (2011), Machado (2008) e Moura (2008, 2014); e a *Formação continuada dos docentes não licenciados e dos pedagogos que atuam na EPT*, embasados nos autores: Araújo (2008), Gauthier *et al.* (2013), Moura (2014; 2008), Pimenta (2012), Saviani (1996, 1997) e Tardif (2014).

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa de caráter analítico e exploratório e realizada através de estudo bibliográfico e documental. Os dados da pesquisa de campo foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e analisados através da Análise Textual Discursiva. O *locus* de pesquisa foi o *Campus Cajazeiras* do IFPB.

Os resultados da pesquisa de Nunes (2019) revelaram quatro tipos de saberes docentes – específico (correspondendo ao domínio do conteúdo técnico de suas disciplinas), didático-curricular (saber transmitir esse conhecimento técnico aos/as estudantes), pedagógico (aparece citado mais vinculado aos aspectos didáticos da educação), atitudinal (correspondendo aos saberes vinculados à atitude dos/as professores/as durante o exercício profissional) –, além da formação continuada ter sido mencionada como uma necessidade formativa. Com relação aos saberes específicos da EPT, surgiram cinco categorias: experiencial, tecnológico, contextual, acadêmico-científico e competência técnico-profissional.

Com relação aos saberes do/a pedagogo/a, foram identificados: o domínio de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, a compreensão acerca do mundo do trabalho, da história e gestão da EPT, do currículo integrado e da formação continuada docente. Foram identificados alguns entraves no estabelecimento do diálogo entre docentes e pedagogos/as. Entretanto, dentre os espaços formativos do IFPB, os Encontros Pedagógicos foram considerados como espaços que possuem a possibilidade de serem formativos.

A autora concluiu que os espaços para formação continuada dos/as profissionais da educação devem ser ampliados e permanentes, com o intuito de intensificar a existência de diálogos formativos entre as categorias profissionais.

Esta pesquisa não apresenta Produto Educacional por estar vinculada a um Programa

de Pós-Graduação Acadêmico.

Destacamos que a pesquisa de Nunes (2019), semelhante à pesquisa de Silveira (2019), menciona a existência dos Encontros Pedagógicos, foco de nossa pesquisa de mestrado, como espaço formativo, mas que ocorre com alguns entraves devido à diferença de perfil dos/as participantes (docentes) e dos/as organizadores/as (pedagogos/as).

Na segunda categoria, “*Formação continuada: contribuições para a prática docente nos IFs*”, localizamos dez pesquisas, as quais dividimos em duas subcategorias: a) *Formação continuada: contribuições para a prática docente na EPT dos IFs*; e b) *Formação continuada: contribuições para a prática docente no EMI dos IFs*.

A primeira subcategoria, “*Formação continuada: contribuições para a prática docente na EPT dos IFs*” contempla seis pesquisas (Lima, 2022; Meriguate, 2019; Souza, 2021; Pedroni, 2019, Fernandes, 2020; Silva, 2019).

Lima (2022) buscou analisar que contribuições uma formação continuada para docentes da EPT poderia trazer para o desenvolvimento de fluência e competências digitais para utilização de TDICs no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem.

Lima (2022) realizou um levantamento bibliográfico e de revisão de literatura para construção da fundamentação teórica da sua pesquisa e construiu as seguintes categorias: *As TDICs na educação*, na qual o autor contextualiza a importância da utilização das tecnologias na vida atual baseado, dentre outros, nos autores: Almeida e Valente (2012), Kenski (2003) e Prensky (2009); *Fluência e Competências Digitais para o Trabalho Docente*, em que o autor descreve os impactos e contribuições que a fluência digital pode trazer para a atuação docente considerando, dentre outros, os autores: Behar *et al.* (2013), Belloni (2013), Castrogiovanni (2019), Demo (2008), Freitas (2010), Lévy (1999), Martino (2014) e Schneider (2017). Em continuidade, Lima (2022) tece considerações sobre a *Formação continuada de professores*, especificando a potencialidade do uso das tecnologias digitais neste processo de formação baseado, dentre outros, nos autores: Imbernón (2011, 2012), Miranda (2019), Nóvoa (2002) e Ribeiro e Gasque (2015).

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, com caráter exploratório, e na forma de pesquisa-ação para aplicação do curso de formação continuada: “*Fluência e Competências Digitais para uso das TDICs na docência*”, realizado de forma *on-line*. A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários aplicados aos/as professores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) no ingresso e no término do referido curso e por meio dos fóruns de discussão. O pesquisador não detalhou a técnica de análise dos dados utilizada.

Os resultados encontrados por Lima (2022) demonstram que os/as participantes usam as TDICs de maneira criativa e crítica para melhorar as próprias práticas docentes, analisando vantagens e desvantagens e selecionando a ferramenta mais adequada para cada contexto. Com relação às contribuições do curso de formação continuada, os/as docentes apontaram que houve a contribuição para a construção/ampliação do conhecimento sobre fluência tecnológica e digital, além de fornecer uma visão mais aprofundada sobre cidadania digital. Porém, foi destacada a necessidade de mais foco em questões práticas.

Dessa forma, os resultados da pesquisa de Lima (2022) indicaram que os/as professores/as reconhecem a importância de ações de formação continuada nesta área incluindo aspectos teóricos sobre o tema, mas querem aprender mais sobre a utilização prática no exercício profissional.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Lima (2022) foi o Curso de Formação Continuada “Fluência e competências digitais para uso das TDICs na docência”, cujo objetivo foi o mesmo da pesquisa. O autor conclui que a realização do curso proposto fomentou a percepção acerca da existência das TDICs e suas contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica dos/as professores/as. Além disso, ressalta que, mesmo havendo a possibilidade de os/as professores/as buscarem formação de maneira espontânea e individual, consideraram que propostas de formação continuada, realizadas na escola e de forma coletiva, são mais assertivas.

Meriguete (2019) propôs, em sua pesquisa, analisar como um curso de formação continuada sobre e baseado em Metodologias Ativas pode contribuir para o incremento da utilização dessa estratégia na prática docente de professores/as, além de avaliar quais os impactos dessa utilização.

O referencial teórico utilizado por Meriguete (2019) é apresentado na categoria *Metodologias ativas*, as considerando práticas educativas que estimulam a participação dos/as alunos/as nas atividades propostas utilizando, dentre outros, os seguintes autores: Barbosa e Moura (2013), Delors (1998), Mattar (2017) e Moran (2013, 2015). Com relação à categoria *Formação Continuada*, a autora destaca que, por conta da especificidade da educação proposta pela EPT, o perfil de docentes trabalhadores é diverso e a formação continuada seria uma das formas de aprimorar a formação na área pedagógica, ancorada nos seguintes autores: Machado (2008, 2011), Nobre (2013), Nóvoa (1991), Pimenta (1999), Rehem (2005), Souza e Rodrigues (2017) e Tardif (2002).

A partir disso, Meriguete (2019) destaca o modelo de formação de professores/as *Formação – Ação – Reflexão*, proposto pelos autores Costa e Viseu (2008), e que foi a estratégia selecionada para a aplicação do curso de formação continuada proposto pela pesquisa. A autora

também faz a interlocução desse modelo de formação de professores/as com outros autores: Canaleta *et al.* (2014), Ciavatta (2008), Soffner (2014) e Tardif (2002).

A autora realizou uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O caso escolhido foi a realização deste curso de formação continuada, ofertado na modalidade de oficinas pedagógicas, para os/as professores/as atuantes no *Campus Guarapari* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Os dados foram coletados utilizando várias técnicas: questionário, ficha de inscrição dos/as participantes no curso, diário de campo e diário de aprendizagem, este último preenchido pelos/as participantes como forma de autoavaliação. A análise dos dados coletados foi realizada baseada na teoria do modelo de formação-ação-reflexão.

Os resultados da pesquisa de Meriguete (2019) destacam que os/as professores/as consideram importante a realização de cursos de formação continuada pela necessidade de capacitação, de buscar aperfeiçoamento profissional. Os participantes perceberam que com o curso foi possível conhecer novas metodologias e tecnologias, refletir sobre a prática e evoluir e perceber a importância do trabalho colaborativo e da inovação.

Meriguete (2019) conclui que a utilização de metodologias ativas em sala de aula é benéfica por proporcionar aos/as docentes uma prática diferenciada e que possa motivar mais os/as estudantes, instigando-os/as a terem uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem.

A pesquisa de Meriguete (2019) gerou dois Produtos Educacionais: um Curso de Formação Continuada: “Formação continuada para docentes da EPT: utilizando metodologias ativas na prática docente”, cujo objetivo foi proporcionar aos/as professores/as a reflexão sobre sua prática docente e a aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem em cursos técnicos; e um Guia Didático deste curso, cujo objetivo foi apresentar o planejamento e a aplicação dele, contendo a descrição de como foi realizado, proporcionando a divulgação da proposta para outras instituições.

Souza (2021) teve, como objetivo, analisar as contribuições de uma formação continuada, com caráter colaborativo, para alterar, possivelmente, as concepções de professores/as sobre a EPT.

A autora estabeleceu três categorias temáticas para o referencial teórico: *Educação Profissional e Ensino Médio Integrado*, discutindo tópicos específicos acerca das bases conceituais da EPT por meio dos autores: Ciavatta (2012, 2014), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Moura (2007, 2008), Saviani (1989, 2007), dentre outros; *Formação de professores*, perpassando por questões de formação inicial para atuação na EPT e formação continuada

embasadas nas concepções dos autores: Freire (2004, 2019), Kuenzer (2008, 2011), Machado (2011, 2015), Nóvoa (2009, 2016) e Tardif (2010), dentre outros; e *Colaboração e grupos colaborativos*, no qual ela discorre sobre a colaboração e o que são grupos colaborativos, embasada nos autores: Fiorentini (2010), Fullan e Hargreaves (2000), Gama e Fiorentini (2009), Sanavria (2014) e Torres e Irala (2005).

Para tanto, realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista. Para a coleta de dados, a autora elencou quatro instrumentos: entrevista, levantamento bibliográfico, observação e análise documental. Todos os dados foram analisados através de Análise de Conteúdo. Os participantes da pesquisa foram professores/as do *Campus Nova Andradina* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS).

Os resultados da pesquisa são divididos em duas etapas, um diagnóstico anterior à realização do curso de formação continuada (Produto Educacional) e uma avaliação posterior ao curso para verificar se o objetivo geral da pesquisa foi atingido. O diagnóstico inicial constatou que os/as professores/as apresentavam uma visão de EMI pautada no entendimento de uma formação técnica, mas com a intenção de entender a integração ao Ensino Médio, proposto pelos IFs, para trabalhar em busca da formação integral, assim como conhecer seu papel enquanto Professores/as EBTT.

Após a realização da formação, os resultados demonstraram que houve uma mudança significativa no entendimento dos/as participantes acerca dos conceitos de formação integrada e EMI. Antes considerados sinônimos e referidos à junção de disciplinas, os/as professores/as passaram a compreender a lógica de integração enquanto formação completa e seus objetivos passaram de apenas atender ao mercado de trabalho para uma visão intermediária entre este e o mundo do trabalho de forma mais ampla.

Souza (2021) chegou à conclusão de que, após a realização da formação continuada, que gerou o Produto Educacional oriundo da pesquisa, os/as professores/as mudaram suas concepções com relação à formação integral e ao impacto da oferta desse tipo de formação à classe trabalhadora, podendo ser formados sujeitos tecnicamente capazes para atuação no mundo do trabalho, mas que compreendam a realidade concreta na qual estão inseridos. O aspecto colaborativo da formação contribuiu, segundo a autora, para um melhor alcance na construção de novos saberes acerca dos princípios e conceitos da EPT.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Souza (2021) foi um Curso de formação continuada sob um enfoque colaborativo ofertado como curso de extensão e denominado

“Ensino Médio Integrado: Conceitos, Princípios e Práticas”. O objetivo do Produto foi fomentar uma formação continuada com enfoque colaborativo que concebesse a compreensão das especificidades do EMI, direcionado aos/as professores/as e outros profissionais que atuam na EPT.

A pesquisa de Pedroni (2019) teve como objetivo geral analisar a contribuição de uma proposta de formação continuada colaborativa, baseando-se nas necessidades formativas dos/as participantes da pesquisa, direcionada para o desenvolvimento da Educação Profissional de forma integral.

Para tanto, a autora embasou seu referencial teórico em conceitos sobre: *Formação de professores e autonomia docente*, em que destaca que, mesmo com o rigor de controle imposto à prática docente, esta pode ser realizada de forma autônoma, considerando os autores Arroyo (2013), Contreras (2012), Fernandes (2012), Freire (2015), Kuenzer (2003, 2008), Machado (2008a, 2008b), Moura (2008), e Saviani (2009, 2011, 2013); e *Bases conceituais da EPT integrada ao Ensino Médio*, em que são descritos e contextualizados os conceitos específicos da integração da formação, considerando os autores Ciavatta (2005, 2012), Kuenzer (1989, 2002, 2005, 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, 2018), Machado (2010), Mészáros (2005), Moura (2007, 2010), Ramos (2009, 2010, 2012, 2014a, 2017).

A autora realizou uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. A coleta de dados foi feita através de questionários e a análise destes realizada através da Análise de Conteúdo. Os participantes da pesquisa foram os/as professores/as do *Campus Alcântara* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Os resultados apontaram que os/as professores/as apresentavam necessidades formativas na área da EPT relacionadas à formação integral, a organização pedagógica e às práticas pedagógicas integradoras. O curso proporcionou o relacionamento entre a prática pedagógica e os fundamentos teóricos da EPT, cooperando para a efetivação de práticas integradoras e na compreensão do currículo integrado. Todavia, os/as participantes perceberam que, mesmo aprofundando os conhecimentos sobre a temática, é necessário a continuidade da formação em serviço.

Diante disso, Pedroni (2019) chegou à conclusão de que os/as professores/as manifestaram a necessidade de ações formativas constantes, que permitam uma melhor compreensão acerca dos conceitos da formação integral e aspectos didático-pedagógicos e que realizar essas ações formativas de maneira colaborativa pode trazer benefícios sobre suas ações pedagógicas proporcionando ampliação de saberes e provocando reflexões.

O Produto Educacional produzido na pesquisa de Pedroni (2019) foi construído coletivamente com os/as professores/as participantes da pesquisa e foi o curso de formação continuada denominado “Concepções e práticas pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica”, cujo objetivo foi compreender os fundamentos da formação humana, omnilateral e politécnica para incorporá-la à prática pedagógica dos docentes visando à formação integral.

Fernandes (2020) teve o objetivo de conhecer os fundamentos e conceitos da formação continuada com a finalidade de elaborar e avaliar um itinerário formativo direcionado aos/as profissionais da educação dos IFs, além de identificar quais aspectos formativos do conhecimento das bases conceituais da EPT poderiam contribuir com o trabalho desses/as profissionais.

Com relação ao referencial teórico, Fernandes (2020) inicia realizando um levantamento histórico acerca da evolução da Educação Profissional no Brasil e a possibilidade de oferta de EMI nestas instituições, utilizando, para tanto, os autores: Moura (2007), Ramos (2008, 2014), Saviani (2007) e Vieira *et al.* (2019). Posteriormente, a autora contextualiza a função dos profissionais de educação e a necessidade de formação continuada, embasada nas concepções dos autores: Libâneo (2001, 2009), Nóvoa (2002), Sacristán (1999), Vieira, Vieira e Belucar (2018), além de dispositivos legais.

A autora optou por realizar uma pesquisa aplicada, de abordagem qualquantitativa e exploratória, e foi realizada com os/as servidores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul) – *Campus Pelotas* através de questionário enviado de forma *on-line*. Já as técnicas de análise de dados foram a Estatística Descritiva e a Análise de Conteúdo.

Os resultados demonstraram que os/as profissionais da educação possuem interesse e consideram importante a oferta de formações nas temáticas relacionadas à EPT e ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: objetivos e princípios dos IFs, currículo integrado etc. Constatou-se que as formações ofertadas pelo IFSul não contemplavam temáticas vinculadas à EPT e ao EMI.

Dessa forma, Fernandes (2020) concluiu que um itinerário formativo específico na área da EPT pode contribuir para a atuação dos/as profissionais de educação trazendo benefícios à formação humana integral ofertada aos/as estudantes.

O Produto Educacional decorrente da pesquisa foi um curso de formação continuada voltado à formação político-pedagógica dos/as profissionais de educação dos IFs, denominado “Itinerário Formativo para Profissionais da Educação: uma proposta para a construção de

saberes e fazeres na Educação Profissional e Tecnológica”, cujo objetivo foi aprofundar as definições conceituais e legais dos IFs, compartilhar as bases conceituais da EPT e destacar a importância da formação continuada dos/as profissionais de educação.

Silva (2019) objetivou analisar a concepção e a importância da formação continuada para o trabalho do/a professor/a da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

A autora construiu seu referencial teórico embasada nos princípios da *Educação Profissional e Tecnológica* a partir dos autores: Araújo (2010), Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Kuenzer (2010), Moura (2007, 2008, 2013, 2014), Saviani (2007, 2008) e Ramos (2005, 2008, 2010, 2017); e na *Formação Continuada do Professor* conforme os autores: Candau (2001) García (1999), Imbernón (2011), Nóvoa (2002, 2009), Tardif (2014) e Zeichner (1993).

A pesquisa foi caracterizada como de abordagem qualitativa através do método dialético e foi centrada no maior *campus* do IFPE, o *Campus Recife*. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas e roda de conversa, com os/as participantes da pesquisa, os/as professores/as e pedagogos/as. A autora utilizou a Análise de Conteúdo para análise dos dados coletados.

Sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas pela instituição, os dados encontrados foram contraditórios: enquanto a maioria dos/as professores/as afirma desconhecer ações formativas desenvolvidas pela instituição, outros/as participantes afirmaram que a instituição oferta ações formativas e um desses espaços seria o Encontro Pedagógico, porém, os dados não fornecem outros aspectos relacionados à existência desses eventos.

Já sobre as expectativas dos/as docentes acerca da formação continuada, os/as professores/as apontaram quatro características que essas ações devem possuir/proporcionar: definição das temáticas relativas aos conhecimentos didático-pedagógicos e aos conteúdos específicos de cada área; a troca de experiências e associação entre teoria e prática, além de ser, preferencialmente, ofertada por um/a mediador/a experiente.

Silva (2019) concluiu que os/a participantes reconhecem a importância da formação continuada para a execução do trabalho docente por possibilitar, dentre outros, melhoria da prática laboral, socialização de experiências e atualização dos conhecimentos.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Silva (2019) foi uma Proposta de Formação Continuada denominada: “Diálogos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, cujo objetivo foi disponibilizar uma proposta formativa aos/as professores/as que atuam nesta modalidade educacional baseada nos fundamentos do EMI e no contexto de trabalho desses/as docentes para oportunizar momentos de aprendizagem e troca de

experiências.

A segunda subcategoria, “*Formação continuada: contribuições para a prática docente no EMI dos IFs*” contempla quatro pesquisas (Gomes, 2021; Lopes, 2019; Andrade, 2021; Canedo, 2022).

Gomes (2021) teve como objetivo a aplicação do Produto Educacional que derivou da pesquisa, visando investigar as possíveis contribuições que uma formação continuada baseada em Metodologias Ativas e TICs pode trazer para a melhoria das práticas pedagógicas no EMI.

As categorias teóricas do trabalho de Gomes (2021) foram: *Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado*, que incluem os autores Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, 2012), Manacorda (2007, 2010), Moura (2007) e Ramos (2008, 2010); *Formação Continuada de Professores para a EPT*, embasados nos autores Candau (1999), Delors (1999), Imbernón (2010), Machado (2008, 2011), Moura (2008, 2014) e Nóvoa (1992); e, por fim, *Metodologias Ativas e TICs na Formação Continuada Docente*, a partir de autores como Coelho (2011), Mitre (2008), Ponte (2002), entre outros.

A autora caracterizou sua pesquisa como de natureza aplicada com objetivo explicativo e, para tanto, utilizou o estudo de caso. Contudo, ela também considerou a pesquisa próxima da categoria de pesquisa-participante. Os/As participantes da pesquisa foram os/as professores/as de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Birigui* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A coleta de dados foi realizada através de questionários analisados quantitativamente. A análise qualitativa foi realizada por meio dos passos de operacionalização de Minayo.

Os resultados da pesquisa derivaram da aplicação do curso de formação continuada baseado em metodologias ativas e tecnologia da informação e comunicação. Os/As professores/as conseguiram assimilar e relacionar o conteúdo do curso com a educação pretendida pela EPT. Além disso, consideraram o conteúdo relevante para todos/as os/as profissionais atuantes na instituição.

O curso proporcionou aos/às participantes reflexões e mudanças de perspectiva acerca das bases conceituais da EPT e sobre a atuação deles/as no EMI. Sobre as práticas pedagógicas, foi percebido que estas devem ser direcionadas aos objetivos da EPT, buscando a formação integral dos/as estudantes. Ademais, os resultados mostraram a importância da interdisciplinaridade para a concretização da proposta de formação integral. Com relação ao uso de metodologias ativas e de TICs na formação continuada, constatou-se que ações planejadas desta forma proporcionam maior nível de motivação e participação dos/as docentes.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Gomes (2021) foram três Sequências Didáticas, compondo um único material denominado de: “Caminhos para a EPT: Inovando a formação continuada docente”, cujo objetivo foi proporcionar uma formação continuada que consiga motivar e estimular a participação ativa dos/as professores/as com o intuito de difundir os conceitos da EPT e do EMI nos/as participantes, além de estimular a utilização de metodologias ativas e TICs na formação continuada docente.

Gomes (2021) concluiu que os/as docentes que atuam na EPT devem compreender sua área de atuação de forma a colaborar com a oferta de formação integrada, pautada nos conceitos de trabalho como princípio educativo e politecnia. Dessa forma, a formação continuada tem a possibilidade de contribuir com esse processo de entendimento acerca das bases conceituais da EPT, servindo de espaço para debates e reflexões pelos/as professores/as.

Lopes (2019) teve como objetivo analisar os saberes necessários para atuação no EMI. Para subsidiar sua análise, o arcabouço teórico utilizado foi o *Contexto da Educação Profissional de Nível Médio Técnico Integrado*, através da utilização dos autores: Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005, 2010), Cunha (2005), Frigotto (2005, 2007, 2012), Kuenzer (2001, 2002, 2007), Moura (2010), Oliveira (2003, 2011), Rodrigues (2005) e Romanelli (2005), entre outros; a seguir, o autor trata de questões específicas da *Formação de professores e dos saberes na docência*, embasado nos autores: Araújo (2008, 2010, 2014), Cardoso (1994, 2013), Demo (2011), Fonseca (1961), Imbernón (2010, 2011), Libâneo (2004), Luckesi (2003), Machado (2008, 2013), Moura (2007, 2008), Nóvoa (1997, 2013), Saviani (2007, 2008), Tardif (2010), dentre outros.

O autor realizou pesquisa empírica através de estudo de caso. A pesquisa foi realizada com os/as professores/as do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química do *Campus* Fortaleza do IFCE, através de questionários *on-line*. Já a análise dos dados foi realizada através da técnica de Análise Textual Discursiva.

Os resultados da pesquisa revelaram que o perfil dos/as participantes é de profissionais altamente qualificados em nível de Pós-Graduação e que apresentam saberes específicos de suas áreas de atuação. Os/As participantes valorizam as experiências práticas no campo da disciplina em que atuam para o desempenho da docência e consideram a formação pedagógica importante, mesmo a maioria não tendo participado de nenhuma ação promovida pelo IFCE.

Sobre os saberes no desempenho da docência, os resultados demonstram que os/as professores/as buscam articular teoria à prática, numa tentativa de integração, sendo a realização de aulas práticas e visitas técnicas a estratégia mais utilizada. Para os/as docentes, os saberes técnicos e os pedagógicos são considerados importantes para um bom desempenho

como professor/a no EMI. Contudo, a categoria dos saberes da pesquisa não foi mencionada pelos/as participantes.

Por fim, ficou constatado que não há envolvimento e participação dos/as docentes no planejamento e formatação de ações de formação continuada na Instituição e que eles/as reconhecem a necessidade do IFCE de investir em processos formativos em serviço.

Lopes (2019) conclui que a formação continuada de docentes no local de trabalho pode contribuir com a construção de uma percepção de que o/a professor/a não é um ser acabado/a, mas em constante formação, de que sua prática deve estar pautada em reflexões que provoquem melhorias, contudo, pensada de forma pedagógica para que consiga desenvolver saberes necessários à vivência docente nos ambientes escolares.

Destacamos que, mesmo com o objetivo geral da pesquisa de Lopes (2019) ter vinculado a formação e os saberes docentes para uma atuação no EMI, não foram apontados nos resultados e considerações finais nenhum aspecto específico da área da EPT.

O Produto Educacional derivado da pesquisa de Lopes (2019) foi um “Caderno de Orientações para construção de formação contínua para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT”, cujo objetivo foi contribuir com as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do *Campus* Fortaleza, *locus* da pesquisa, sobre a EPT.

Andrade (2021) teve como objetivo investigar as potencialidades de uma formação continuada para docentes voltada para os pressupostos do currículo integrado no EMI. Foram construídas duas categorias teóricas para embasar a interpretação de seus achados: *Formação Humana Integral do Trabalhador Docente*, a partir de autores como Ciavatta (2012, 2014), Kuenzer (2009, 2011), Machado (2008, 2009, 2010, 2011, 2019), Marx e Engels (2011), Moura (2007, 2008, 2012, 2014), Souza, da Silva e Silva (2017), Zen e Melo (2016); e *Currículo Integrado*, sob os conceitos trazidos pelos autores Machado (2010), Moura (2007, 2010, 2012, 2013), Pedrosa (2015), Ramos (2008, 2012) e Saviani (2003, 2007).

A autora classificou a pesquisa, de natureza qualitativa, como pesquisa participante, realizada através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, utilizando o método materialista histórico. A coleta de dados foi por meio de entrevista semiestruturada com os/as professores/as do EMI do *Campus* Teresina Zona Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e a técnica para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo.

Os resultados encontrados por Andrade (2021) comprovaram que os/as professores/as já possuíam conhecimentos sobre o currículo integrado, tais como: interdisciplinaridade, relação entre o mundo do trabalho e educação, pesquisa como princípio educativo articulada com o ensino no currículo integrado; e que ações de formação continuada nessa área podem

aprofundar tais conhecimentos, já que é por meio da formação continuada que os/as docentes podem adquirir conhecimentos que possibilitem acompanhar a evolução tecnológica, social e cultural da sociedade, que impactam diretamente na prática docente, contribuindo, assim, para a oferta da formação integral.

Os/As professores/as apontaram que ações de formação continuada com o intuito de fomentar a prática do currículo integrado devem ser realizadas pelas escolas, seguindo o previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição e com envolvimento direto dos diversos sujeitos que atuam nas escolas, com a finalidade de atender às necessidades das comunidades em que estão inseridas.

O Produto Educacional derivado da pesquisa foi um caderno orientador denominado “A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio Integrado: o currículo integrado como elemento estruturante”, cujo objetivo foi divulgar as concepções de formação e currículo integrado para facilitar a prática dos/as professores/as do EMI.

A autora concluiu que as ações de formação continuada, voltadas para professores/as do EMI com foco no currículo integrado, devem considerar questões reais da prática docente partindo do reconhecimento dos conhecimentos que os/as professores/as já possuem para, coletivamente, construir-se uma abordagem que favoreça a ampliação desses conhecimentos.

Por fim, Canedo (2022), objetivou analisar como os/as professores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico* recebiam formação continuada para compreenderem os conceitos do EMI.

Os aspectos teóricos que possibilitaram a autora embasar a análise dos dados coletados foram organizados em três categorias: *Educação Profissional e Tecnológica*, na qual a autora traz os conceitos que sustentam esta modalidade educacional embasada nos autores: Bezerra (2013), Cunha (2005), Fonseca (1986) e Kuenzer (2009); *Ensino Médio Integrado*, em que estão explicadas as particularidades da oferta do EMI sob os conceitos trazidos pelos autores: Ciavatta (2005), Pacheco (2012), Ramos (2008, 2009) e Silva (2017); e *Formação Continuada de Professores*, descrevendo a importância da prática e a forma como é realizada para atuação na EPT considerando os autores: Araújo (2008), Libâneo (2015), Machado (2008), Moura (2008, 2014) e Ramos (2010).

A autora classificou a pesquisa como aplicada de natureza qualitativa realizada através de levantamento bibliográfico e estudo de caso. Os dados foram coletados por questionário semiestruturado e a técnica para a análise dos dados não foi descrita.

Os resultados encontrados por Canedo (2022) sugeriram que os/as docentes percebem um vínculo entre momentos de formação continuada e a prática pedagógica, o que pode, através da reflexão sobre a prática, trazer benefícios ao trabalho docente, seus processos e metodologias. Com relação ao entendimento sobre EMI, a autora concluiu que a maioria dos/as participantes possui um bom conhecimento acerca da temática.

O Produto Educacional derivado da pesquisa foi um “Guia de Apoio à Formação Continuada Docente”, cujo objetivo foi divulgar as concepções e informações acerca da EPT e da formação continuada.

De modo geral, as pesquisas trouxeram referenciais teóricos relativos à “Educação Profissional Tecnológica” e ao “Ensino Médio Integrado” com destaque para os autores Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2007), Moura (2008), Ramos (2008, 2010, 2014) e Saviani (2007), e à “Formação Continuada de Professores”, com destaque para os autores Araújo (2008), Candau (2011), Freire (2004), Garcia (1999), Imbernón (2010, 2011), Machado (2008), Moura (2008, 2014), Nóvoa (2002) e Tardif (2014).

Podemos perceber, com relação aos aspectos metodológicos utilizados, que a maioria das pesquisas se caracterizou como estudo de caso, com cinco ocorrências, seguido de pesquisação com três. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi o questionário, geralmente semiestruturado. Os/As participantes são majoritariamente professores/as. A técnica de análise de dados mais utilizada é a Análise de Conteúdo, seguida pela Análise Textual Discursiva., contudo, destacamos que algumas pesquisas não mencionaram a técnica de análise de dados que foi utilizada.

Os resultados apresentados nos trabalhos, em sua maioria, indicaram a importância das práticas de formação continuada estarem vinculadas à reflexão sobre a prática docente para contribuírem com os processos de ensino e aprendizagem no âmbito dos IFs.

Algumas pesquisas ratificaram que a formação continuada deve ser ofertada pelas instituições educacionais, dentro do ambiente de trabalho, conforme apontado por Lima (2022) e Lopes (2019). Outras destacaram o caráter colaborativo e o potencial de integração e promoção do diálogo destas formações, conforme Pedroni (2019), Souza (2021) e Nunes (2019).

De acordo com os resultados apresentados nas pesquisas, percebemos que a formação continuada de docentes dos IFs é importante para a consecução das finalidades que fundam as bases teóricas da EPT, conforme apontado nas pesquisas de Gomes (2021), Andrade (2021), Souza (2021), Silva (2019) e Fernandes (2020). Para que a lógica da formação integral possa ser

ofertada aos/as estudantes, é necessário que os/as professores/as compreendam as bases conceituais dessa modalidade. Contudo, conforme apontado na pesquisa de Silva (2019), a compreensão de alguns/as professores/as e, consequentemente, sua prática docente, ainda estão pautadas na dualidade do Ensino Médio entre formação geral e formação técnica, tão presente nos documentos normativos da área educacional nos anos 1990.

Os resultados das pesquisas de Sarmento (2019), Canedo (2022) e Silveira (2019) evidenciaram que as formações continuadas devem ser mais direcionadas para a prática docente no EMI, que exige uma atuação específica e diferenciada dos/as docentes e da equipe da escola, conforme apontado por Ramos (2021) ao levantar a necessidade do esforço coletivo entre as instâncias da escola em busca da formação integral almejada pelo EMI, envolvendo as equipes docente, pedagógica e a gestão. Essa atuação integrada das instâncias escolares na EPT pode facilitar a formação integral a ser oferecida aos/as estudantes, conforme apontado por Oliveira e Frigotto (2021), aspecto ressaltado na pesquisa de Andrade (2021).

Os Produtos Educacionais, derivados das pesquisas de programas de Pós-Graduações profissionais, além de serem uma exigência da Área de Ensino da CAPES, assumem o papel crucial de aproximar a produção acadêmica dos problemas reais das instituições de ensino, ao proporem soluções para determinadas questões e/ou problemas identificados nas pesquisas, conforme reforçado por Silva *et al.* (2022). Eles são desenvolvidos com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, promover a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualidade da educação (Pasquali; Vieira; Castaman, 2018).

Percebemos pouca variedade de tipos de Produtos Educacionais, com destaque para os cursos de formação continuada, sendo que em cinco pesquisas houve a realização de cursos, e em outras cinco foram construídas propostas de formação continuada, totalizando dez pesquisas em que o Produto Educacional era um curso de formação continuada, seja a realização do curso ou um documento norteador para planejamento de ações deste tipo. A maioria dos Produtos Educacionais produzidos nas pesquisas aponta para a importância da realização de ações de formação continuada no ambiente escolar, tendo em vista o aprimoramento da prática docente.

A maioria dos Produtos Educacionais desenvolvidos na forma de cursos de formação continuada foram aplicados no decorrer da coleta de dados, contribuindo para o processo investigativo em vez de ser desenvolvido ao final da pesquisa, como forma de responder aos resultados encontrados. Considerando que a maioria das pesquisas foi realizada utilizando uma abordagem mais próxima dos participantes, relacionamos o desenvolvimento/aplicação do Produto Educacional no decorrer da fase de coleta de dados com as características metodológicas das pesquisas, conforme corroborado por Leite (2019) ao considerar que a

produção dos Produtos Educacionais deveria ser realizada no decorrer da pesquisa e de forma conjunta com os/as participantes, em especial nas pesquisas-participantes.

Destacamos, por fim, que esta pesquisa do Estado do Conhecimento deu visibilidade às produções acadêmicas na área de formação continuada nos IFs, mas não esgota as nuances da área, considerando o recorte temporal realizado e o direcionamento para a produção acadêmica. Ressaltamos, assim, a necessidade de outros estudos que aprofundem esses achados.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, cujo objetivo geral é analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no EMI na percepção de docentes do IFPE – *Campus Garanhuns*.

O estudo é de natureza qualitativa. Segundo Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa “[...] visa [...] à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]”. Minayo (2009) define que esse tipo de pesquisa busca compreender os fenômenos humanos analisando os significados, motivações, desejos etc., a partir do contato do pesquisador com a realidade sob a ótica dos participantes: “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações [...] e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em [...] indicadores quantitativos” (Minayo, 2009, p. 21). Para Chizzotti (2000), na abordagem qualitativa, o conhecimento é produzido pelo pesquisador e pelos participantes, num movimento contínuo e integrado. “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizzotti, 2000, p. 79).

O presente estudo foi desenvolvido em duas etapas, conforme mostra o Quadro 02. Da primeira etapa participaram 37 docentes e, da segunda, 14 docentes que haviam participado da primeira etapa.

Quadro 02 – Síntese da pesquisa

ETAPA DA PESQUISA	OBJETIVO	TÉCNICA DE COLETA DE INFORMAÇÕES	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	PARTICIPANTES
1 ^a ETAPA: Fase exploratória	Identificar o que pensam docentes que atuam no EMI no IFPE – <i>Campus Garanhuns</i> sobre os Encontros Pedagógicos	Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	Análise de Conteúdo Categorial Temática	37 docentes que atuam no EMI no IFPE- <i>Campus Garanhuns</i> e que já participaram de alguma edição de Encontro Pedagógico no IFPE
2 ^a ETAPA Fase de aprofundamento	Identificar as contribuições didático-pedagógicas dos Encontros Pedagógicos para a prática docente no EMI na perspectiva dos/as docentes participantes	Entrevista Semiestruturada	Análise de Conteúdo Categorial Temática	14 docentes que atuam no EMI no IFPE- <i>Campus Garanhuns</i> e que participaram da primeira etapa

Fonte: A autora (2025).

Destacamos que a segunda etapa da pesquisa apenas foi realizada após a análise dos

dados da primeira etapa.

A seguir, apresentamos o campo empírico e os critérios de participação estipulados.

4.1 Campo empírico e critérios de participação

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *Campus* Garanhuns, pois é parte constituinte do interesse inicial na área estudada nesta pesquisa. O *campus* faz parte da segunda expansão da RFPCT e está em atividade há 15 anos. O início do funcionamento deu-se em 23 de agosto de 2010.

Atualmente, o *Campus* Garanhuns oferta três cursos de EMI: Eletroeletrônica (eixo tecnológico Controle e Processos Industriais); Informática (eixo tecnológico Informação e Comunicação); e Meio Ambiente (eixo tecnológico Ambiente e Saúde). Além disso, oferta cursos de Ensino Médio na modalidade Subsequente: Eletroeletrônica (eixo tecnológico Controle e Processos Industriais); e Meio Ambiente (eixo tecnológico Ambiente e Saúde); cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); e cursos de Ensino Superior, a nível de Graduação: Bacharelado em Engenharia Elétrica e Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e Pós-Graduação: Inovação e Desenvolvimento de *Software* para *Web* e Dispositivos Móveis, Linguagem e Práticas Sociais e Educação Intercultural Indígena-Quilombola Antirracista (IFPE, 2024b).

O *Campus* Garanhuns possui 63 professores/as efetivos, dos quais 31 são da área de formação geral e 32 da área de formação específica³². Os/As participantes desta pesquisa foram docentes que estavam atuando, no momento da coleta de informações³³, em sala de aula em turmas do EMI, com a amostra contemplando professores/as dos três cursos de EMI ofertados no *Campus*: Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente, tanto da formação geral quanto da formação específica. Além disso, foi critério de inclusão já ter participado de Encontros Pedagógicos no IFPE. Não foram incluídos na pesquisa, docentes que atuavam exclusivamente nos demais cursos oferecidos no *Campus*, assim como os/as afastados/as e licenciados/as legalmente e que estavam em exercício em outros *campi* do IFPE.

Sendo assim, a delimitação do número de participantes da pesquisa foi definida no campo empírico. Sobre isso, cumpre destacar que, nas pesquisas qualitativas, devido a sua característica de investigar profunda e abertamente os fenômenos, não existem regras

³²Questionamos o *Campus* Garanhuns, por meio da Plataforma Fala-BR, acerca do quantitativo de professores/as efetivos/as lotados/as no *campus* em cada área, de formação geral e de formação específica.

³³A coleta de informações foi realizada no período de agosto a dezembro de 2024.

estabelecidas para determinar um tamanho fixo da amostra, sendo esta variável, de acordo com os objetivos da pesquisa (Leitão, 2021). Nesse sentido, conforme apontado por Minayo (2017, p. 10), “[...] uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno [...]”.

Na primeira etapa, optamos por considerar a amostra completa de docentes que estavam em exercício, no momento da coleta, em turmas de EMI. O *Campus* Garanhuns, conforme indicamos, conta com 63 docentes em seu quadro de professores/as EBTT, contudo, no momento da coleta, apenas 50 docentes estavam em exercício em turmas do EMI. Conforme mencionado, foram excluídos da amostra os/as professores/as que estavam legalmente afastados/as ou licenciados/as, em exercício em outras unidades ou que não atuavam em turmas do EMI. Dessa amostra de 50 docentes, participaram da primeira etapa um total de 37 professores/as, o que corresponde a 74% da amostra inicial, representando uma participação expressiva dos/as docentes. Para a segunda etapa, estabelecemos que participaria uma amostra da etapa anterior, utilizando o critério da saturação dos dados para determinação do tamanho final da amostra.

A saturação é a fase em que o pesquisador, de posse dos dados coletados, percebe, na análise preliminar desses dados, que não há o surgimento de informações novas que justifiquem a continuidade do processo de coleta (Bauer; Gaskell, 2008). Ou seja, a coleta de dados pode ser considerada saturada “[...] quando nenhum novo elemento é encontrado e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não altera a compreensão do fenômeno estudado” (Nascimento *et al.*, 2018, p. 244).

4.2 Técnicas de coleta de informações

Conforme indicamos, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, utilizamos a TALP, e na segunda, a Entrevista Semiestruturada.

4.2.1 1^a etapa: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

A primeira etapa, cujo objetivo foi identificar o que pensam docentes que atuam no EMI no IFPE – *Campus* Garanhuns sobre os Encontros Pedagógicos, foi realizada por meio da TALP, que pode ser definida como um “[...] recurso metodológico que se caracteriza como um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um

estímulo indutor” (Lima, 2009, p. 134). Esses estímulos dependerão do objeto pesquisado e podem ser verbais ou não-verbais, tais como palavras, frases, imagens, fotografias, vídeos etc. (Coutinho; Bú, 2017). A origem desta técnica foi na área da Psicologia Clínica e, na década de 1980, passou a ser utilizada na área da Psicologia Social e, desde então, é usualmente utilizada em pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais (Coutinho; Bú, 2017).

Nesta pesquisa, a utilização desta técnica teve a intenção de mapear os pensamentos dos/as docentes acerca dos Encontros Pedagógicos, objetivando que os/as participantes expressassem suas impressões, considerações e opiniões de maneira livre, buscando levantar informações que poderiam não ser expressadas em outras técnicas. A Técnica foi estruturada em um formulário que solicitava ao/à participante informar as primeiras cinco palavras que lhe viessem à mente após a provocação da seguinte frase: “*Quando penso nos Encontros Pedagógicos, penso em...*”, seguidos da indicação da palavra mais importante e sua respectiva justificativa para esta escolha.

Destacamos que, antes da aplicação da Técnica, os/as participantes responderam a questões de caracterização, tais como: idade, sexo, escolaridade, formação, tempo de serviço no IFPE, tempo de serviço no *Campus Garanhuns* (Apêndice A).

4.2.2. 2^a etapa: *Entrevista Semiestruturada*

Na segunda etapa da pesquisa, conforme indicamos, utilizamos a entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar as contribuições didático-pedagógicas dos Encontros Pedagógicos para a prática docente no EMI na perspectiva dos/as docentes participantes.

A entrevista é uma técnica de conversação realizada diretamente com os/as participantes que busca obter informações variadas do/a entrevistado/a (pensamentos, saberes, representações etc.) através da “interação entre pesquisador e pesquisado” (Severino, 2013, p. 108). Para Marconi e Lakatos (2017), a técnica da entrevista possui determinadas vantagens às quais destacamos: (1) pode ser utilizada com diversos públicos; (2) oferece maior flexibilidade no processo de coleta de informações, pois permite que o pesquisador repita ou esclareça alguma questão; (3) proporciona que o pesquisador observe e avalie as reações do/a entrevistado/a. As entrevistas podem ser categorizadas por sua estrutura: entrevista não estruturada, semiestruturada e estruturada.

Conforme indicamos anteriormente, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, que é, segundo Minayo (2014), composta de questões fechadas e abertas, que proporcionam ao/a entrevistado/a discorrer sobre o tema sem amarrações. Esse tipo de entrevista, segundo a autora, deve ser planejado e estruturado anteriormente, e, assim, proporcionar maior facilidade na condução pelo pesquisador. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada deve ser construída baseada em um roteiro, que pode ser definido como uma estratégia de planejamento da entrevista para que o pesquisador organize o processo de interação com o participante, garantindo que os objetivos da entrevista sejam alcançados (Manzini, 2004).

Destacamos que o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi construído a partir do objetivo da segunda etapa da pesquisa. Foram elaboradas perguntas referentes, sobretudo, às contribuições didático-pedagógicas desses eventos para a prática docente.

4.3 Técnica de análise dos dados

Para análise dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática. De acordo com Bardin (2016, p. 44), a Análise de Conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, com a intenção de inferir conhecimentos acerca dessas mensagens, articulando o conteúdo superficial desta comunicação e o contexto em que foi produzida. De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo possui três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Bardin (2016) aponta que a fase da pré-análise tem como objetivo organizar o planejamento do processo, separando os documentos, estabelecendo as hipóteses e objetivos e prevendo indicadores que auxiliarão a interpretação. Já a exploração do material é a fase que o material é operacionalizado considerando os critérios estabelecidos na fase da pré-análise e inclui as atividades de codificação, que envolve a delimitação das unidades de registro – segmento de conteúdo considerado unidade de base – e de contexto – que fornece o contexto para interpretação e compreensão das unidades de registro – e a realização da categorização. A categorização, então, é o processo de separar e agrupar os dados mediante suas características em comum. Para Moraes (1999, p. 6), a categorização é “[...] uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios”. Utilizamos o critério semântico para definição das categorias temáticas nas duas etapas de coleta. Por fim, o tratamento dos resultados é a fase em que, de posse dos dados brutos decorrentes da exploração do material, o pesquisador irá interpretá-los e propor inferências acerca de seus significados para o objetivo da

pesquisa. A justificativa para escolha desta Técnica de análise de dados se dá pela variedade de tipos de documentos e situações em que ela pode ser utilizada, contemplando todas as técnicas de coleta de dados propostas nesta pesquisa.

Na primeira etapa da pesquisa, a TALP, realizamos a pré-análise efetuando a leitura de todas as palavras evocadas pelos/as docentes e suas justificativas com relação a mais relevante. Após a leitura inicial, montamos uma lista com todas as palavras evocadas pelos/as docentes, a fim de agrupá-las, posteriormente, por significado. A exploração do material foi realizada ao agruparmos as palavras com significados próximos, evitando duplicidade de sentido, e ajustarmos a grafia, por exemplo, transformando palavras no plural em singular. Na sequência, construímos um quadro contendo as palavras evocadas pelos/as docentes, organizadas pela quantidade de incidência (Apêndice D), um total de 78 evocações diferentes. Posteriormente, fizemos a junção das palavras com significado semelhante e construímos outro quadro, considerando, apenas, as que tiveram, no mínimo, cinco evocações³⁴ para compor as categorias. Por fim, após a separação das palavras por categorias, fizemos a interpretação dos dados considerando as justificativas elaboradas pelos/as docentes para a indicação da palavra mais importante (Apêndice E).

Seguindo as etapas descritas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo, iniciamos a análise dos dados coletados na segunda etapa da pesquisa, na fase de pré-análise, pela transcrição e leitura flutuante do conteúdo integral das entrevistas. Foi um processo longo, feito de maneira criteriosa, buscando manter a integridade das falas dos/as participantes. Em seguida, na fase de exploração do material, as entrevistas foram lidas de maneira exaustiva para compreensão de seu conteúdo e, posteriormente, realizamos o agrupamento das falas dos/as participantes que apresentavam ideias semelhantes. Nesse processo, foram definidas as unidades de análise – unidades de registro e de contexto – e, posteriormente, identificamos as categorias que emergiram dos dados. O movimento de definição das unidades de registro e contexto que embasaram a construção das categorias temáticas consta no Apêndice F. Por fim, realizamos a interpretação dos resultados e inferências à luz do referencial teórico da pesquisa.

4.4 Trabalho de campo

Destacamos que as etapas de coleta de informações só foram iniciadas após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ocorrido em julho de

³⁴ Acreditamos que esta frequência mínima seria relevante por representar um mínimo de consenso entre os/as participantes, evitando uma fragmentação excessiva das categorias.

2024 (Anexo B). A coleta de informações da primeira etapa ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2024.

Inicialmente, entramos em contato com a Direção-geral do *Campus* Garanhuns para informar da aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética e do início da pesquisa de campo no referido *campus*. Posteriormente, entramos em contato com todos/as os/as professores/as do *campus*, que atuavam no EMI, via e-mail institucional. No corpo do e-mail, apresentamos brevemente a pesquisa e seus objetivos, esclarecemos sobre a garantia de sigilo e convidamos os/as docentes a participarem da primeira etapa do estudo. Informamos, ainda, que estaríamos presencialmente no *Campus* Garanhuns para a realização da coleta de dados.

Inicialmente, agendamos, via e-mail institucional, a coleta com os/as docentes de maneira presencial. Mediante o agendamento prévio, combinamos o horário e a data para a coleta presencial no *Campus* Garanhuns com aqueles/as que responderam o e-mail inicial de convite. Na ocasião da coleta, realizada individualmente, primeiramente os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e posteriormente realizamos a TALP.

Durante esse momento inicial da coleta, no *Campus* Garanhuns, abordamos também os/as docentes que não responderam ao e-mail. No entanto, percebemos, durante essas abordagens, que alguns/algumas não dispunham de tempo livre para agendarmos um momento presencial para a coleta ou para efetivamente efetuarmos a coleta no horário agendado. Isso deu-se, inicialmente, em virtude do acúmulo de atividades após o retorno do movimento grevista, finalizado no final de junho de 2024³⁵, e reforçado pelo fato de a maioria desses/as docentes não residirem na mesma cidade em que trabalham, fazendo com que eles/as só estejam na cidade de Garanhuns nos dias de atividades presenciais no *campus*, o que dificultou o agendamento da coleta presencial.

Dessa forma, após, exaustivamente, tentarmos a coleta presencial, e atendendo a pedidos de vários/as docentes, optamos, posteriormente, por disponibilizar a Técnica de coleta de maneira eletrônica, compartilhando pelo e-mail institucional dos/as docentes, utilizando o mesmo e-mail de apresentação da pesquisa. Este compartilhamento foi realizado de maneira individual, buscando preservar a identidade dos/as possíveis participantes, e foi realizado para todos/as os/as professores/as que ainda não haviam participado desta etapa. Foram compartilhados, portanto, a TALP e o TCLE, este último em formato PDF, assinado

³⁵O movimento grevista, realizado pelos servidores docentes e TAEs das Instituições Federais de Ensino, foi um movimento nacional, com adesão de 562 unidades de ensino e teve duração de 86 dias, durante o período de 03 de abril de 2024 a 26 de junho de 2024. As atividades letivo-acadêmicas do *Campus* Garanhuns foram retomadas em 02 de julho de 2024.

digitalmente pela pesquisadora, resultando no retorno de 14 participações. Portanto, a coleta da primeira etapa foi realizada das duas maneiras, tanto presencial quanto eletrônica, em que, na última, os/as docentes preencheram o TCLE e a TALP e encaminharam em resposta ao e-mail de apresentação da pesquisadora.

As atuais tecnologias de informação e comunicação proporcionam que os pesquisadores atuem utilizando estratégias múltiplas, conforme apontado por Soares e Machado (2019). Algumas vantagens da utilização de meios virtuais em pesquisas científicas, citadas pelas autoras, são: “[...] a possibilidade de coletar informações de indivíduos localizados em diferentes regiões, a flexibilidade, e economia, o controle do tempo [...]” (Soares; Machado, 2019, p. 22). Enquanto desvantagens, as autoras citam a falta de habilidade dos participantes no momento das respostas, a possibilidade de os instrumentos de coleta serem considerados lixo eletrônico pelas plataformas e a impessoalidade nas respostas.

Destacamos que, nesta pesquisa, não foram percebidas interferências e desvantagens durante o processo de coleta eletrônica/virtual e podemos citar como vantagens a flexibilidade dos/as participantes, ao escolherem o momento mais propício para resposta e o aumento da amostra contemplada após a inclusão da coleta eletrônica.

Destacamos que a coleta presencial foi realizada no mês de agosto de 2024 e contou com 23 participantes, e a coleta eletrônica estendeu-se até o mês de setembro de 2024 e contou com 14 participantes, totalizando 37 docentes, como afirmado anteriormente, 74% da amostra total de docentes atuantes no EMI. Destacamos que, apesar da TALP solicitar a evocação de palavras, alguns/as docentes indicaram expressões, as quais foram mantidas na análise dos dados.

Após a realização das análises preliminares das informações coletadas por meio da TALP, iniciamos a segunda etapa da pesquisa por meio da entrevista semiestruturada. A coleta desta etapa foi realizada no mês de dezembro de 2024 e contou com a participação de docentes que, conforme informado anteriormente, haviam participado da etapa anterior. Optamos por convidar todos/as os/as docentes que participaram da primeira etapa, a fim de garantir a inclusão de todos/os participantes disponíveis, mas sem perder de vista que as entrevistas seriam encerradas, considerando o critério de saturação.

Dessa forma, o convite foi encaminhado via e-mail institucional dos/as participantes, contendo as informações gerais da pesquisa e o objetivo da segunda etapa. Os/As que aceitaram participar, um total de 14 docentes, responderam o e-mail de convite, confirmando a disponibilidade. Após essa confirmação, agendamos as entrevistas por e-mail ou pelo *whatsapp*. Os agendamentos foram realizados de maneira individual, à medida que cada participante ia

confirmando a disponibilidade.

Inicialmente, sugerimos que as entrevistas fossem realizadas presencialmente, no *Campus Garanhuns* ou em local de livre escolha do/a participante na cidade de Garanhuns. Contudo, em virtude da disponibilidade de horários e de dias de trabalho presencial na cidade, alguns/as docentes sugeriram que as entrevistas fossem realizadas de maneira remota, por meio do *Google Meet*. Novamente, não foram percebidas interferências e desvantagens durante o processo de coleta remota e podemos citar como vantagens a disponibilidade dos/as participantes ao escolherem o momento mais propício e tranquilo para as entrevistas, que ocorreram sem interrupções externas ou dificuldades tecnológicas. Conforme indicamos, encerramos esta etapa quando percebemos ter atingido a saturação dos dados. Dessa forma, foram realizadas 14 entrevistas, das quais quatro foram presenciais e dez de maneira remota por meio do *Google Meet*. Destacamos que as entrevistas duraram entre 12 e 46 minutos de gravação.

As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos/as participantes. Em seguida, foi realizada a transcrição de todo o conteúdo das entrevistas, num processo extenso e cansativo, pois buscamos manter a integralidade e fidedignidade das falas dos/as participantes, inclusive pausas e repetições. Conforme Duarte (2004), esta etapa de transcrição das entrevistas é essencial para a revelação completa do conteúdo dos dados, inclusive as mudanças de entonações dos/as entrevistados/as, tornando-a um processo longo e complexo. As transcrições foram realizadas de forma intermitente, isto é, em alguns casos logo após a finalização da entrevista e, em outros, em período posterior, conforme as condições e demandas da pesquisa.

4.5 Caracterização dos/as participantes

Conforme informado anteriormente, participaram da primeira etapa desta pesquisa, a TALP, 37 docentes atuantes em turmas do EMI dos cursos ofertados no *Campus Garanhuns* e que já haviam participado de Encontros Pedagógicos no IFPE anteriormente.

Dos/as participantes desta primeira etapa, 28 (75,68%) eram do sexo masculino e nove (24,32%) do sexo feminino. Com relação à faixa etária, observamos que 19 (51,35%) têm entre 31 anos e 40 anos; e 18 (48,65%) têm entre 41 e 50 anos. Com relação às disciplinas de atuação, 13 (35,14%) atuam nas disciplinas de formação técnico-profissional e 24 (64,86%) atuam nas disciplinas de formação geral.

Com relação à formação inicial, todos/as os/as participantes possuem formação de

nível superior, em cursos de bacharelado, licenciatura ou de tecnologia³⁶. Destacamos que três (8,11%) participantes informaram possuir formação dupla, de bacharelado e licenciatura. A Tabela 02 traz o detalhamento desses dados.

Tabela 02 – Formação inicial dos/as participantes

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	%
Bacharelado	14	37,84
Licenciatura	19	51,35
Tecnologia	1	2,70
Formação dupla (Bacharelado e Licenciatura)	3	8,11
Total	37	100

Fonte: A autora (2025).

Sobre as áreas de formação³⁷, a maioria dos/as respondentes possui formação na área de Ciências Exatas e da Terra, totalizando 16 participantes (43,24%). Os/as demais possuem formação nas áreas de: Linguística, Letras e Artes (seis – 16,22%); Ciências Humanas (quatro – 10,81%); Ciências Agrárias (três – 8,11%), Engenharias (três – 8,11%); Multidisciplinar (três - 8,11%); e Ciências da Saúde (um – 2,70%) e Ciências Sociais Aplicadas (um – 2,70%).

Já referente à formação de Pós-Graduação, percebemos que o quadro de docentes do *Campus Garanhuns* é majoritariamente formado por professores/as com formação *stricto sensu*, seja de mestrado ou doutorado, totalizando 33 participantes (89,19%). Os/As demais possuem formação *lato sensu* (quatro – 10,81%). Dos/as 33 professores/as com formação *stricto sensu*, a maioria concluiu Mestrado (18 – 48,65%); 15 participantes possuem título de Doutor/a (40,54%) e destes/as, dois afirmaram ter concluído Pós-Doutorado.

Com relação às áreas de formação da Pós-Graduação, sete participantes responderam que sua formação é da área de Educação (18,92%); 29 participantes responderam que a área era “Outra” (78,38%); e apenas um possui formação específica na área da EPT (2,70%). A formação de Pós-Graduação em áreas incluídas como “Outra” na pesquisa denota a variedade de formações possíveis de aceitação para atuação docente na EPT, em virtude da especificidade da legislação que rege o trabalho docente na área. Os cursos de formação de Pós-Graduação informados variam entre Letras, Ciências da Computação, Matemática etc. Destacamos a pouca quantidade, apenas um/a participante, que possui formação específica sobre a EPT.

³⁶Os cursos superiores de tecnologia são cursos de nível superior que integram a EPT que são organizados em itinerários formativos, a depender de cada eixo tecnológico, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, e foram regulamentados pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004).

³⁷As áreas de formação consideradas nesta pesquisa seguem a definição da CAPES sobre as áreas de conhecimento (Brasil, 2022b).

Ao tratar do tempo de atuação docente, percebemos que os/as participantes já possuem experiência na área, com mais de 60% da amostra tendo entre seis e 15 anos de atuação enquanto docente. Trazemos mais detalhamento desses dados na Tabela 03.

Tabela 03 – Tempo de atuação docente

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	%
De 6 a 10 anos	9	24,32
De 11 a 15 anos	14	37,84
De 16 a 20 anos	7	18,92
Mais de 20 anos	7	18,92
Total	37	100

Fonte: A autora (2025).

Uma parte deste tempo de serviço docente foi e está sendo dedicada à atuação no IFPE, conforme detalhado na Tabela 04. A maioria dos/as docentes, 29 deles/as (78,38 %), está em atuação no IFPE há menos de dez anos, o que pode ser explicado pela política de expansão dos IFs, intensificada em 2014, e pelo fluxo de remoções para outras unidades do IFPE, sendo que menos de 20% do quadro docente que participou desta etapa pode estar atuando no *Campus* Garanhuns desde sua abertura, que ocorreu em 2010.

Tabela 04 – Tempo de atuação docente no IFPE

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	%
Menos de 1 ano	1	2,70
Entre 1 a 5 anos	7	18,92
Entre 6 a 10 anos	21	56,76
Entre 11 a 15 anos	7	18,92
Mais de 15 anos	1	2,70
Total	37	100

Fonte: A autora (2025).

Especificamente sobre o tempo de atuação nos cursos de EMI ofertados pelo *Campus* Garanhuns, percebemos que condiz com o tempo de atuação no IFPE dos/as professores/as. A maioria dos/as participantes, 19 deles/as, possui tempo de atuação nos cursos de EMI entre seis e dez anos (51,35%); 12 atuam de um a cinco anos (32,43%); um atua há menos de um ano (2,70%); e cinco atuam de 11 a 15 anos (13,52%). Em virtude da atuação em vários cursos de maneira simultânea, os/as docentes acabam ingressando na atuação no EMI desde sua entrada em exercício no *Campus* Garanhuns.

Sobre a participação nos Encontros Pedagógicos do IFPE, conforme mostra a Tabela 05, percebemos que a quantidade de participações nos Encontros Pedagógicos é expressiva, tendo em vista o tempo de atuação docente dos/as participantes no IFPE.

Tabela 05 – Participações nos Encontros Pedagógicos

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	%
De 1 a 5 Encontros	11	29,73
De 6 a 10 Encontros	14	37,84
De 11 a 15 Encontros	6	16,21
Acima de 15 Encontros	2	5,41
Não sabem precisar a quantidade	4	10,81
Total	37	100

Fonte: A autora (2025).

Nesta pesquisa, os/as professores/as participantes da primeira etapa foram identificados por um código: a letra P, fazendo uma referência a palavra professor/a, seguida de uma numeração, em ordem crescente, para indicar a ordem em que a coleta da primeira etapa foi realizada. Na sequência, colocamos a sigla TEC para os/as professores/as das disciplinas da formação técnico-profissional e a sigla FG para os/as professores/as das disciplinas da formação geral. Para os/as participantes da segunda etapa, mantivemos o mesmo código utilizado na primeira etapa.

4.6 Procedimentos éticos

Destacamos que as etapas de coleta de informações só foram iniciadas após a aprovação do Projeto de Pesquisa no CEP, considerando as determinações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012a), que aprova diretrizes e normas para pesquisas envolvendo seres humanos, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que estabelece as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ambas foram emitidas pelo Conselho Nacional de Saúde.

O Projeto de Pesquisa foi submetido ao CEP da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) via Plataforma Brasil, tendo sido aprovado em julho de 2024 pelo Parecer Consustanciado de nº 6.921.967 (Anexo B). Para realização da pesquisa no IFPE – *Campus* Garanhuns foram solicitadas as autorizações do Diretor-geral do *Campus* Garanhuns (Anexo D) e do Reitor do IFPE (Anexo C) e, conforme informado anteriormente, aos/às participantes foi

disponibilizado o TCLE (Apêndice C), documento essencial que esclareceu as etapas da pesquisa e as normas de sigilo e consentimento dos/as participantes. Os TCLEs, tanto físicos quanto eletrônicos, foram guardados em local de acesso restrito, seguro e criptografado, atendendo aos preceitos da Lei Geral de Proteção de Dados.

Informamos que nenhum/a participante demonstrou constrangimento, desconforto ou cansaço durante o processo de coleta de informações. Conforme previsto no TCLE e assegurado pela pesquisadora, a identidade dos/as participantes foi resguardada em todas as etapas da coleta e da escrita desta dissertação, por meio da utilização dos códigos P, de professor/a, seguido do número correspondente à ordem de coleta e da sigla que identifica ser um/a professor/a que atua em disciplinas da formação geral ou da formação profissional.

5 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CAMPUS GARANHUNS

Conforme indicamos, a partir da TALP, em que utilizamos a frase indutora “*Quando penso nos Encontros Pedagógicos, penso em...*”, foram evocadas um total de 78 palavras/expressões diferentes, após a junção das palavras/expressões com significado semelhante. O Quadro 3 apresenta as palavras/expressões mais evocadas pelos/as docentes participantes, considerando o recorte de frequência maior ou igual a 5 evocações, conforme relatado no capítulo metodológico.

Quadro 03 – Palavras/Expressões mais evocadas pelos/as participantes da TALP a partir da frase: “*Quando penso nos Encontros Pedagógicos, penso em...*”.

PALAVRAS/EXPRESSÕES	FREQUÊNCIA
Aprendizado	7
Atuação prática	5
Atualização	6
Cansativo	11
Capacitação	5
Compartilhamento de informação	8
Debate	7
Desinteressante	9
Fim das férias	10
Formação continuada	9
Improdutivo	17
Inútil	7
Obrigação importante	8
Palestra	7
Planejamento alinhado	17
Questão pedagógica	5
Reencontro	15
Superficialidade	5
Trabalho	5

Fonte: A autora (2025).

A partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, organizamos as palavras/expressões em quatro categorias temáticas: 1) *Encontros Pedagógicos como espaço de retorno ao trabalho*; 2) *Encontros Pedagógicos como espaço de formação continuada*; 3) *Encontros Pedagógicos como espaço de planejamento escolar*; 4) *Encontros Pedagógicos*

como espaço improdutivo.

O Quadro 04 apresenta as categorias temáticas construídas e as palavras que compõem cada uma delas.

Quadro 04 – Categorias temáticas construídas a partir das palavras/expressões mais evocadas pelos/as participantes da TALP.

CATEGORIAS	PALAVRAS/EXPRESSÕES
Encontros Pedagógicos como espaço de retorno ao trabalho	Fim das férias; Obrigação importante; Reencontro
Encontros Pedagógicos como espaço de formação continuada	Palestra; Aprendizado; Formação continuada; Capacitação; Atualização; Atuação prática; Questão pedagógica; Trabalho
Encontros Pedagógicos como espaço de planejamento escolar	Planejamento alinhado; Compartilhamento de informação; Debate
Encontros Pedagógicos como espaço improdutivo	Inútil; Superficial; Improdutivo; Cansativo; Desinteressante

Fonte: A autora (2025).

A primeira categoria, “*Encontros Pedagógicos como espaço de retorno ao trabalho*”, é formada pelas palavras/expressões **fim das férias, obrigação importante e reencontro**, demonstrando que os Encontros Pedagógicos representam o marco inicial do ano letivo para os/as docentes participantes.

A retomada das atividades docentes nos Encontros Pedagógicos, representada pela evocação da expressão **fim das férias**, é uma questão que sobressai na percepção dos/as professores/as. Percebemos que os/as docentes que comparecem aos Encontros Pedagógicos, como primeira atividade laboral do ano letivo, têm a intenção e a necessidade de retomar o ritmo de trabalho após o período das férias, como expressado nas justificativas dos/as docentes P04TEC e P06FG: “Por ser o início de um novo ano/semestre. Início de uma nova jornada”³⁸ (P04TEC); “Indica o final das férias e indica o início do ano letivo” (P06FG).

Nesse sentido, de retomada das atividades, a evocação da palavra **reencontro** demonstra que os Encontros Pedagógicos são momentos para, além de cumprimento das obrigações de trabalho, fomentar a cultura da instituição, onde os/as participantes constroem suas relações interpessoais no ambiente de trabalho e que pode contribuir para prática docente integradora e para os processos de formação continuada, pois em momentos de relaxamento e descontração, interações surgem e estimulam o compartilhamento de ideias, gerando, consequentemente, projetos em comum para atuação dos/as docentes.

³⁸As justificativas descritas foram preservadas da maneira como os/as docentes escreveram.

O/A docente P09FG justificou a palavra **reencontro** como sendo a mais importante. Na justificativa do/a docente, fica claro que o Encontro Pedagógico significa a preparação para o início de um novo ano letivo por meio de ações de capacitação e atualização, assim como por momentos de socialização e interação entre os pares, através da música, por exemplo. “Os Encontros Pedagógicos representam um momento em que temos a oportunidade de nos preparar para um novo ano. Para mim, a capacitação, a atualização, a socialização e a música [...] significam esse recomeço” (P09FG).

Essa possibilidade de atuação coletiva advinda do relacionamento entre os pares pode ser o catalisador de novas posturas e ações dos/as docentes do EMI, num processo reflexivo entre teoria e prática, gerando novos conhecimentos e possibilitando a integração entre os/as professores/as, conforme afirmado por Santos (2010, p. 73):

A atividade reflexiva de caráter coletivo desenvolve-se considerando o professor como um sujeito concreto, pertencente a uma categoria profissional que enfrenta desafios de natureza política e epistemológica. Os desafios produzidos nos contextos socioeducativos estimulam o diálogo entre os pares e, por conseguinte, o confronto entre saberes práticos, que são ressignificados à luz de uma teoria pedagógica. Na medida em que esse processo ocorre, há uma possibilidade de o professor se apropriar de novas teorias, que o ajudam a transcender uma visão imediata, simplista e fragmentada acerca do seu trabalho e da realidade em que atua.

Com relação à evocação da expressão **obrigação importante**, percebemos que os/as participantes entendem que o comparecimento aos Encontros Pedagógicos é uma atividade que não é passível de ser substituída ou descartada, pelo fato de esses eventos serem uma atividade de trabalho indispensável, em que podem/devem ser discutidas questões que podem proporcionar melhorias tanto na prática docente na sala de aula quanto outras questões que vão além desse universo de sala de aula, abrangendo questões mais macro do funcionamento da instituição, conforme apontado em algumas justificativas relacionadas à evocação da expressão **obrigação importante**:

Apesar de todos os conflitos e estresses que sempre presenciei nos Encontros, **confesso que é de extrema importância. Pois é através de Encontros desse tipo que ficamos mais aptos para trabalhar em cada sala de aula** (cada turma tem sua realidade) (P20FG, grifo nosso).

Acredito que os Encontros Pedagógicos são momentos em que o tempo pode ser mais utilizado para debates sobre a realidade com foco em algumas questões bem pontuais da escola que fazemos parte, no lugar de explanações mais generalizadas. Particularmente, acredito que o *campus* tem várias questões que devem ser mais discutidas e com um tempo maior para isso, pois as reuniões com a gestão de ensino são quase inexistentes ao longo do ano, e o **Encontro Pedagógico seria o momento ideal** para isso, inclusive com questões que ultrapassam a sala de aula e a prática docente (P32TEC, grifo nosso).

Percebemos que tanto o/a docente P20FG quanto o/a docente P32TEC reconhecem a importância da participação nos Encontros Pedagógicos para a preparação para o retorno ao trabalho. O/A docente P20FG destaca que o Encontro Pedagógico prepara os/as professores/as para a atuação em sala de aula, enquanto o/a docente P32TEC afirma que o Encontro Pedagógico é o espaço onde devem ser discutidas questões mais particulares do trabalho docente, seja relacionado à sala de aula ou a aspectos administrativos, em virtude da pouca ocorrência de reuniões gerais com a gestão de ensino do *Campus Garanhuns*.

Diante do exposto, percebemos, considerando a quantidade de evocações das palavras que compõem esta primeira categoria (um total de 33), que a percepção dos/as docentes sobre os Encontros Pedagógicos está alicerçada na percepção de que esta atividade é importante por representar o retorno ao trabalho, o reencontro e a integração com os pares numa possibilidade de discussão, formação coletiva e preparação inicial para o ano letivo que está iniciando.

A segunda categoria, “*Encontros Pedagógicos como espaço de formação continuada*”, é formada pelas palavras/expressões **palestra, aprendizado, formação continuada, capacitação, atualização, atuação prática, questão pedagógica e trabalho**, atestando que, para os/as docentes participantes, os Encontros Pedagógicos também são – ou podem ser – espaços de formação continuada de professores/as em questões diversas, como as vinculadas à área pedagógica, à inovações tecnológicas ou às bases conceituais do EMI, por exemplo.

As evocações das palavras **palestra e atualização** confirmam que os/as docentes acreditam que, durante os Encontros Pedagógicos, na realização de palestras sobre temas diversos relacionados à escola, educação, tecnologia, por exemplo, esta atividade sirva para atualização de práticas, conhecimentos e metodologias utilizadas durante a prática docente, conforme relatado em algumas justificativas. A palavra **atualização** foi evocada seis vezes pelos/as participantes, contudo foi considerada a mais importante por um/a deles/as, o/a professor/a P13FG. Vejamos a justificativa do/a docente:

A palavra mais importante: **atualização**. Essa palavra envolve várias ações que acontecem numa semana pedagógica, como palestras com especialistas que trazem novas abordagens e teorias educacionais, e os *workshops*³⁹ práticos, onde os professores podem explorar metodologias de ensino e tecnologias educacionais. Além disso, a semana pedagógica inclui momentos de reflexão coletiva, onde os professores discutem e avaliam práticas, identificam desafios enfrentados no cotidiano escolar e planejam estratégias para o ano letivo. Essa atualização é importante para que os docentes possam se adaptar às demandas dos alunos e às novidades, promovendo assim um ensino mais eficaz e alinhado às necessidades existentes naquele momento (P13FG, grifo nosso).

³⁹Workshops são eventos em que o conteúdo é mais direcionado para atividades práticas.

Percebemos que o/a professor/a aponta a necessidade de atualização constante para o trabalho docente e considera que os Encontros Pedagógicos podem contribuir nesse sentido. Dessa forma, por tratar-se de profissional atuante no EMI, consideramos que esse pensamento se coaduna com o perfil do/a docente da EPT estabelecido por Machado (2008) que, dentre outros aspectos, expõe a necessidade de atualização permanente destes/as profissionais, vinculado a aspectos de suas áreas específicas ou da área didático-pedagógica, assim como a atualização de conhecimentos e conceitos vinculados ao mundo do trabalho e a educação e sua profissão, de maneira específica.

Conforme exposto por Gatti (2008), ao conceituar que a formação continuada pode ocorrer tanto em ações de longa duração, quanto em ações de curta duração, enquadrados os Encontros Pedagógicos nesta última categoria, por ocorrerem num intervalo de tempo pequeno⁴⁰. Analisando conjuntamente as justificativas do/a professor/a P13FG, mencionada anteriormente, com a justificativa da palavra mais importante do/a professor/a P35FG, a palavra **palestra**, percebemos que os Encontros Pedagógicos são espaços de formação continuada para os/as docentes: “Geralmente os palestrantes compartilham propostas interessantes e novas abordagens pedagógicas” (P35FG).

Essa percepção ratifica também o apontado por Ribeiro (2005) de que ações de formação continuada podem ser direcionadas para a prática educativa em si, para as questões relacionadas à área da educação. Contudo, o autor também menciona a necessidade de que questões de conscientização política e atualização de conhecimentos gerais que envolvam a existência em sociedade também devam ser contempladas nos processos de formação continuada de professores/as, possibilitando-lhes um conhecimento mais completo da realidade.

Os/As participantes também evocaram a expressão **formação continuada**, confirmando que os Encontros Pedagógicos são espaços de formação continuada para os/as docentes participantes, em virtude das ações que compõem suas programações. Os/As participantes ressaltam a relevância da inserção de ações formativas na programação dos Encontros Pedagógicos, reconhecendo-os como um espaço significativo na dinâmica de funcionamento da instituição. Esses Encontros ocorrem antes do início das atividades regulares de ensino, momento em que o foco pode ser direcionado à formação continuada dos/as docentes. Tal percepção é corroborada pelas seguintes justificativas para a expressão **formação continuada**: “É um momento importante para assimilarmos novas ideias” (P01FG); “Todo docente quando retorna às atividades espera que seja apresentado a ele novas ferramentas e soluções para os

⁴⁰De acordo com as programações dos Encontros Pedagógicos cedidas pela Diretoria de Ensino do *Campus Garanhuns* relativas ao período de 2017 a 2025, os eventos possuem a duração de dois dias.

desafios do ensino, gestão pública e institucional. As melhores situações são as que há algum tipo de formação institucional ou emocional” (P02TEC).

Percebemos, a partir das justificativas dos/as participantes P01FG e P02TEC, que existe um desejo, uma expectativa e uma necessidade de que os Encontros Pedagógicos sejam direcionados para a formação continuada dos/as professores/as do *Campus Garanhuns*. Destacamos que o/a professor/a P02TEC avalia como melhores as ações que visam à formação tanto em aspectos institucionais, os quais podemos exemplificar como tanto assuntos da prática didático-pedagógica em sala de aula, quanto assuntos mais burocráticos da área administrativa, assim como a formação emocional, que possa ajudar o/a professor/a a lidar com questões emocionais da prática docente e das relações que a compõem, seja com os/as estudantes, com os pares, com as famílias etc. A preocupação com a prática docente nesse contexto escolar, composto por relações tensionadas, conflituosas e contraditórias, conforme apontado por Santos (2010), é um dos motivos que justifica a formação continuada do/a professor/a, que deve estar constantemente preparado para lidar com essas questões do ambiente escolar.

Considerando que a programação dos Encontros Pedagógicos é composta por ações formativas de curta duração, em formato de palestras, vejamos as justificativas para as evocações das palavras **capacitação** e **aprendizado** nesta segunda categoria, descritas a seguir.

[...] é um momento para crescimento formativo (P11FG – justificativa da palavra **capacitação**).

Momento que oportuniza debatermos sobre temas relevantes que beneficiem os alunos e toda a comunidade acadêmica. Além disso, podemos aprender novas metodologias e aplicarmos em sala (P14FG – justificativa da palavra **capacitação**).

Por ser um momento oportuno de troca, de coleta de informações, de compartilhamento de angústias e também de soluções, de alinhamento, de autoconhecimento institucional (P27FG – justificativa da palavra **aprendizado**).

O/A professor/a P11FG considera, como vimos, os Encontros Pedagógicos como um espaço de “crescimento formativo”. Por isso, destacou a palavra **capacitação** como sendo a mais importante de suas evocações. Já o/a docente P14FG vai além na justificativa desta evocação ao apontar que os Encontros Pedagógicos são momentos de aprendizado de novos conhecimentos que beneficiarão, direta ou indiretamente, a comunidade acadêmica a partir da utilização em salas de aula. Vinculado a isso, a justificativa do/a professor/a P27FG relaciona o debate coletivo e o compartilhamento de situações a um catalisador que impulsionará o **aprendizado** (palavra que ele considerou a mais importante) para os/as participantes dos Encontros Pedagógicos.

Nesse sentido, os Encontros, por ocorrerem anualmente no *Campus Garanhuns*, podem ser considerados como uma atividade recorrente que contribui para a formação contínua dos/as professores/as. Além disso, são eventos institucionais, promovidos pela gestão da instituição, ou seja, associando o potencial formativo dos Encontros Pedagógicos com a ação institucional, percebemos que os Encontros Pedagógicos, com base no exposto por Santos (2010), são eventos que comprovam a potencialidade da escola como espaço formativo para os/as docentes.

Conforme apontado por Santos (2010), a escola deve adotar uma série de medidas que possibilitem o fomento da prática de formação continuada, tais como: a criação da estrutura organizacional que garanta a realização das formações, a organização de espaços que fomentem o diálogo entre os pares para discussão de questões vinculadas à prática, as condições tanto da formação quanto da própria atuação no trabalho, entre outros. Desses aspectos, destacamos que, a nosso ver, os Encontros Pedagógicos atendem, dentro de seus limites, a duas medidas: a criação de um espaço organizacional sistematizado para a ação de formação continuada e a organização desse espaço enquanto possibilidade de junção de docentes e gestão para dialogarem sobre as questões que envolvem a prática docente e o funcionamento da instituição.

Destacamos que a escola tem um potencial formativo que deve ser explorado pelos gestores, cabendo às instituições “[...] a responsabilidade de oferecer políticas e programas de formação continuada que possam contribuir com a qualificação do professor. Tem igual importância a garantia de condições necessárias a sua efetivação”. (Santos, 2010, p. 76).

Consideramos que, pela ocorrência dos Encontros ser anual no *Campus Garanhuns*, esses eventos não são suficientes para atender a toda a necessidade de formação continuada que os/as docentes do EMI apresentam, tendo em vista a necessidade de formação sociopolítica, vinculada ao mundo do trabalho e aos conceitos do EMI, formação pedagógica e teórico-prática de suas áreas específicas. Ou seja, vislumbramos que é necessário a ocorrência de outros eventos/ações que possam atender a esta necessidade de formação continuada dos/as docentes do EMI, que possa fomentar a relação teórico-prática para a atuação docente, articulando estes conhecimentos a questões sociopolíticas, que possa colaborar para a formação integral dos/as estudantes e para a transformação da realidade social.

Vinculado à possibilidade de melhorias na prática docente por meio de formações, as evocações das expressões **questão pedagógica** e **atuação prática** denotam que os Encontros Pedagógicos, pela percepção de alguns/as participantes, são espaços em que devem ser debatidos e discutidos assuntos didático-pedagógicos que se vinculam à prática docente no ambiente escolar. Dessa forma, consideramos que essas duas expressões estão inter-relacionadas. Vejamos as justificativas que consideraram **questão pedagógica** o aspecto mais

importante dos Encontros Pedagógicos:

É importante que os Encontros Pedagógicos sirvam de estímulo e renovação de conhecimento especialmente nas dificuldades que o *campus* enfrenta com relação a **questões pedagógicas** (P05FG, grifo nosso – justificativa de **questão pedagógica**).

Essa palavra indica uma vontade que tenho em participar dos Encontros Pedagógicos, mas todas as vezes me frustra. **Nos Encontros falta a parte pedagógica** (P19FG, grifo nosso – justificativa de **questão pedagógica**).

Percebemos, nas justificativas dos/as professores/as P05FG e P19FG, que os/as docentes valorizam a importância dos assuntos pedagógicos para a prática docente no EMI. Ao apontarem que nos Encontros Pedagógicos falta a parte pedagógica e que no *Campus Garanhuns* existem dificuldades relacionadas às questões pedagógicas, percebemos que a compreensão e a melhoria desses aspectos pedagógicos pelos/as docentes pode ser realizada por meio de processos de formação continuada nos Encontros Pedagógicos, ratificando um dos eixos conceituais, exposto por Kuenzer (2011, p. 686 e 687), que deve compor a formação continuada de professores: “[...] pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano [...]”.

Já os/as docentes P12FG e P37FG, além de evocarem a expressão **atuação prática** ao pensarem nos Encontros Pedagógicos, ainda a consideraram como a expressão mais importante de suas evocações, conforme a seguir.

Encontros Pedagógicos devem tratar de temas pedagógicos, não de temas administrativos. **Discutir políticas de melhoria de rendimento acadêmico, proposição de projetos de ensino, articulação real entre pesquisa e extensão são questões que deveriam ocorrer.** Do mesmo modo, pequenas oficinas e/ou capacitações sobre uma tecnologia, um produto educacional, um jogo didático, etc (P12FG, grifo nosso – justificativa de **atuação prática**).

Infelizmente, ao invés de ser um momento de debate de questões reais, vinculadas ao dia-a-dia da instituição, o “pedagogicamente correto” tomou conta desses eventos, fazendo com que não seja debatido o que realmente é relevante (P37FG – justificativa de **atuação prática**).

Dessa forma, e considerando as justificativas dos/as professores/as P12FG e P37FG, os/as docentes consideram os Encontros Pedagógicos como um evento em que seja possível a discussão de aspectos pedagógicos e direcionados para a prática docente, articulando as áreas de ensino, pesquisa e extensão, semelhante ao apontado por Machado (2011), ao afirmar que os processos de formação continuada para atuação docente no EMI devem ser compostos por debates que incluam temáticas sociopolíticas, culturais, pedagógicas, tais como: relacionar o

mundo do trabalho com a educação de um modo geral, a realização de práticas pedagógicas que sejam interdisciplinares e interculturais, a inserção e a compreensão dos/as estudantes no/sobre o mundo do trabalho por meio do conceito de trabalho enquanto princípio educativo etc.

Entendemos, portanto, que, para os/as participantes, os Encontros Pedagógicos são espaços formativos e devem ser planejados e executados de maneira coletiva pela gestão de ensino e pelos/as docentes do *Campus Garanhuns*, direcionados, dentre outros aspectos, à reflexão sobre a prática pedagógica visando à formação continuada dos/as docentes e o desenvolvimento institucional, conforme apontado por Santos (2010, p. 75):

[...] a reflexão sobre a prática pedagógica, no âmbito da formação continuada, contribui para promover o desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais do professor, bem como se articula com o desenvolvimento institucional, ao favorecer princípios e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na escola.

Assim, consideramos que os momentos formativos realizados durante os Encontros Pedagógicos são de suma importância ao contribuírem para a prática docente no EMI já que se abre a possibilidade da discussão de assuntos direcionados para a atuação docente no EMI, como, por exemplo, ações focadas na compreensão da relação entre trabalho e educação, conforme apontado por Kuenzer (2008), ou direcionadas para a construção de práticas pedagógicas integrativas, de acordo com Araújo e Frigotto (2015). Dessa forma, percebemos que os Encontros Pedagógicos podem ser considerados espaços formais para formação continuada de professores e para a construção do currículo integrado da formação integral do EMI.

A terceira categoria, “*Encontros Pedagógicos como espaço de planejamento escolar*”, trata das potencialidades que os Encontros Pedagógicos possuem com relação ao planejamento escolar. Portanto, alocamos nessa categoria as seguintes palavras/expressões: **planejamento alinhado, compartilhamento de informação e debate**.

A evocação da expressão **planejamento alinhado** diz respeito à potencialidade que o Encontro Pedagógico possui de ser um espaço utilizado para a formulação do planejamento escolar daquele ano letivo que está iniciando. Ou seja, os Encontros Pedagógicos, na percepção dos/as docentes participantes, e considerando a programação dos eventos no período entre 2017 e 2025, estão servindo à gestão do *Campus Garanhuns* como possibilidade de planejamento de ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão, discussão de questões orçamentárias que impactam/impactarão nas atividades letivas, tais como visitas técnicas, aulas de campo, eventos institucionais etc., e esta característica é percebida por um grande número de professores/as,

tendo em vista o alto índice de evocações que ela recebeu (17). Destacamos que sete docentes consideraram o planejamento como sendo o aspecto mais importante dos Encontros Pedagógicos, conforme percebemos nas justificativas da expressão **planejamento alinhado a seguir**.

Pois é fundamental para o exercício da docência (P07FG).

O trabalho docente precisa estar atrelado ao planejamento para que o dia a dia, em sala de aula, ocorra de forma minimamente satisfatória (P18FG).

A orientação para o desenvolvimento dos trabalhos é um momento importante para organização do trabalho docente e alinhar com as necessidades e orientações institucionais (P23TEC).

Considero o planejamento como muito importante para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e também para a instituição. Todo início de ano nos deparamos com novos desafios, assim planejar é o primeiro passo para o enfrentamento dos desafios. Gosto de me organizar antes de começar a trabalhar. Por isso acredito que o planejamento me transmite segurança (P29FG).

O planejamento é essencial para garantir uma organização eficiente das atividades escolares ao longo do ano letivo (P30TEC).

Os Encontros Pedagógicos servem para diversas finalidades, dentre elas, o planejamento didático-pedagógico. Este, acredito, é um dos principais fins de fomento, advindo dos Encontros em tela, para a construção da práxis profissional (P31FG).

Na educação, planejamento é essencial para a execução de um ano/semestre letivo. Um ano/semestre letivo precisa de um projeto que começa com o calendário acadêmico elaborado por uma comissão e pelos gestores de ensino e passa por definir até a data e como serão realizadas as provas finais e fechamento de notas. No planejamento também estão indicados como serão as aulas de campo, jogos escolares, congressos internos e externos dentre muitas ações pedagógicas na escola (P36FG).

Dessa forma, destacamos que o planejamento apontado pelos/as participantes, principalmente pelos/as professores/as P18FG, P23TEC, P29FG e P36FG, coaduna-se com o exposto por Ferreira (2006) ao destacar que a gestão educacional deve ser realizada de maneira democrática, de modo a direcionar-se para o atingimento dos objetivos sociais da instituição e, a nosso ver, o planejamento, seja de ações mais administrativas, vinculadas ao funcionamento da instituição, ou de ações pedagógicas integradas, é de suma importância para o funcionamento dos IFs e, consequentemente, para a oferta do EMI aos/às estudantes.

O planejamento e a execução de ações integradas contribui para a oferta do EMI, ao favorecer a formação integral, uma de suas bases conceituais, e deve ser buscado por todas as instâncias que compõem a instituição (gestão de ensino e pedagógica, direção-geral, gestão administrativa, docentes e servidores/as técnico-administrativos), conforme apontado por

Ramos (2021) ao destacar a necessidade do esforço coletivo desses entes e das famílias dos/as estudantes para que a prática da formação integral almejada pelo EMI possa se concretizar, aspecto mencionado nas justificativas dos/as docentes P07FG, P30TEC e P31FG.

Já as evocações das palavras/expressões **debate e compartilhamento de informações** demonstram que o espaço dos Encontros Pedagógicos serve para realização de debates e construções coletivas em torno de problemas em comum, considerando a ação conjunta, tanto dos/as docentes quanto da equipe da gestão de ensino e administrativa, tão necessária para o funcionamento de qualquer escola. Essa ação coletiva é destacada em algumas justificativas apresentadas pelos/as participantes para estas palavras/expressões.

[...] é necessário para replanejar as estratégias pedagógicas, corrigir o que não vem dando certo e arriscar novas abordagens. Com motivação é possível melhorar o processo de ensino/aprendizagem e alcançar bons resultados (P10TEC – justificativa da expressão **compartilhamento de informações**).

Compreendo que o Encontro Pedagógico representa a reflexão em torno do lugar que levamos, individual e coletivamente, à escola. Neste contexto, somos elementos essenciais na produção deste local uma vez que a forma como “somos professores” articula com essas visões de mundo, muitas vezes, aproximadas, noutras, distantes entre si (P15FG – justificativa da palavra **debate**).

Além das atualizações, há espaço para o debate e novas perspectivas que podem lapidar os processos (P16TEC – justificativa da palavra **debate**).

[...] ao dividirmos nossas experiências, conhecimentos e expectativas nos motivamos para colocarmos em prática tudo que dialogado/aprendido nos Encontros Pedagógicos, porque passa a ser uma construção coletiva (P25FG – justificativa da expressão **compartilhamento de informações**).

A construção coletiva de uma instituição escolar e de suas práticas é embasada em processos de debate e de reflexão dos membros que a compõem, ou seja, entendemos que o **debate e o compartilhamento de informações**, evocados pelos/as participantes, diz respeito ao fato de os Encontros Pedagógicos serem espaços de construção coletiva da instituição e esses momentos de confrontação contribuem para a melhora da prática e dos serviços ofertados na instituição, conforme apontado por Romanatto (2000, p. 147):

[...] os professores também podem refletir em conjunto com seus pares – por exemplo, **por ocasião de reuniões pedagógicas**. Seus pontos de vista, suas análises podem então ser incorporados, confrontados e discutidos com outros professores e, portanto, novos elementos e aspectos podem surgir. Do mesmo modo, outras experiências e vivências, outros contextos, assim como outras crenças, concepções e conhecimentos são acrescentados à reflexão individual – e, com certeza, há um enriquecimento sobre o primeiro momento de reflexão (grifo nosso).

Entendemos, assim, que a construção coletiva que os Encontros Pedagógicos

proporcionam é benéfica à prática docente no âmbito do *Campus* Garanhuns, favorecendo as relações interpessoais e a relação dos professores com a instituição, ratificando o exposto por Santos (2010, p. 222) ao apontar que a construção coletiva de políticas educacionais e escolares perpassa por um diálogo e um envolvimento coletivo dos/as professores e da gestão, já que “[...] a discussão coletiva ajuda os professores a se envolverem com a construção e a implementação das políticas, fator esse, que favorece o desenvolvimento de um sentimento de pertença, assim como uma atitude de comprometimento por parte dos sujeitos envolvidos”.

Por fim, a quarta categoria, “*Encontros Pedagógicos como espaço improdutivo*”, concentra as palavras/expressões que traduzem algumas características que os/as participantes expressaram quando pensaram em suas experiências nos Encontros Pedagógicos. Essa categoria é composta pelas palavras **inútil, superficial, improdutivo, cansativo e desinteressante**.

As evocações das palavras **cansativo** e **inútil** aparecem vinculadas, nas justificativas, à estratégia de organização do evento em si, aos temas discutidos e as contribuições que as discussões trazem à prática docente, ressaltando a necessidade de que os assuntos debatidos se aproximem das necessidades reais da prática educativa escolar. Considerando o alto número de evocações dessas características negativas (18 evocações), entendemos que, pelo menos, a metade dos/as participantes acredita que, atualmente, os Encontros Pedagógicos não contribuem – ou pouco contribuem – com a prática docente por apresentarem discussões que, muitas vezes, não se direcionam aos problemas enfrentados nas salas de aula, conforme informado nas justificativas destacadas a seguir.

A estratégia adotada para o formato dos Encontros Pedagógicos no *Campus* Garanhuns resulta em pouco ou nenhum interesse dos docentes participarem da reunião. São dois dias para exercitar a paciência (P24TEC – justificativa da palavra **cansativo**).

A ideia do Encontro Pedagógico, em essência, não é inútil, o problema é a implementação. Dos Encontros Pedagógicos que participei, a maioria foi feita após horas de reunião com a gestão, com os docentes cansados. Boa partes dos assuntos abordados poderiam ser passados de formas mais dinâmicas. Alguns temas abordados não são pertinentes à sala de aula. Em resumo, são temas desconexos, com o público já cansado e irritado, resultando em uma atividade ineficaz (P28TEC – justificativa da palavra **cansativo**).

Em geral, esses Encontros têm um *modus operandi* muito parecido, são repetitivos e não acrescentam muita coisa àquilo que já sabemos no que diz respeito ao fazer didático-pedagógico, especialmente para quem já tem formação em licenciatura (como é o meu caso). [...] No mais das vezes, as pessoas convidadas a falar sobre algum tema parecem não ter uma conexão efetiva com a realidade da sala de aula e costumam desenhar um panorama da educação/do ensino dos sonhos, quando, na verdade, o chão da sala de aula é lugar de trabalho duro, cheio de desafios e com muitos obstáculos que só quem está lá pode descrever (P22FG – justificativa da

palavra **inútil**).

Inutilidade, pois poderiam ser tratados conteúdos mais relevantes às didáticas de sala de aula, ferramentas de avaliação, planejamento... Afinal trata-se de um Encontro Pedagógico (P26TEC – justificativa da palavra **inútil**).

Diante dessas justificativas, entendemos que, para os/as docentes, os Encontros Pedagógicos poderiam enfocar questões mais direcionadas para a prática cotidiana dos/as docentes, aproximando-os das discussões levantadas pelos eventos. Destacamos a justificativa do/a professor P22FG, em dois pontos. Primeiramente, ao relatar que os Encontros Pedagógicos não têm contribuído para a prática didático-pedagógica dos/as docentes, especialmente para quem já possui formação de licenciatura. Contudo, apesar de o/a docente não perceber qualquer contribuição, mesmo os/as profissionais que possuem formação inicial em licenciaturas e que atuam no EMI, necessitam de formação didático-pedagógica para relacionar os aspectos de sua formação específica com as especificidades que apresenta a EPT, especificamente o EMI nesse caso, conforme apontado por Moura (2014). Para o autor, os/as professores/as licenciados/as atuantes na EPT, apesar de possuírem formação na área didático-pedagógica, não foram formados para atuarem especificamente nos cursos da EPT, pois os cursos de formação inicial, geralmente, não possuem essas discussões específicas em seus currículos.

Portanto, considerando o apontado por Moura (2014, p. 88), entendemos que os Encontros Pedagógicos podem contribuir para a formação didático-pedagógica dos/as docentes licenciados/as atuantes no EMI caso discutam aspectos que facilitem a aproximação das disciplinas da formação geral com o mundo do trabalho, com as relações entre trabalho e educação, incentivando “[...] as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”.

Posteriormente, o/a docente P22FG aponta que os convidados responsáveis por conduzirem as formações nos Encontros não abordam questões conectadas diretamente com as questões enfrentadas no cotidiano das salas de aula, o que reforça o apontado por Santos (2010) acerca da importância do/a professor/a formador ou do/a profissional de pedagogia, responsável pela formação dos/as professores/as no âmbito das escolas, nos processos de formação continuada para professores/as. A autora destaca a necessidade de formação específica e de condições de trabalho para que esses/as profissionais consigam atuar nos processos de formação continuada de forma adequada.

Integram essa categoria as palavras **desinteressante** e **superficial**. Essas evocações confirmam que docentes acreditam que tanto os temas debatidos quanto a estrutura dos Encontros Pedagógicos devem ser planejados visando aproximar a gestão de

ensino/administrativa à realidade enfrentada pelos/as docentes nas salas de aula, com a finalidade de que esses eventos possam, de fato, contribuir com o trabalho docente no *Campus Garanhuns*. Assim, evita-se a discussão de temas distantes de suas necessidades reais – o que tende a não despertar o interesse dos/as professores/as – e garante-se que os problemas e situações vivenciados na escola sejam explorados nas temáticas, de modo a favorecer sua resolução e/ou compreensão, conforme exposto em algumas justificativas.

Os Encontros deveriam focar mais nos problemas que precisam serem resolvidos (P08FG – justificativa da palavra **superficial**).

Não me recordo de ter aproveitado algo que foi discutido em alguma formação pedagógica; de modo generalista, o que é dito nesses Encontros parece não servir para muita coisa, o que os assemelha a uma tarefa meramente protocolar e pouco significativa (P17TEC – justificativa da palavra **desinteressante**).

As justificativas dos/as professores/as para a evocação dessas palavras (**desinteressante** e **superficial**) como sendo as mais importantes indicam que a organização e a programação dos Encontros Pedagógicos devem contemplar, de forma equilibrada, tanto as demandas das instâncias administrativas – voltadas ao planejamento institucional, conforme salientado pelo/a professor/a P34TEC – quanto as das instâncias pedagógicas, direcionadas à prática docente e à abordagem de temas e questões diretamente relacionadas ao fazer docente, conforme apontado pelos/as professores/as P22FG e P08FG. Percebemos que, diferentemente do apontado por estes/as participantes, acerca da necessidade de equilibrar a programação dos Encontros Pedagógicos, na pesquisa de Silveira (2019), derivada do nosso estado do conhecimento, os resultados apontaram que nos Encontros Pedagógicos não deveriam ser incluídas temáticas de cunho administrativo, devendo ser discutidas apenas questões diretamente vinculadas aos problemas enfrentados nas salas de aula.

Dessa forma, entendemos que, para contribuir mais com a prática docente no EMI, é necessário que, nos Encontros Pedagógicos, sejam mais discutidas temáticas relacionadas ao EMI e suas bases conceituais e os desafios que este enseja cotidianamente, conforme destacado por Araújo (2010). O autor cita que além dos conhecimentos relativos às suas áreas específicas (conhecimentos técnicos) e da área didática, é necessário que os/as professores/as que atuam no EMI dominem outros conhecimentos, quais sejam: os relacionados à compreensão da sociedade e do mundo do trabalho, às políticas públicas educacionais e da EPT, ao arranjo produtivo local e às inovações tecnológicas. Os/As professores/as devem dominar essa variedade de conhecimentos, para que a sua prática docente na escola possa impactar a formação e a prática profissional dos/as estudantes no mundo do trabalho (Araújo, 2010).

Finalizando esta categoria, temos a palavra **improdutivo**. Essa evocação denota, mais uma vez, que os/as participantes da pesquisa acreditam que os Encontros Pedagógicos não estão atendendo às expectativas dos/as docentes. A improdutividade ressaltada, mesmo sendo um termo bastante voltado para a área empresarial, diz respeito à falta de resultados, de rendimento de uma atividade, ou seja, os esforços despendidos pelo *Campus Garanhuns* não estão contribuindo – ou pouco contribuem – para que os Encontros Pedagógicos atinjam sua potencialidade da melhor maneira possível e gerem os resultados esperados pelos/as professores/as, conforme destacado nas justificativas apresentadas para a palavra **improdutivo** pelos/as participantes da pesquisa.

[...] muitas vezes os Encontros não formam e sinto que o tempo é usado para o mesmo, é um “tempo perdido” (P03FG).

[...] até aqui, e participei de vários tanto presencial quanto remoto, todos com formatos bem parecidos e não senti motivação alguma em tais (P21FG).

Porque deveriam agregar mais elementos formativos para os docentes (P33TEC).

Os avisos e a socialização dos servidores são pontos importantes mas que terminam se diluindo em encontros muito longos e com **pouca objetividade**. Mesmo assim, me sinto na obrigação de participar. Também percebo que muitos professores querem pedir a palavra, terminam se excedendo e até mesmo **fugindo ao escopo dos temas, o que dificulta ainda mais o evento**. [...] Porque acho os Encontros **pouco produtivos** com relação à melhoria do ensino (P34TEC, grifo nosso).

Nessa discussão de produtividade, entendemos que professores/as participantes acreditam que os Encontros Pedagógicos deveriam ofertar mais ações de formação continuada aos docentes, conforme destacado pelo/a professor/a P33TEC. Como dito por Machado (2011), os/as professores/as do EMI possuem certas necessidades político-pedagógicas que, no nosso entendimento, poderiam ser supridas com ações formativas ofertadas nos Encontros Pedagógicos, desde que contemplassem as temáticas vinculadas a estudar a relação entre trabalho e educação, discutir formas de fomentar práticas pedagógicas integrativas e interdisciplinares, discutir a articulação real das dimensões do EMI (trabalho, educação, ciência e cultura) etc.

Vale destacar que a amostra de participantes apresentou uma multiplicidade de percepções, não sendo possível destacar algum grupo de participantes que concentrasse suas evocações em uma única percepção, o que ocasionou a difusão das categorias temáticas que emergiram.

Dessa forma, destacamos que a percepção da maioria dos/as participantes está concentrada nas categorias “*Encontros Pedagógicos como espaço de formação continuada*” e

“Encontros Pedagógicos como espaço improdutivo”, cada uma contemplando 49 evocações, o que nos leva a inferir que os Encontros Pedagógicos são considerados espaços de formação continuada pelos/as docentes atuantes no EMI, mas que, muitas vezes, têm se concretizado de forma improdutiva.

Contudo, entendemos que os Encontros Pedagógicos, mesmo que possuam esse potencial formativo, podem incrementar suas contribuições para a formação continuada dos/as docentes do *Campus Garanhuns* ao apresentarem temáticas e assuntos mais próximos da realidade da sala de aula e das atribuições necessárias à prática docente como um todo e, em específico, no EMI. Ou seja, faz-se indispensável a aproximação destas discussões nas formações com as necessidades atuais dos/as professores do *campus*, ressaltando que essas necessidades incluem tanto as imediatas, facilmente perceptíveis pelos/as professores/as, quanto as necessidades que a atuação docente no EMI pressupõe, que podem não ser facilmente identificadas ou não perceptíveis pelos/as docentes, buscando atender as finalidades institucionais que contribuam para o projeto da formação humana integral almejada pelo EMI.

Porém, ressaltamos, conforme exposto por Santos (2010), que a formação continuada dos/as professores/as não deve ser realizada de maneira esporádica e fragmentada. Conforme a autora,

Uma formação continuada, que se apresenta como parte constituinte do trabalho docente, está umbilicalmente vinculada a uma concepção de formação que ofereça ao professor conhecimentos teórico-práticos, capazes de favorecer uma intervenção no mundo, por meio de um trabalho qualificado e inteligente. **Daí a necessidade de que a formação não seja vista simplesmente como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados**, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios (Santos, 2010, p. 130, grifo nosso).

Nesse sentido, é importante, também, que a instituição ofereça outras ações, dentro da escola, compondo a formação continuada para além dos Encontros Pedagógicos, visando à formação de seus/as docentes para a prática educativa no EMI. Para tanto, é necessário que todas as instâncias da instituição sejam envolvidas – a gestão administrativa, a gestão de ensino e a gestão pedagógica –, em que esta última, por ser indispensável, deverá receber incentivos para poder, de fato, contribuir com a formação continuada dos/as professores/as, como destacado por Silva *et al.* (2020, p. 24):

[...] é essencial o fortalecimento e qualificação dos setores pedagógicos nos Institutos Federais, uma vez que estes podem e devem desenvolver ações para a formação continuada dos docentes, e específicas para atuação na educação profissional, nas quais os docentes possam construir e desenvolver diferentes saberes necessários à prática pedagógica e à construção da identidade profissional e, assim, concretizar o

ensino de qualidade e a formação integral do aluno.

Diante disso, considerando os resultados aqui expostos, mesmo que os Encontros Pedagógicos, segundo a percepção dos/as docentes participantes, contribuam com a formação continuada dos/as professores/as, especialmente para a prática educativa no EMI, estes não podem ser as únicas ações destinadas à formação continuada de professores/as ofertadas pela instituição. Entendemos ser necessária a oferta de outros eventos e/ou ações de formação direcionadas aos docentes assim como o fomento e o incentivo da participação em eventos e ações formativas ofertadas por instâncias externas ao *Campus Garanhuns*, tais como eventos acadêmicos, científicos e a atualização da educação formal dos docentes por meio de cursos de Pós-Graduação, por exemplo.

6 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO CAMPUS GARANHUNS

Da análise dos depoimentos coletados nas entrevistas semiestruturadas, a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática, emergiram três categorias: 1) *Os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias e ferramentas didáticas*; 2) *Os Encontros Pedagógicos contribuem para a inclusão de estudantes*; 3) *Os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento letivo*.

6.1 Os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias e ferramentas didáticas

Os/As participantes revelaram que os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias de ensino e ferramentas didáticas. Nos depoimentos dos/as participantes, percebemos que o foco de seus interesses está nas questões metodológicas da prática docente, das formas e maneiras de ensinar, incluindo aspectos de condução das salas de aula e organização do material a ser utilizado nas aulas, por exemplo. Visualizamos um alinhamento a um dos aspectos da área educacional que devem compor, de acordo com Moura (2014), os conhecimentos didático-pedagógicos para a atuação docente no EMI, que seria a organização da prática pedagógica na EPT.

A fala do/a professor/a P30TEC afirma que o estudo das metodologias de ensino é uma temática muito benéfica por proporcionar momentos de debate e discussão de novas metodologias que podem ser incluídas nas aulas. Vejamos trecho do depoimento do/a professor/a.

As atualizações também das metodologias de ensino. Hoje você tem... você tá com a tecnologia ali, à flor da pele, né? Tá o tempo todo... E muitas vezes o professor não consegue ter tempo, né, pra sentar e estudar um determinado aplicativo, um determinado programa pra inserir nas aulas, sabe? Então, essas novidades elas ajudam bastante, né? Essas atualizações são importantes, né, faz com que a gente também não fique parado no tempo, né? (P30TEC).

O/A docente P20FG, por sua vez, destaca que os Encontros Pedagógicos contribuem na atualização dos conhecimentos sobre ferramentas didáticas adquiridos durante a formação inicial dos/as professores/as, sobretudo daqueles/as licenciados/as, ao propiciarem discussões

sobre temáticas mais atuais, como o uso de tecnologias aplicáveis ao contexto educacional, muitas das quais inexistentes à época de suas graduações. Afirmou:

Eu sei que cada um tem sua didática, mas cada dia que passa é uma novidade a mais no mundo. Há dois anos foi a pandemia⁴¹, que a gente mudou completamente o jeito de dar aula, foi tudo com telinha. Agora já chegou a inteligência artificial, e fica mais fácil pra os meninos, mas como a gente incentiva pra que, além de saber utilizar essa inteligência artificial, ele não deixe mesmo de criar com a sua inteligência, do seu ponto de vista. [...] Então, como no mundo cada dia mais é uma novidade, sempre tem algo novo que tá chegando na educação e algo que tá, querendo ou não, sendo esquecido, que tá saindo. Então, eu não posso ficar só com o que eu aprendi na minha época de faculdade, lá não tinha inteligência artificial, não tinha tanta tela, eu não posso ficar só com: ficha, calcula, resolve, entrega, eu tenho que inovar, e o Encontro Pedagógico me ajuda quando traz essa parte de inovações didáticas e ferramentas pra usar na sala de aula (P20FG).

O/A professor/a P20FG, que ministra disciplinas da formação geral e é licenciado/a, demonstra a necessidade de atualização de seus conhecimentos acerca das ferramentas e metodologias de ensino, especialmente na área da tecnologia da informação aplicada à educação. Percebemos, na fala do/a participante, que, para ele/ela, existe uma dinamicidade no processo educacional, cada vez mais impactado e dependente das tecnologias e de questões sociais externas à instituição. Ao mencionar o impacto que a pandemia da Covid-19 trouxe à prática docente, que teve que se realizar, por bastante tempo, por meios remotos e com o intermédio das tecnologias, o/a docente demonstra que os/as professores/as devem conhecer esses avanços tecnológicos e estarem preparados para lidar com mudanças na sociedade que influenciam, diretamente, o processo educacional. Conforme apontado por Aguiar (2015, p. 3), a atuação docente exige uma formação ampla “[...] não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”, o que demanda ações e processos de formação continuada institucionalizados.

Além disso, o/a professor/a P01FG menciona que os conhecimentos sobre as ferramentas didáticas representam uma temática que sempre deve existir nos Encontros Pedagógicos, por ser bastante interessante e com potencial de ser aproveitada efetivamente na prática docente. O/A professor/a também mencionou a ocorrência da pandemia da Covid-19 e, em decorrência disso, dos temas que os/as professores precisaram dominar para conseguir realizar sua prática docente de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos/as estudantes

⁴¹O/A professor/a está se referindo à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo coronavírus, a qual causou a suspensão, nas instituições escolares, das atividades letivas de modo presencial, em março de 2020. Neste período, a maioria das atividades letivas foi desenvolvida de maneira remota, por meios eletrônicos como a internet.

nesse período. Vejamos trecho do depoimento do/a professor/a:

Então, nos Encontros Pedagógicos a gente assiste à várias exposições sobre questões didáticas, ferramentas que podem ser usadas em sala. Acho que atividades que abordem didática, como gamificação, são interessantes. Lembro que na pandemia a gente teve alguns cursos e um deles falava sobre microaprendizagem⁴², e esses cursos sendo convertidos em palestras pra que a gente possa ter pelo menos um direcionamento de como trabalhar melhor na sala de aula, como tornar as nossas aulas mais dinâmicas, facilitar a aprendizagem dos alunos, é bom quando tem. Ferramentas, eu acho, também, pra organização, são muito úteis quando são trabalhadas nos Encontros Pedagógicos (P01FG).

Percebemos, na fala do/a docente P01FG, atuante nas disciplinas de formação geral e licenciado/a, que, mesmo possuindo formação específica para a atuação docente, existe um direcionamento de interesse para as questões mais práticas dessa atuação. O conhecimento atualizado dessas ferramentas didáticas, para melhoria das práticas em sala de aula, pode contribuir para a melhoria da formação dos/as estudantes, mas é necessário destacar que os processos de formação continuada docente para atuação no EMI também devem focalizar no desenvolvimento e na compreensão de aspectos sociopolíticos, culturais, pedagógicos, conforme afirmado por Machado (2011).

Para a autora, a formação continuada de professores do EMI deve contemplar questões sobre a relação entre o trabalho e a educação, numa lógica que vincula a pesquisa à uma prática formativa, buscando-se uma formação ético-política para os/as professores/as necessária para que sua prática docente possa contribuir para a superação da lógica dualista em que a EPT e o EMI estão inseridos, buscando a formação de estudantes para atuar no mundo do trabalho dominado pela lógica capitalista.

O/A docente P27FG afirma que a discussão de aspectos metodológicos nos Encontros Pedagógicos permite que os/as professores/as possam adequar suas posturas e práticas à realidade dos/as estudantes, atuando de maneira em que consigam, efetivamente, atingir os objetivos dos processos de ensino e aprendizagem diante das dificuldades que a atuação no EMI exige dos/as professores/as. Afirmou:

[...] A gente percebe que alguns professores, eles, eles têm uma maior dificuldade em, em adequar os seus conteúdos pra realidade do integrado. Então, essas formações mais didáticas fazem com que a gente possa pensar e aplicar estratégias e metodologias que aproximem nossa prática do dia a dia pra quele ser que tá ali do outro lado, nessa relação de ensino e aprendizagem. Então, no Encontro podemos aprender a adequar nossa forma de ensinar, nossa didática, o uso de, de ferramentas metodológicas pra o

⁴²Trata-se de uma metodologia de ensino que constrói a entrega do conteúdo em “pequenas porções”, por meio de módulos ou atividades de curta duração, com a intenção de favorecer a flexibilidade e a acessibilidade do processo de aprendizagem (Cruz; Gomes; Azevedo Filho, 2023).

ensino, de materiais didáticos e tudo mais. Acho que é isso, a gente precisa ter um, um cardápio de, de opções, de alternativas, de como tratar, trabalhar o nosso conteúdo (P27FG).

Como podemos perceber, o/a participante, semelhante a outros/as participantes, no decorrer de seu depoimento direciona o foco para o como ensinar, de como adaptar material, quais metodologias escolher para a sala de aula, semelhante ao/à participante P01FG. Dessa forma, entendemos que, para o/a docente P27FG, os Encontros Pedagógicos contribuem ao discutir alguns aspectos mais gerais da prática docente, mas seu principal foco é a área didática, entendida como a organização das metodologias e ferramentas utilizadas para o ensino, contribuindo para a atualização dos conhecimentos docentes sobre as formas, métodos e ferramentas para a prática docente em sala de aula.

Vale destacar que, de acordo com Lima Netto e Moline (2023), existe a necessidade de que os professores do EMI sejam formados também em aspectos sociopolíticos, tendo como finalidade proporcionar a formação integral almejada pelo EMI. Dessa forma, para os autores, além da formação em aspectos diretamente vinculados à prática docente, faz-se necessário que os/as professores sejam formados em aspectos sociais e políticos, também integrando os conhecimentos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho em seu sentido ontológico.

Percebemos, nas falas dos/as participantes, que existe um maior interesse dos/as docentes na área da didática que compreenda as metodologias e ferramentas de ensino, por ela ser ampla e precisar estar em constante debate e atualização em virtude dessa dinamicidade e da influência direta na atividade prática dos/as docentes. Ou seja, para os/as participantes, estes assuntos devem continuar sendo trabalhados nos Encontros Pedagógicos, como apontado pelos/as docentes P27FG e P23TEC:

[...] o uso de ferramentas, é, tecnológicas, sabe, pra sala de aula, é uma temática que tem que tá sempre recorrente, que sempre a gente tem novas ferramentas... novas metodologias e eu acho que isso é importante tá sempre se discutindo, como ensinar tais temas pro integrado, formas de atuar, sala de aula invertida, metodologias ativas, enfim, esses nomes que dão pra essas coisas. Mas acho que isso aí tem que ser sempre, tem que tá sempre, em todo o Encontro Pedagógico (P27FG).

Eu vejo que hoje a gente tá com as tecnologias avançando muito, né, então, entendo eu, que tudo aquilo que seja ferramentas de inovação, tecnologia, que possa ser utilizado pra o aprimoramento do trabalho do professor e dentro do processo de sala de aula, no meu entendimento, eu acho importante tá na grade de programação. E aí são tecnologias pra se utilizar, por exemplo, inteligência artificial, né, chatGPT, por exemplo, ou que se utilize de slides, vídeos, né, com determinadas metodologias que ajude o professor a melhorar a sua didática, né (P23TEC).

Possibilitar aos/as docentes a atualização nos avanços tecnológicos é importante por

mantê-los acompanhando as novas ferramentas que surgem e que passam a ser utilizadas, cada vez mais, pelos/as estudantes. Contudo, apenas a existência da tecnologia e o aprimoramento no seu uso não são suficientes para integrá-la ao processo educativo. Para Lima (2022, p. 22), a utilização de recursos tecnológicos nas escolas impacta na prática docente, mas apenas essa utilização “[...] não garante a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo igualmente importante a integração curricular e a formação docente, as quais possibilitam ressignificar o exercício profissional do professor”.

Lima (2022) ressalta que, com o avanço das tecnologias, a exemplo da inteligência artificial, tão disseminada atualmente, a escola deixou de ser o espaço que detinha a informação, como defendido num modelo mais tradicional de educação. Ou seja, os/as estudantes passaram, cada vez mais, a ter acesso à informação em variados espaços, além do espaço escolar, contudo, a atuação dos/as professores/as é essencial para que essa informação, tão fácil de ser acessada, possa ser contextualizada, interpretada, refletida e analisada pelos/as estudantes (Lima, 2022).

Dessa forma, entendemos que a discussão acerca das tecnologias, sejam sobre as ferramentas que podem ser utilizadas pelos/as professores/as do EMI em suas aulas ou do uso das tecnologias pelos/as estudantes, proporcionada em Encontros Pedagógicos, é importante para que os/as professores/as possam utilizar esses conhecimentos em sua prática docente como facilitadores nos processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito do EMI, é ainda mais essencial que essas ferramentas tecnológicas sejam disseminadas aos/as professores, para inserção em suas práticas docentes, visando à formação integral em que os/as estudantes compreendam e utilizem essas tecnologias no mundo do trabalho e despertando, também, um olhar mais crítico desses/as estudantes acerca do avanço tecnológico da sociedade capitalista atual (Vieira; Moura, 2025).

A atuação docente como mediadora entre o uso das tecnologias no ambiente escolar e a compreensão destas para a utilização pelos/as estudantes no mundo do trabalho é importante, porque deve ser carregada de consciência crítica e político-social para superação da dualidade educacional e social buscada pela formação integral. É num movimento dialético, no qual a teoria e a prática se influenciam mutuamente, como afirmado por Kuenzer (2016), que os/as professores/as melhorarão, cada vez mais, sua *práxis* no EMI.

Nos depoimentos dos/as professores/as, como vimos, as tecnologias educacionais aparecem vinculadas às metodologias ativas. De acordo com Libâneo (2022), essas metodologias têm sua origem em teorias pedagógicas liberais, que buscam deslocar o foco da educação para os/as estudantes, contrapondo-se às teorias pedagógicas liberais tradicionais em que o foco é o/a professor/a. O autor destaca que essas metodologias estão, atualmente,

amplamente vinculadas ao ideário neoliberal e capitalista, atendendo aos preceitos da pedagogia das competências.

No entanto, para Libâneo (2022, p. 14), as metodologias ativas, mesmo com esse forte vínculo ao ideário neoliberal, podem ser orientadas a partir de outra base teórica e pedagógica, que adéque os processos de ensino e aprendizagem às mudanças tecnológicas e sociais da atualidade, de modo a fomentar nos/as estudantes o pensamento crítico, a “[...] formação do pensamento teórico-conceitual dos alunos pelo qual se ultrapassa o conhecimento obtido na experiência corrente e, desse modo, os alunos são ajudados a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos”. Sendo assim, entendemos que o uso das metodologias ativas pode contribuir para a formação integral dos/as estudantes do EMI, caso baseie-se na concepção de formação humana e integral objetivada pelo EMI. Ou seja, caso busquem fomentar nos/as estudantes a capacidade de resolver problemas, de compreender a realidade, orientada para a formação integral e para a transformação dessa realidade.

Além das questões didáticas de metodologias de ensino, a prática docente no EMI é influenciada por vários aspectos que vão desde à formação inicial dos/as professores/as para atuação profissional, perpassando por questões estruturais das instituições de ensino, quanto por ações de formação continuada, representando, assim, um desafio para os/as professores/as, conforme destacado pelo/a professor/a P05FG: “O conhecimento do professor pra atuação no Ensino Médio Profissional, como é o perfil que a gente tem aqui no IF, ele tem que ser muito diversificado, né?”.

Esse aspecto desafiador foi apontado por outros/as participantes, ao afirmarem que, para atuação docente no EMI, é necessária uma variedade de conhecimentos. No entanto, houve notório enfoque para os aspectos metodológicos e das ferramentas do ensino. Como vimos, Moura (2015) aponta três eixos para a formação dos/as professores da EPT: a formação didático-pedagógica, a formação na área de conhecimentos específicos de cada profissional e a formação política que proporcione a compreensão das interações sociais necessárias entre sociedade e o mundo do trabalho. Além disso, os conhecimentos didático-pedagógicos, neste âmbito, devem contemplar os aspectos da área educacional associados aos da área da EPT, buscando uma formação mais integral, também para os/as docentes (Moura, 2014).

Dessa forma, consideramos que, nesta categoria, os/as participantes, ao direcionarem seu foco de interesse para as estratégias e ferramentas do processo de ensino na sala de aula, estão valorizando mais os aspectos didáticos, do binômio didático-pedagógico, que os aspectos pedagógicos. Ou seja, seguindo a lógica de Moura (2014), conforme mencionado, é necessário que os Encontros Pedagógicos sejam espaços de formação didático-pedagógica articulada, ou

seja, integrem os conhecimentos da educação aos da EPT de maneira inter-relacionada.

O/A docente P30TEC destaca a necessidade de conhecimentos atualizados para que os/as professores/as possam aplicar as metodologias de ensino em suas aulas. Da sua fala, percebemos que o uso de ferramentas de ensino atualizadas contribui para a prática docente no EMI, em especial, para os/as professores/as das disciplinas técnico-profissionais. Afirmou:

Acho que as metodologias de ensino, tá, as ferramentas de ensino, o que eu posso usar em sala, né? Conhecer isso e aí, em cima da parte técnica, do meu conhecimento técnico, como eu uso elas durante a aula. Então, esse tipo de conhecimento, saber como eu posso usar um estudo de caso, uma proposta de projeto, sabe, que fazem parte, aí, das inúmeras metodologias e dentro da minha área técnica, né? (P30TEC, grifo nosso).

Já os/as docentes P01FG e P11FG apontam a didática, entendida nesta categoria como as metodologias e ferramentas de ensino, assim como já destacado por outros/as participantes, como o aspecto mais importante dos conhecimentos docentes do EMI em virtude de dinamizar as aulas e facilitar o entendimento dos/as estudantes. Os relatos dos/as participantes são semelhantes ao afirmarem que é por meio da didática que as situações de aprendizagem dos/as estudantes do EMI são construídas e podem ser melhores com uma didática aprimorada. Vejamos trechos dos depoimentos dos/as referidos/as docentes.

Eu acho que principalmente questões didáticas. Questões de como trabalhar, como tornar as aulas mais dinâmicas (P01FG, grifo nosso).

Eu acho que o principal é a **didática**. Eu falo por experiência própria enquanto estudante. Eu tinha professores que eram doutores, pós-doutores, mas a didática em sala de aula era péssima, a um ponto tal de que nós, enquanto estudantes, à época, não conseguíamos compreender bastante aquilo que tava sendo apresentado. **Eu acho que assim, a didática de cada profissional, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, ela deve ser aprimorada, deve ser aquilo que o professor deve tá buscando constantemente.** Isso aí, sem dúvida nenhuma (P11FG, grifo nosso).

De acordo com Libâneo (2015), a ampliação dos conhecimentos didáticos pelos/as professores/as facilita os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme o autor, cabe à didática a investigação dos processos de ensino e aprendizagem e suas relações com o conteúdo ensinado visando à apropriação desses conhecimentos pelos/as estudantes. Ou seja, a didática estuda os processos de ensino e aprendizagem, as técnicas e ferramentas que podem ser utilizadas pelos/as professores/as com o intuito de promover o desenvolvimento dos/as estudantes. Essa relação entre a ação docente e o aprender do/a estudante é intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem e é desenvolvida pela didática. Dessa forma, a ampliação dos conhecimentos didáticos pelos/as professores é importante e deve ser constante, com o

objetivo de “[...] ajudar o aluno a transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos teóricos” (Libâneo, 2015, p. 642).

Contudo, ressaltamos, mais uma vez, que a atuação docente no EMI pressupõe desafios diversos da atuação docente de uma maneira geral. Araújo (2014) afirma que, para a realização de práticas pedagógicas integradoras no EMI, é mais necessário a compreensão de questões ético-políticas do que de questões didáticas. Para o autor, “[...] a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação” (Araújo, 2014, p. 12).

Portanto, é necessário que os/as professores recebam formação continuada de uma maneira mais completa, contemplando todas as áreas que compõem essa atuação e os desafios que a pressupõem, tais como: relacionar o mundo do trabalho com a educação de modo geral; realizar uma prática pedagógica que seja interdisciplinar e intercultural, articulando aspectos da ciência, tecnologia e cultura; considerar o trabalho como um princípio educativo, contextualizando a abordagem com os aspectos sociais da atualidade, visando à emancipação do estudante e a transformação social (Machado, 2011).

Compreendemos, também, que, para os/as participantes, a inclusão desses aspectos relacionados às metodologias e ferramentas didáticas nos Encontros Pedagógicos minimiza, especialmente, a dificuldade de atuação no EMI. Conforme destacado por Silva e Santos (2020), os/as professores/as que atuam no EMI possuem perfis diversificados de formação inicial, podendo ser tanto professores/as licenciados/as, com formação para a docência, mas, possivelmente, sem formação específica para atuar no EMI, quanto profissionais graduados/as em cursos superiores de bacharelado ou de tecnologia, que não foram formados/as para exercerem a docência. Essa formação inicial diversificada representa um desafio para os/as docentes atuarem no EMI, conforme percebemos no depoimento do/a professor/a P11FG, que relatou que o fato de não possuir formação pedagógica⁴³ foi um desafio e que isso também é desafiante para outros/as colegas:

Primeiro, eu não tenho uma formação de licenciatura nem pedagógica no meu curso de graduação, vários colegas também não, uma característica do ensino dos IFs, né. A gente tem muitos professores que são bacharéis, né, e das áreas específicas, das áreas técnicas, sobretudo, que passam por dificuldades, principalmente no início (P11FG).

⁴³Destacamos que na entrevista questionamos o/a participante P11FG acerca da contradição existente entre ele/a ser professor/a da área de formação geral, mas não possuir formação inicial em cursos de licenciatura. Neste caso, o/a professor/a relatou que a disciplina que ministra é considerada como formação geral no PPC, um fato que ele/ela discorda em virtude da especificidade de sua área de atuação. Esta disciplina só é considerada de formação geral no PPC em virtude de estar incluída no currículo de todos os cursos ofertados na instituição.

Essa ausência de formação específica para atuação no EMI, principalmente no caso de professores/as não licenciados/as, foi um aspecto bastante apontado pelos/as participantes ao falarem das dificuldades de atuação no EMI. A ausência desse tipo de formação pode impactar na relação entre professores/as e estudantes e em atividades operacionais da atuação docente, como processos avaliativos, estratégias para planejamento e condução das aulas etc., conforme apontado pelo/a docente P05FG em seu depoimento: “[...] tem muitos professores que vieram da área técnica, que não tiveram formação pedagógica, que têm muita dificuldade [...] com processos avaliativos, com metodologias avaliativas diversificadas”.

O/A professor/a P11FG, ao relatar sua própria experiência como docente no EMI, que iniciou a carreira sem a formação para a área educacional oportunizada pelos cursos de licenciatura, afirma que, com o decorrer do tempo, já atuando na prática como docente, foi adquirindo conhecimentos didáticos e pedagógicos aprimorados, também, pelos Encontros Pedagógicos. Afirmou:

Apesar de não ser licenciado e não ter tido essa formação mais pedagógica [...] eu consegui essa formação pedagógica na prática, formação pedagógica, entre aspas, claro. A minha ideia, meu conhecimento, pouquíssimo, pedagógico, que eu tenho hoje, foi muito nessa ideia de curiosidade [...] participando das reuniões, das formações continuadas, mas nessa ânsia, assim mesmo, de curiosidade. Os Encontros acabam... a parte de formações didáticas, pedagógicas, elas contribuem bastante pra minha prática docente (P11FG).

Conforme afirmamos, essa formação didático-pedagógica, necessária para a prática docente no EMI, é um dos eixos que deve compor a formação dos professores/as para atuação na EPT e no EMI, segundo Moura (2015). O autor afirma que a formação de professores/as para esta atuação deve ser pautada na formação didático-pedagógica, formação na área de conhecimentos específicos de cada profissional e na formação política, proporcionando a compreensão das interações sociais necessárias entre sociedade e o mundo do trabalho (Moura, 2015). Para o autor, essa formação didático-pedagógica deve ser adquirida em cursos da formação inicial e continuada e deve contemplar aspectos da área educacional associados à área da EPT, tais como: as relações entre a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e a sociedade, de uma maneira geral; os aspectos políticos e históricos da área educacional com destaque para a área da EPT; as relações entre o currículo, o projeto de educação e a sociedade; o currículo integrado na EPT e a prática pedagógica nessa modalidade educacional, entre outros (Moura, 2014).

Corroborando esse pensamento, Araújo (2010) defende que, além dessas áreas de formação, o/a professor da EPT e do EMI deve compreender também aspectos do

funcionamento da sociedade, desenvolvimento local, inovações tecnológicas, a inter-relação entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e Estado e políticas públicas, especialmente vinculadas à área educacional e da EPT.

Destacamos, com base nos depoimentos dos/as participantes, que a formação nessas áreas não está sendo incluída nos Encontros Pedagógicos, o que sugere que os/as professores/as do *Campus Garanhuns* não têm recebido formação continuada nessas áreas, o que acaba prejudicando suas atuações no EMI como agentes transformadores da realidade e promotores/as da formação integral aos/as estudantes.

Dessa forma, percebemos que, para os/as professores/as, os Encontros Pedagógicos contribuem para a prática docente ao discutirem aspectos vinculados às ferramentas e metodologias de ensino para a prática docente no EMI, buscando aprimorar os conhecimentos dos/as professores nessa área e, dessa forma, impactar nos processos de ensino e aprendizagem e na formação integral dos/as estudantes. Contudo, percebemos que existe uma lacuna na formação continuada dos/as professores em virtude da não discussão de aspectos políticos, sociais e mais vinculados à área da EPT e das suas relações com o mundo do trabalho e a sociedade de um modo geral, ou seja, dos conhecimentos sociopolíticos necessários à prática docente de um modo geral e dos conhecimentos das bases teórico-conceituais que embasam a prática docente no EMI, de modo específico.

6.2 Os Encontros Pedagógicos contribuem para a inclusão de estudantes

Os depoimentos dos/as professores/as revelaram que os Encontros Pedagógicos têm dado contribuições efetivas para a inclusão educacional e social, com destaque para a inclusão racial e a de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Camargo (2017, p. 3) aponta que a educação inclusiva destina-se a todos/as os/as estudantes, “[...] os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, **com foco prioritário aos excluídos do processo educacional**” (grifo nosso).

De acordo com Camargo (2017), todos os espaços, relações e interações, incluindo-se a escola, devem ser construídos, pensados e vivenciados de forma inclusiva, onde todas as pessoas, com suas características físicas, pessoais, de gênero, raça, sexualidade etc., sejam consideradas iguais, valorizadas e reconhecidas. “Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem” (Camargo, 2017, p. 1). Sendo assim, a

prática pedagógica inclusiva deve considerar os/as estudantes, com suas características individuais e diversas, buscando reconhecer e valorizar essa diversidade.

O/A docente P23TEC aponta, em seu depoimento, que debater, nos Encontros Pedagógicos, questões que promovam a inclusão racial nas escolas, é uma maneira da instituição estimular o debate sobre a educação inclusiva e proporciona aos/às docentes o entendimento de quais práticas racistas devem ser evitadas no cotidiano da sala de aula, além de estimular a ocorrência de atividades com os/as estudantes que promovam essa conscientização. Vejamos trecho do depoimento dele/a.

Quando os Encontros Pedagógicos abordam a questão de como nosso discurso no dia a dia pode ser racista, né, não por uma intenção de ser racista, mas dentro de uma cultura que se instalou na sociedade e falando da importância da inclusão, né, dos negros, né, na sociedade, no processo educativo, é algo que realmente me marca muito. Lembro de uma palestra de uma professora negra, a forma dela ter abordado os assuntos me marcou, que me fez refletir muito sobre aspectos, né, comportamentos em sala, tal, cuidados, pra que a gente evite expressões que tenham nas suas entrelinhas restígios, né, de racismo. E faz com que a gente passe a fomentar esse tipo de comportamento inclusivo em sala de aula, com os estudantes, para estimular neles esse tipo de entendimento (P23TEC).

Para Souza e Macedo (2012), a temática da inclusão escolar perpassa por múltiplas questões, porque a diversidade nas escolas envolve questões econômicas, sociais, religiosas, biológicas, étnicas etc. Para as autoras, a educação deve se pautar nas diversidades, buscando entendê-las e valorizá-las.

Nesse sentido, a inclusão racial e o racismo estrutural devem ser sempre debatidos nos processos de formação continuada docente, buscando formar os/as professores/as para compreenderem que essas questões raciais são também questões sociais que impactam a realidade de seus/suas estudantes, dentro e fora de sala de aula, e não devem ser ignoradas no contexto escolar. Conforme destaca Varejão Filha (2015, p. 36-37), “[...] uma prática docente que tem como finalidade promover a igualdade racial reconhece e valoriza a diversidade étnica, assim como o combate ao preconceito e à sua discriminação”.

Compreendemos inclusão racial na escola como sendo toda e qualquer ação que vise incluir os/as estudantes respeitando sua origem étnico-racial. Conforme Varejão Filha (2015, p. 43), a inclusão racial deve abranger “[...] os conteúdos, a preparação do ambiente pedagógico, de materiais didáticos e atividades vivenciadas na sala de aula com o objetivo de respeitar as diferenças dos alunos, atentando para suas experiências culturais, sua identidade e suas raízes históricas”.

Nessa direção, destacamos também o depoimento do/a professor/a P21FG, que

mencionou a contribuição dada pelo Encontro Pedagógico quando discutiu o racismo na escola. Nesse evento, conforme afirmou, foi despertada a motivação a rever seus conceitos e opiniões sobre a questão racial. Para o/a docente, a inclusão dessas atividades nos Encontros Pedagógicos é uma maneira de manter esse debate sempre em evidência para que a prática docente se paute na inclusão, incluindo as questões raciais. Vejamos trecho de seu depoimento.

Teve um Encontro Pedagógico que teve uma temática dessa aí, que discutiu questões de racismo e etc, né? Eu acho interessante, até porque a gente se depara em algumas situações em sala de aula, que vocês, que são mais jovens aí, mais tranquilo, já estudaram isso aí em sala de aula, mas eu, particularmente, sou zerado, inclusive alguns termos que às vezes a gente usa, e pode, de repente, tá desagradando alguém, machucando. Então, ter essas ações que estimulem esse aprendizado é ótimo, melhora a ação em sala de aula. Meu filho, ele até, de vez em quando, tá me corrigindo, inclusive, comportamentos, falas, que, mesmo sem perceber, estimula o preconceito e não pode, a gente tem que tá se corrigindo sempre pra ser exemplo pros alunos e estimular também isso neles. Sempre tem que ter essa questão nos Encontros, pra que isso fique sempre na nossa mente (P21FG).

Percebemos, em sua fala, que o/a docente, mesmo sendo licenciado/a, e atuando nas disciplinas da formação geral, não possui conhecimentos suficientes acerca da educação inclusiva. Ou seja, mesmo que esse debate tenha se intensificado no Brasil a partir da década de 1980 e tenha chegado às escolas na década de 1990 (Souza, 2022), a fala do/a participante denota que a formação inicial de docentes no país é deficitária nessa temática.

A educação inclusiva é um desafio atual nas escolas e para os/as professores/as do EMI. Dessa forma, a prática docente deve ser planejada e executada pensando sempre em incluir todos/as os/as estudantes, sendo necessário que os processos de ensino e de aprendizagem sejam construídos de maneira a minimizar as barreiras pedagógicas existentes, proporcionando uma educação integral mais humanizadora e política. Conforme afirmado por Varejão Filha (2015, p. 36), é necessário “[...] viabilizar a promoção do engajamento social e político dos sujeitos, instigando, assim, uma postura ativa diante da tomada de decisões civis, políticas e sociais”. Dessa forma, conforme a autora, “[...] a prática docente adquire o papel de viabilizar a interpretação das ambiguidades, das contradições e dos conflitos” (Varejão Filha, 2015, p. 36).

Um outro aspecto relativo à contribuição dos Encontros Pedagógicos em relação à inclusão escolar, conforme os/as participantes, é a discussão da temática da inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. O debate dessa temática nos Encontros Pedagógicos amplia e diversifica o conhecimento dos/as professores/as sobre o assunto, justamente num momento em que é percebido um aumento do número de estudantes com deficiência atendidos pelo *Campus Garanhuns*, conforme relatado pelo/a professor/a P11FG.

O nosso Instituto Federal, na verdade a Rede, né, [...] tem essa dimensão de acolhimento, de inclusão, e a gente tá vivenciando isso no *Campus* Garanhuns muito mais agora. Nós já tivemos estudantes cegos, nós já tivemos estudantes surdos, só que agora, né, ainda também com a presença de estudantes cegos, surdos, nós temos o acompanhamento profissional que a gente desejava antes, que a gente não tinha. E toda essa experiência, né? Nossa professora de AEE⁴⁴, nossos Intérpretes em Libras, nosso Brailista, eles são levados pra esse momento do Encontro Pedagógico e os professores têm um acesso maior a essas informações, a esses relatos de experiências, a essa formação. Então, assim, é imprescindível pra que, de fato, as questões possam se desenvolver da melhor forma possível no Ensino Médio Integrado, pra que possa contribuir dentro de um processo ótimo de ensino-aprendizagem pra esses estudantes.

Essa inclusão é a preocupação mais citada pelos/as participantes com relação à prática docente e essa temática foi abordada em praticamente todos os anos em que tivemos acesso às programações dos Encontros Pedagógicos. Contudo, é preciso destacar que a inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento é apenas um dos pilares da educação inclusiva. Porém, em virtude do aumento do número de estudantes ingressantes com deficiência, justifica-se um amplo debate dessas questões nas instituições escolares.

Para além do aumento no número de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que têm ingressado nos últimos anos no *Campus* Garanhuns, percebemos que a fala do/a professor/a P11FG destaca o caráter inclusivo do projeto de educação ofertado nos IFs. Destacamos a existência da Coordenação de Políticas Inclusivas, subordinada à Pró-Reitoria de Extensão do IFPE, que fomenta e orienta a ação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE)⁴⁵ nos *campi* e da diretriz em busca de uma prática educativa inclusiva e cidadã que consta no PDI atual da instituição. Conforme o documento,

[...] educação inclusiva no IFPE objetiva criar um espaço educacional cada vez mais atento às questões de inclusão e diversidade, ao implementar ações afirmativas de acesso e permanência de minorias sociais, de **acompanhamento aos estudantes com deficiência** e de fortalecimento das pautas de gênero, de sexualidade, de envelhecimento humano e de raça/etnia (IFPE, 2022, p. 5, grifo nosso).

Especificamente, o *Campus* Garanhuns possui, em sua estrutura administrativa, a Divisão de Apoio às Pessoas com Deficiência (DAPNE) que atua, em consonância com a Coordenação de Políticas Inclusivas do IFPE, orientando as ações promovidas pelo NAPNE do *Campus* Garanhuns, setor responsável por coordenar as atividades dos profissionais

⁴⁴AEE é a sigla para Atendimento Educacional Especializado. O AEE é garantido aos estudantes “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 1996).

⁴⁵A sigla sofreu uma mudança de nomenclatura no âmbito do IFPE. Na Resolução CONSUP/IFPE nº 82/2014 (IFPE, 2014c), ela significava “Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, já na Resolução CONSUP/IFPE nº 10/2016 (IFPE, 2016a), que atualizou a anterior, passou a significar “Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência”.

especializados no atendimento a estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Nessa direção, destacamos que o/a participante P05FG, ao ressaltar o aumento no número de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento⁴⁶, relata sobre a importância da participação da coordenação da DAPNE no Encontro Pedagógico do início de 2024, apesar de destacar que foi a menor pauta da programação deste Encontro. Percebemos, nesse destaque do/a participante, o anseio de se discutir mais essa temática. Vejamos:

Então, nesse, nessa pauta temática, que foi sobre a referencião desses alunos com diagnósticos, né, com diversos diagnósticos, com TDAH⁴⁷, com autismo. Então, nesse momento, nesse aspecto, como a gente vem recebendo muitos estudantes, com uma demanda muito grande de diagnósticos muito diversos, foi muito elucidativa. Foi muito, foi muito positivo o que, o que a coordenadora trouxe, né? Mas, infelizmente, foi a menor pauta de todas (P05FG).

As falas dos/as participantes P11FG e P05FG ressaltam, portanto, a importância da presença no *Campus Garanhuns* de profissionais especializados no atendimento a estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, tais como o/a professor/a de AEE, os/as Intérpretes de Libras e o/a Brailista, e destacam a importância da inclusão destes/as profissionais nos Encontros Pedagógicos, coordenando o processo formativo dos/as docentes. Destacamos que o/a professor/a que atua com o AEE é um/a profissional formado em Educação Especial, que geralmente atua nas salas de recursos multifuncionais e no apoio e na articulação com os/as demais professores/as visando o atendimento dos/as estudantes com deficiência (Lopes; Mendes, 2023).

Para Lopes e Mendes (2023), a atuação destes/as profissionais não deve ser confundida com a atuação do/a professor/a regular, nem eles/as devem ser os únicos responsáveis pelo atendimento ao/à estudante com deficiência na escola. A colaboração entre esses/as profissionais e os/as professores/as regulares é uma opção para minimizar os desafios que a inclusão de estudantes com deficiência traz às escolas, mas a existência desses/as profissionais na escola não impede que os/as demais professores/as sejam formados para atuarem de maneira inclusiva (Pasian; Mendes; Cia, 2017).

O/A professor/a P23TEC afirma que o atendimento a estudantes com deficiência e/ou

⁴⁶Alguns desses transtornos globais do desenvolvimento, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista, são considerados como deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015b).

⁴⁷TDAH é a sigla para Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

transtornos globais do desenvolvimento é o maior desafio de sua carreira enquanto professor/a e que os Encontros Pedagógicos (que ele/ela chama de ‘Semana Pedagógica’) são benéficos por trazer à discussão assuntos relacionados às dinâmicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou às maneiras que os/as professores/as podem agir para que, de fato, o/a estudante possa alcançar, junto aos demais, sua formação profissional e integral. Vejamos o depoimento do/a professor/a.

Eu trago que, pra mim, dentro dessa minha experiência como professor, é o maior desafio que eu posso dizer que vivi como professor, são os processos de inclusão quando a gente tem um aluno com deficiência. Eu já tive turmas com aluno cego, tô com uma segunda turma agora com outro aluno também cego, alunos surdos, alunos com altíssimo grau de TDAH, também com autismo. Então são processos que exigem da gente uma atenção, né, desse aluno, porque... é desafiante, no meu entendimento, porque você tem que tocar e liderar uma disciplina pra uma turma, né, de típicos, vamos dizer assim, que têm uma linha de aprendizagem, né, e você tem que fazer a inclusão desse pessoal, mas que muitas vezes, e a grande maioria das vezes, eles não conseguem acompanhar nessa linha de aprendizagem que a gente trabalha com os típicos. Então, é algo que traz esse desafio de como lidar com esse processo. **E sempre a capacitação, né, a Semana Pedagógica, ela sempre traz questões que vai trazendo a gente à reflexão, né, de como a gente pode melhorar a nossa prática, de determinadas abordagens, determinadas formas que nos ajudam a superar eventuais barreiras que existam, né, e conseguir fazer com que aquele estudante evolua, né, profissionalmente enquanto sua formação...** É nessa linha (P23TEC, grifo nosso).

Destacamos que o/a docente P23TEC atua nas disciplinas técnicas, ou seja, sua formação inicial não foi destinada à docência. Percebemos, assim, que sua fala comprova a ausência de formação específica para a docência e para os desafios dos processos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Dessa forma, os Encontros Pedagógicos, para o/a professor/a, emergem como espaços que contribuem na formação dos/as docentes, especificamente dos atuantes nas disciplinas técnicas, sobre a temática.

Entendemos que as barreiras, citadas pelo/a docente P23TEC, enfrentadas pelos/as estudantes com deficiência nas escolas são as chamadas ‘barreiras atitudinais’ conceituadas por Lima e Silva (2019). Os autores entendem as barreiras atitudinais como aspectos, situações, condições, comportamentos que dificultam ou impedem, efetivamente, tanto o ingresso quanto a permanência e o êxito de estudantes com deficiência nas escolas. Afirmam:

As barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem. Como vimos, elas aparecem em nossa linguagem, tanto quanto em nossas ações ou omissões. Logo, muitas ações aparentemente sem importância nutrem, no dia-a-dia, as barreiras atitudinais; por exemplo, quando se acredita que só as pessoas que têm amigos, parentes ou mesmo alunos com deficiência é que devem buscar a

inclusão (Lima; Silva, 2019, p. 11-12).

As barreiras atitudinais podem se manifestar, nem sempre intencionalmente, por meio de atitudes que: 1) neguem a capacidade do estudante com deficiência; 2) provoquem medo ou rejeição de receber esse estudante em sala de aula; 3) considerem estes estudantes sem capacidade de acompanhar os demais, que perceba-os como inferiores ou que seja nutrido um sentimento de pena para com eles; 4) considerem este estudante como um ser especial ou extraordinário em virtude apenas da existência de sua deficiência; entre outros (Lima; Silva, 2019).

Para os autores, a identificação dessas barreiras é essencial para que a prática docente se dê de forma menos excludente e, conforme apontado pelo/a docente P23TEC, os Encontros Pedagógicos, ao discutir questões de inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, contribuem na identificação dessas barreiras e fomentam comportamentos e atitudes inclusivos.

Os relatos dos/as participantes ressaltam que essa tem sido a temática mais interessante dos Encontros Pedagógicos, sobretudo da edição realizada no início de 2024⁴⁸. Para o/a docente P11FG, a formação é enriquecedora, principalmente quando há socialização de experiências exitosas sobre inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Vejamos seu depoimento:

Então, toda vez que nós temos formação nessa área em si, pra mim, especificamente, é muito mais enriquecedor. Quando eu dava aula na rede particular, a gente tinha acompanhamentos de pessoas com necessidades específicas⁴⁹, mas era muito assim, muito restrito às professoras ou professores da área em si, a gente meio que tinha um papel de coadjuvante. E hoje, no IFPE, não, a gente tem o papel principal junto com as pessoas que trabalham diretamente com os estudantes, que são as professoras de AEE, são os brailistas, são as intérpretes de Libras. Então, a gente precisa desse apoio geral pra que a gente possa também contribuir da melhor forma possível como um papel de protagonista. **Então, assim, pra mim, o que mais contribui dentro dos Encontros Pedagógicos são essas novas experiências, esses relatos de experiências, sobretudo das pessoas com necessidades específicas** (P11FG, grifo nosso).

A heterogeneidade da formação inicial dos/as professores/as do EMI impacta na atuação docente. Para Machado (2011, p. 693), as políticas de formação inicial e continuada de professores devem considerar aspectos que contemplem as “[...] atuais questões relativas ao

⁴⁸Este foi o último Encontro Pedagógico realizado pelo *Campus Garanhuns* antes da coleta de dados desta pesquisa.

⁴⁹O termo “pessoa com necessidades específicas” caiu em desuso, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, a qual convaciona e estabelece a utilização do termo “pessoa com deficiência” como o correto (Sassaki, 2002).

mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade [...]" . Sendo assim, o atendimento à estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento representa um desafio relativo à vida na sociedade atual. Os/As professores/as precisam, então, de formação continuada nessa área, pois existe, segundo Tavares, Santos e Freitas (2016), uma relação direta entre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a formação dos/as docentes para a inclusão de estudantes com deficiência. Para os autores, as ações formativas para os/as docentes devem considerar uma relação entre teoria e prática, pois nem a prática nem a teoria, isoladamente, fornecem condições para que os/as professores/as possam atuar de maneira inclusiva, reforçando a relação teoria-prática nos processos de formação continuada, conforme apontado por Santos (2010).

Os Encontros Pedagógicos são espaços em que se pode discutir ações específicas para a inclusão, voltadas para a prática docente, tais como a possibilidade de construção de um plano de trabalho específico, conforme a fala do/a docente P26TEC:

O Encontro passado teve a apresentação da AEE, que foi muito boa, foi **a melhor dos últimos anos**, que ela foi trazer pra gente, justamente, a questão do que é o TDAH, do que é o autismo, como isso pode interferir, a importância de um plano de trabalho específico pra esses alunos... Pronto, **eu acho que foi a parte do Encontro que foi mais válida, digamos assim, que mais contribuiu pro fazer de sala de aula** (P26TEC, grifo nosso).

De acordo com Costa, Schmidt e Camargo (2023), considerando a heterogeneidade dos/as estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, é necessário que seja utilizada uma abordagem pedagógica mais individualizada. Esses autores afirmam que esta flexibilização pedagógica e curricular e a disponibilização de ferramentas individualizadas, como o plano de trabalho específico citado pelo/a docente P26TEC, contribuem para a inclusão desses estudantes e para uma melhor consecução dos objetivos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, conhecer essas ferramentas e possibilidades, por meio dos Encontros Pedagógicos, é importante para os/as docentes planejarem e executarem uma prática docente mais inclusiva.

Ainda focando na dimensão prática da atuação docente, o depoimento do/a docente P01FG menciona a necessidade de atualização constante sobre aspectos vinculados à educação inclusiva, especialmente sobre a inclusão de estudantes com deficiência. Vejamos:

Essas palestras que falam sobre deficiências, transtornos, acabam ajudando muito, porque a gente tá na sala de aula com alunos que precisam de uma atenção especial e muitas vezes a gente não sabe como lidar. Então, geralmente, coisas nesse sentido têm

sido bem úteis, eles dão um direcionamento, como é o caso de portadores⁵⁰ de necessidades específicas. **É que todas as vezes que apareceu alguma palestra sobre isso, acho que foi esclarecedor**, mas a gente sempre tá em dúvida sobre como lidar, como trabalhar da melhor forma, então sempre contribui (P01FG, grifo nosso).

Essa fala relata a dificuldade que os/as professores/as têm em saber lidar com a dinâmica na sala de aula de modo a atender todos/as os/as estudantes, incluindo os/as com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Sendo assim, a formulação de um plano individualizado, por exemplo, pode minimizar esses problemas na sala de aula. Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 3) apontam que o Plano é uma ferramenta que “[...] fornece orientação para o ensino, [...] atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada”.

Nesse sentido, destacamos também o Desenho Universal para a Aprendizagem, que, conforme Ribeiro e Amato (2018), trata-se de uma abordagem direcionada à minimização das barreiras de aprendizagem, possibilitando que o currículo e os conteúdos sejam apresentados e trabalhados de diversas maneiras, buscando facilitar a execução e o engajamento nas atividades. As autoras apontam que o Desenho Universal para a Aprendizagem busca atender a diversidade de necessidades apresentadas pelos/as estudantes “[...] por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, consequentemente, o acesso ao currículo” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 126). Dessa forma, percebemos que os Encontros Pedagógicos são espaços em que os/as docentes podem ser atualizados sobre a temática visando à efetivação dessas práticas no decorrer do ano.

Os/As professores/as, de maneira geral, não possuem todos os conhecimentos necessários para favorecerem o processo de construção dos conhecimentos por esses/as estudantes e isso gera uma certa expectativa de que essa lacuna possa ser sanada por ações ofertadas nos Encontros Pedagógicos, conforme relato do/a professor/a P06FG.

[...] a gente, às vezes, chega numa sala e a gente vai ter aluno cego, vai ter aluno surdo e a gente não tem formação pra isso, né? E a gente meio que se adequa ao negócio. Então, se a instituição, que tem por obrigação inclusive receber isso, ela deve também ter o cuidado de introduzir isso ao professor, né? Com alguns casos que a gente possa tentar replicar, não precisa ser igual, né? Mas coisas que você possa entender os diferentes tipos de suporte que você tem da instituição. Então, o Encontro Pedagógico trazer isso pra gente já deixa a gente um pouco mais preparado pro longo do ano (P06FG).

A fala do/a docente P06FG aponta para uma necessidade de compartilhamento de

⁵⁰Os termos “portador de deficiência” ou “portador de necessidades específicas”, bastante utilizados no Brasil num passado recente, também caíram em desuso, pois a utilização destes termos denota que as pessoas “portam” alguma deficiência ou necessidade específica, como se fosse uma escolha portar tal deficiência.

experiências/casos que podem ser utilizados pelos/as professores em salas de aula. Diante disso, vale destacar que a difusão da produção acadêmica do ProfEPT sobre inclusão escolar, voltada para a área da EPT, assim como os Produtos Educacionais, poderia contribuir para esse compartilhamento, considerando que os Produtos Educacionais são materiais aplicados, avaliados e validados e que apresentam, de forma prática, possíveis soluções para questões do cotidiano da sala de aula. Dessa forma, acreditamos que tanto o ProfEPT quanto o IFPE poderiam investir mais na divulgação de sua produção acadêmica para que os/as professores/as possam conhecer e utilizar os Produtos Educacionais produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em sala de aula.

Vejamos a fala do/a docente P30TEC sobre a expectativa da oferta de ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nos Encontros Pedagógicos:

O Encontro Pedagógico tem que trazer essas atualizações. É importante a gente tá sabendo lidar, sabendo o que pode fazer, né? Quais as opções em termos pedagógicos, né, de atividades da aula. Essas palestras trazem um aparato geral sobre os estudantes com algum tipo de necessidade especial⁵¹, sabe? Como a gente deve proceder com estudantes que tenham TDAH, como a gente deve proceder com estudantes que tenham, né, que estejam ali no espectro autista, enfim, né, com algum tipo de deficiência. Então é bem bacana, assim, eu gostei, que isso abre caminhos, sabe? Assim, você sabe alguma coisa, mas quando você tem uma profissional que vem e apresenta isso num momento e vai dialogando, você, poxa, né, começa a enxergar de outra maneira, né? Como deve ser suas aulas, a atenção que você deve dar, o cuidado, enfim, eu acho interessante. Isso é legal. Acho que isso contribui pra prática em sala, né? (P30TEC).

Os/As professores/as ressaltam, portanto, a importância dos Encontros Pedagógicos por apresentarem ações que contribuem para que os/as professores/as saibam, cada vez mais, lidar com os/as estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Sobre isso, Vilaronga e Mendes (2014) apontam que o trabalho colaborativo entre os/as professores/as e a gestão da escola é essencial. Os autores afirmam que, para além de questões pedagógicas vinculadas à inclusão, a formação continuada dos/as professores/as nessa temática, as condições de trabalho – a oferta de uma estrutura acessível e inclusiva –, e a existência de espaços de planejamento colaborativo entre professores/as também contribuem para a efetiva oferta de uma educação mais inclusiva.

A oferta de formações voltadas à inclusão de estudantes com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento nos Encontros Pedagógicos possibilita que os/as

⁵¹O termo “pessoa com necessidade especial” também caiu em desuso após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, da qual o Brasil é signatário, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, a qual convencia e estabelece a utilização do termo “pessoa com deficiência” como o correto (Sassaki, 2002).

professores/as conheçam mais características desses/as estudantes, facilitando, assim, a prática docente no EMI, já que eles/as têm mais condições de identificar comportamentos e atitudes que possam ser necessários, ou evitados, em sala de aula, conforme apontado pelos/as docentes P26TEC e P04TEC:

[...] eu não sabia que, dependendo do grau⁵² de autismo, ele pode ter um gatilho que pode tornar aquele jovem violento e agressivo. Pode ser uma besteira, mas você faz uma coisa que para ele é um gatilho. Então, assim, a gente, como docente, precisa saber quais são os gatilhos daqueles alunos especificamente, né? Então, eu acho que é no Encontro Pedagógico que é mostrado isso pra gente, né, quando a gente discute esses assuntos, e no decorrer do ano vai se ampliando esse conhecimento de cada estudante (P26TEC).

Já tivemos algumas palestras dessa questão nos Encontros, mas essa que lembro agora foi a mais interessante pra mim, porque ela falou sobre as características das pessoas, não sei se se chama assim, mas acho que são as neurodivergentes. Ela contou a história de uma estudante autista, que, é... o gatilho dela era música, a professora não sabia. Aí a professora cantou uma música, achou que tava acalmando a menina e não tava, quando terminou, a menina foi lá, quietinha lá pra frente e a situação piorou... Então, ter palestra que discuta isso sempre contribui pra que a gente possa identificar certas situações e possa saber como agir (P04TEC).

Assim como no depoimento do/a docente P04TEC, percebemos que, para o/a docente P06FG, a inserção, nos Encontros Pedagógicos, de atividades voltadas ao aprimoramento dos conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento tem sido proveitosa, na medida em que contribui para a ampliação e o refinamento das percepções dos/as professores/as sobre as necessidades desses/as estudantes e das estratégias didático-pedagógicas mais adequadas para utilização em sala de aula. Contudo, o depoimento destaca a importância de focar no compartilhamento de experiências, que possam ser replicadas por outros/as professores/as, a depender de cada realidade. Vejamos trecho desse depoimento.

Trazer situações como a gente tem agora, né, dessa parte de inclusões de alunos de diferentes deficiências tem sido importante pra que a gente saiba cada vez mais disso. Mas, pra melhorar, seria bom trazer experiências, coisas que têm funcionado com certos tipo de laudo, coisas que funcionam com outro, e nisso a gente vai aplicando mais no nosso dia a dia, né? Ou talvez com algumas oficinas, a gente testar e ver se funciona na nossa disciplina, porque às vezes não funciona. Incluir essa parte mais prática cada vez mais nos Encontros Pedagógicos vai melhorar mais a ação do professor (P06FG).

⁵²Atualmente, a gravidade do Transtorno do Espectro Autista não é mais apontada em graus, sendo classificada em níveis de suporte. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Texto Revisado (American Psychiatric Associations, 2022), existem três níveis de gravidade: o nível 1, que exige apoio; o nível 2, que exige apoio substancial; e o nível 3, que exige muito apoio substancial.

Portanto, percebemos que docentes do *Campus Garanhuns* possuem necessidade de formação continuada voltada para aspectos vinculados à educação inclusiva. Assim, é importante a manutenção desta temática nos Encontros Pedagógicos visando à atualização dos conhecimentos dos/as professores/as, buscando a oferta, cada vez mais, de uma educação inclusiva para seus estudantes. A educação inclusiva é direito social de todos/as os/as estudantes e faz parte da formação integral almejada pelo EMI.

6.3 Os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento letivo

Os/As participantes apontaram como contribuição dos Encontros Pedagógicos para sua prática docente no EMI a utilização desse espaço para o planejamento letivo. O planejamento é uma prática que organiza, antecipa e prevê as atividades didáticas que serão realizadas no decorrer do ano letivo, colaborando para que a prática educativa se dê de forma sistemática e que apóie a consecução dos objetivos de aprendizagem e de formação dos/as estudantes (Farias *et al.*, 2011).

O/A docente P04TEC ressaltou que o Encontro Pedagógico, por ser o evento que inicia as atividades docentes no *Campus Garanhuns*, é um espaço de recepção que fornece um direcionamento para o ano letivo. Afirmou: “Ele dá basicamente, tipo um norte, umas boas-vindas no início do semestre. É [...] é tipo um direcionamento pro ano”.

Alguns/as participantes consideram que os assuntos discutidos nos Encontros Pedagógicos, principalmente a programação liderada pela Diretoria de Ensino do *Campus Garanhuns*, contribui para que o/a professor/a possa planejar e executar seus planos de trabalho e de atividades extracurriculares para os/as estudantes de maneira mais assertiva, a exemplo do apontado pelo/a docente P30TEC. Vejamos trecho do depoimento:

[...] Eu acho que pra gestão, a gestão de ensino, a parte de ensino que seria mais o foco, é também um momento de atualização, de trazer um planejamento pra o ano, eu vejo dessa forma. [...] É importante que a gente saiba, ajuda no planejamento do ano, das atividades letivas (P30TEC).

Farias *et al.* (2011) afirmam que as semanas pedagógicas, que neste texto consideramos ser eventos similares aos Encontros Pedagógicos, são espaços importantes para a construção dos planejamentos docentes visando à prática educativa. As autoras entendem que o ato de planejar, coletivamente, as ações pedagógicas que ocorrerão dentro e fora de sala de aula é um ato que organiza a prática docente por antecipar situações, estratégias e atividades. Contudo,

apontam que o planejamento deve ser contínuo, passível de ser alterado e adaptado, se necessário.

Nesse sentido, os/as docentes P06FG e P20FG mencionam que os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento de atividades específicas voltadas para as necessidades dos/as estudantes, sendo espaços em que os/as professores/as constroem estratégias, coletivamente, para o decorrer do ano letivo, como, por exemplo, minimizar possíveis questões de aprendizagem dos/as estudantes recém chegados à instituição. Vejamos trechos dos depoimentos dos/as referidos/as docentes.

Eu sinto, eu sinto isso, porque, pra mim, o Encontro Pedagógico é, assim, uma coisa mais pra você definir estratégias, né? A gente pode pensar algumas ações, com base no que foi dito lá, que a gente quer realizar, pra ser uma coisa propriamente do professor, né? De pensar estratégias, planejamento de aula, essas coisas. No IF você tem mais um pouco de liberdade, né, como cada um vai fazer suas avaliações e seus planejamentos e é importante ter esses momentos conjuntos, claro que sempre precisa melhorar, mas é importante que tenha (P06FG).

Eu ia falar agorinha, ele serve pra gente pensar nos alunos, o foco é o crescimento dos alunos, o que a gente vai fazer pra eles crescerem, certo? Então, eu acredito que no Encontro Pedagógico a gente busca uma solução, um plano pra cada uma das turmas, porque não tem como ser diferente. Meio ambiente, por exemplo, principalmente os da tarde, têm a fama e o histórico de quando chega no *campus*, nos primeiros anos, chega com a bagagem fraca em matemática. Então a gente já, inclusive eu, como professor de matemática, já no Encontro Pedagógico, nos nossos planejamentos, tem que pensar em uma solução pra esses primeiros anos de Meio Ambiente, principalmente (P20FG).

Para Leal (2005, p. 1), o planejamento, do ponto de vista educacional, é um ato político-pedagógico, carregado de intencionalidades e que requer organização, sistematização e previsão, “[...] porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.”. Dessa forma, a fala dos/as docentes P06FG e P20FG corroboram essa ideia de intenções que o planejamento carrega, pois é por meio dele que são formuladas as estratégias intencionais para a condução dos processos de ensino e aprendizagem pelos/as professores/as, que é diretamente influenciado, também, pelas necessidades apresentadas pelos/as estudantes no decorrer do ano. Iniciar esse processo nos Encontros Pedagógicos é positivo, porque permite aos/as professores/as analisar as situações e pensar estratégias coletivamente.

O/A docente P27FG aponta que os momentos em que os/as docentes se dividem de acordo com suas coordenações de curso e se reúnem por área do conhecimento, momentos sempre incluídos nas programações dos Encontros, são proveitosos no que diz respeito ao planejamento das disciplinas e do ano letivo como um todo. Vejamos seu depoimento:

Me recordo agora que uma das funções é a questão do, do próprio planejamento dos professores a partir das informações que são passadas no Encontro Pedagógico voltadas pra o Ensino Médio Integrado. É, eu me lembro, pras minhas aulas específicas em matemática, eu gosto do momento quando a gente se junta por área, né. Então dá pra se fazer um planejamento... a possibilidade de você fazer o planejamento dialogando com professores de, de física, de química, pra gente tentar alinhar os nossos conteúdos na matemática com possíveis conteúdos da física e da química também, então é um momento bacana aí que serve pra ajudar esse planejamento enquanto professor (P27FG).

O planejamento coletivo das disciplinas nesses momentos das reuniões por áreas do conhecimento também foi destacado como contribuição dos Encontros Pedagógicos pelo/a docente P21FG. Para este/a participante, o alinhamento dos planejamentos individuais dos/as docentes que atuam numa mesma disciplina, como matemática, nesse caso particular, contribui para que a prática docente seja realizada de uma maneira mais semelhante em todas as turmas do EMI, conforme percebemos em seu depoimento:

Em relação à parte das coordenações, o que acontece é o seguinte: ele divide os grupos por área temáticas e a gente faz os nossos planejamentos. A ideia é planejar a disciplina em conjunto. Planejar a área, pra que, principalmente, no caso de matemática, que somos em seis, né, pra que não tenha disparidade, né? Vamos supor, né, como já aconteceu algumas outras vezes: a gente inicia com uma turma e aí, por algum motivo, a gente acaba tendo que mudar de turma no decorrer do processo, no meio do ano. Então, pra que a gente tente trabalhar assim, uma coisa meio que em conjunto, né? Pra que não haja disparidade (P21FG).

Entendemos que o planejamento coletivo, visando uma certa uniformização nos direcionamentos da mesma disciplina, conforme citado pelo/a docente P21FG, é uma estratégia que permite aos/as professores/as desta disciplina seguirem os mesmos princípios norteadores, favorecendo que esses/as docentes sigam até o mesmo projeto de sociedade e de educação, conforme apontado por Farias *et al.* (2011, p. 112):

Cabe esclarecer que a ideia de assegurar unidade ao trabalho pedagógico como uma das razões de ser do planejamento não remete à padronização e uniformidade pretendidas pelo tecnicismo. Nossa argumento está voltado para a defesa de um sentimento de corpo, de conjunto, de coesão, de compartilhamento de uma base teórica, de comunhão dos mesmos projetos de sociedade, de educação, de escola e de homem.

Esses momentos em que os/as professores/as se reúnem por área/curso durante os Encontros Pedagógicos servem para, além de efetuarem os planejamentos das disciplinas, conforme as falas dos/as docentes, ser um momento de reflexão conjunta dos/as professores/as daquelas disciplinas e cursos, visando à melhoria da oferta da formação aos/as estudantes, conforme o depoimento do/a docente P04TEC:

No final do Encontro Pedagógico, todas as coordenações, individualmente, se reúnem e aí a gente faz, basicamente, um planejamento pro, pro ano, né? Tipo, os professores de eletro se reúnem, aí falam de alguns pontos que precisam ser melhorados, alguns pontos de atenção, e aí nisso a gente consegue falar um pouquinho sobre o Ensino Técnico Médio Integrado (P04TEC).

Conforme apontado por Santos (2010, p. 76-77), para que a escola possa ser um espaço formativo para os/as professores/as, é necessário que ela possua algumas condições:

- a) criação de uma estrutura organizacional que garanta a elaboração/planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da formação; b) organização de espaços e tempos que impulsionem o diálogo e a reflexão entre os pares e consolidem saberes emergentes da prática; c) condições de formação e trabalho para os professores, pois o êxito das propostas de formação está associado a uma política global de valorização do magistério, a qual compreende condições de formação e de trabalho; d) gestão democrática e participativa, de modo a desenvolver uma prática que busca mobilizar os professores para a construção das mudanças e inovações no interior da escola, bem como encorajar e fortalecer as novas experiências; e) redes de parcerias com instituições formadoras, com o objetivo de favorecer/estreitar o diálogo entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras (universidades e IES).

Os depoimentos dos/as docentes revelam que essas reuniões de área/cursos nos Encontros Pedagógicos atendem a pelo menos um dos requisitos expostos pela autora, qual seja, a destinação de um espaço e momento específico para que os/as docentes conversem e debatam questões de suas práticas dentro daquelas áreas do conhecimento. Ou seja, nesses momentos de conversa coletiva dos pares, com o foco voltado mais especificamente para suas áreas, os/as professores/as podem incrementar suas práticas docentes no EMI ao analisarem mais proximamente os problemas específicos de cada área e curso, por exemplo.

Além disso, os Encontros Pedagógicos podem ser um espaço em que possa ser debatida também uma atuação docente integrada, que pode iniciar por meio da construção coletiva de um currículo integrado, conforme apontado por Ciavatta e Ramos (2012). As autoras definem o currículo integrado como uma construção articulada de interações entre as áreas do conhecimento, numa rede em que não haja a hierarquização dos conhecimentos. A ausência do currículo integrado e, consequentemente, de uma atuação docente integrada prejudica a formação integral dos/as estudantes do EMI, conforme afirmado pelo/a docente P13FG: “Falando de ser ensino integrado, tem que valorizar tanto as propedêuticas quanto as técnicas, eu acho muito separado aqui, e que não é a base do IF, é tanto que a formação é humana e integral, não pode separar, prejudica a formação dos/as estudantes”.

O planejamento letivo, realizado de forma coletiva pelos/as professores/as nestas reuniões por área nos Encontros Pedagógicos, pode possibilitar que o planejamento seja construído de forma participativa e vinculado aos objetivos da instituição e dos/as estudantes

(Farias *et al.*, 2011). Além disso, pode incentivar, também, a realização de práticas integradas no currículo, que é uma das dificuldades citadas pelos/as participantes para atuação docente no EMI.

Nessa direção, vale destacar que os planejamentos coletivos enquanto contribuição dos Encontros Pedagógicos, citados pelos/as participantes, restringem-se às disciplinas da mesma área do conhecimento ou às disciplinas técnicas de um determinado curso. Dessa forma, identificamos um silenciamento com relação às práticas integradoras no currículo e com relação aos conhecimentos específicos vinculados ao EMI. Esse silenciamento emerge por parte dos/as participantes que, mesmo considerando a integração das disciplinas como uma dificuldade para atuação docente no EMI, não citaram a possibilidade de tentar estratégias de integração durante esses momentos de planejamento coletivo. Já por parte das instâncias que organizam os Encontros, percebemos uma tentativa, em 2023, ao incluírem os projetos integradores na programação do Encontro, de discutir aspectos diretamente vinculados ao currículo integrado. Contudo, o silenciamento por parte dos/as participantes denota que a inclusão de aspectos diretamente vinculados à integração das disciplinas e aos conhecimentos específicos vinculados ao EMI deve ganhar mais destaque nas programações dos Encontros Pedagógicos buscando contribuir mais para a formação docente nesses aspectos.

Sabemos que a construção de um currículo integrado, visando à formação integral dos/as estudantes, é um pilar do EMI. Essa construção deve ser realizada sem a hierarquização dos conhecimentos, contemplando tanto a formação geral quanto a formação profissional (Ciavatta; Ramos, 2012) e todas as instâncias da escola devem ser envolvidas neste movimento por meio de um processo coletivo, envolvendo os/as professores/as, estudantes e demais profissionais da escola, com a intenção de que os processos de ensino e aprendizagem sejam, de fato, beneficiados e contribuam, efetivamente, para o atingimento do objetivo de ofertar a formação integral (Machado, 2010). Dessa forma, entendemos que os Encontros Pedagógicos poderiam ser utilizados também para esta finalidade.

O/A professor/a P10TEC considera que os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento letivo também por incluir a divulgação da realização de alguns eventos acadêmicos, a exemplo da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT)⁵³ e das semanas acadêmicas dos cursos, e, dessa forma, os/as professoras/as podem incluir esses eventos em seus planejamentos individuais. Nessa direção, para o/a participante P10TEC, os Encontros

⁵³A SNCT é um evento de divulgação científica criado em 2004, pelo governo Lula (2003-2006) e realizado, atualmente, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e é composto por atividades em todo o país (Brasil, 2024c)

Pedagógicos podem ser utilizados, também, para “[...] a criação de pequenos grupos pra resolver certas questões... A gente tem, por exemplo, um evento muito importante que ocorre, que é a SNCT, aí poderia no Encontro já criar um pequeno grupo, pra planejar e já delegar tarefas”.

Segundo Farias *et al.* (2011), o planejamento escolar, de uma maneira geral, é construído por vários sujeitos, entre eles, os/as professores/as, pois são eles/as que têm a função de determinar quais as estratégias didáticas e pedagógicas que utilizarão em sua prática docente. Contudo, para isso, o planejamento letivo deve estar integrado e articulado aos planejamentos macro da instituição. Afirmam:

O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Com efeito, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. Tal atuação se concretiza por meio de sua participação no delineamento, atualização e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como no planejamento de ensino, isto é, de sua ação didática propriamente dita (Farias *et al.*, 2011, p. 116).

No âmbito do IFPE, temos, como exemplos de planejamentos macro, o PDI, o PPPI e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Os/As participantes apontaram que os PPCs do *Campus Garanhuns* estão em atualização, de responsabilidade de comissões específicas, mas que quando se debate esse assunto nos Encontros Pedagógicos, o *status* não é atualizado, sempre remetendo-se às atuações dessas comissões, a exemplo do depoimento do/a docente P19FG:

Aí outra coisa também aqui, o PPC do curso já tá há um bom tempo. Desde que eu entrei aqui na escola que tá pra ter esse PPC, desde 2020. Teve a implantação do Novo Ensino Médio, acabou o Novo Ensino Médio, entrou o Novíssimo Ensino Médio (risos), que vai começar no ano que vem, esse Novíssimo e não tem nada de atualização. Não se discute o PPC no Encontro Pedagógico. Quando começa a tocar, diz: “tem um plano, tem uma comissão que tá sempre fazendo, estudando...” e nada... Então, assim, o foco poderia ser discutir isso também, até pra gente poder planejar a nossa aula melhor, com isso já atualizado.

Dessa forma, compreendemos que a atualização desses PPCs, por serem documentos norteadores do planejamento de ensino dos/as professores, pode impactar positivamente na prática do planejamento coletivo desses/as docentes, inclusive colaborando para incentivar a prática da atitude docente mais integrada, atendendo o currículo integrado e, consequentemente, colaborando para a oferta de uma formação integral aos/às estudantes do EMI, conforme apontado pelo/a docente P04TEC: “O que a gente tá tentando fazer agora, nessa questão da integração é mudar os PPCs, né? Só que ainda não foi concluído, pra ter mais essa

interdisciplinariedade”. O/A docente P01FG afirmou: “Quando eu tava trabalhando na comissão da reformulação dos PPCs, já teve uma exposição sobre projetos integradores. A gente não pode esquecer essa questão e de como esses documentos impactam nisso a nível de sala de aula”. Percebemos que, para os/as docentes P04TEC e P01FG, a efetivação do currículo integrado no âmbito do *Campus Garanhuns* está vinculada à atualização e ao cumprimento do PPC, enquanto documento norteador e que oficializa na instituição o currículo adotado.

O currículo “[...] situa-se historicamente, está envolto em disputas entre grupos e classes sociais, que compõem determinada estrutura social e diz respeito, em última instância, a um recorte que se faz na produção cultural da humanidade” (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 5). O currículo, portanto, não é estático, ele é construído no cotidiano escolar. Para Monteiro (2022), o currículo reflete o projeto de sociedade e de formação que se quer ofertar aos/as estudantes. Assim, entendemos que o planejamento coletivo nos Encontros Pedagógicos poderia ser utilizado para fomentar o ideal da prática de um currículo integrado e ser um momento de construção de estratégias que correspondam a esse ideal.

Compreendemos, com base nas falas dos/as participantes, que os Encontros Pedagógicos são espaços em que há a construção coletiva dos planejamentos letivos de ensino, de nível mais operacional, e que eles contribuem para a prática docente no EMI no sentido de integrar os/as professores da mesma disciplina e/ou área do conhecimento na construção destes planejamentos de forma alinhada, a exemplo da disciplina de matemática informada pelos/as docentes P21FG e P27FG, ou para as disciplinas técnicas dos cursos de Eletroeletrônica, conforme afirmado pelo/a docente P04TEC, por exemplo. Contudo, destacamos a ausência de ações que incentivem o planejamento coletivo dos/as professores/as destinado a ações de integração das disciplinas da formação geral e da formação profissional, visando à efetivação de um currículo integrado que contribua, diretamente, para a oferta da formação integral aos/as estudantes.

Além disso, com a necessidade da conclusão da reformulação dos PPCs dos cursos de EMI do *Campus Garanhuns*, apontada pelos/as participantes, percebemos que este potencial de contribuir para o planejamento também poderia ser estendido à atualização dos planejamentos mais macro da instituição, a título de sugestão dos entes do *Campus Garanhuns*, como os PPCs, a nível de *campus*, e o PPPI, a nível de Reitoria, este último que nunca foi atualizado desde sua formulação em 2012⁵⁴.

⁵⁴Pesquisamos, no site do IFPE, acerca da existência de movimentos institucionais para atualização do PPPI, mas não localizamos nenhuma informação.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos o Produto Educacional: “*Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de jornada formativa teórico-prática para professores/as*”, que foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa e apresentado em formato de livro digital (Apêndice G). A seção está dividida em quatro subseções: 1) *Justificativa*; 2) *Processo de desenvolvimento*; 3) *Metodologia de avaliação*; e 4) *Avaliação dos/as participantes*.

7.1 Justificativa

No Brasil, os mestrados profissionais da área de Ensino da CAPES têm se destacado como uma importante modalidade de Pós-Graduação voltada para a formação e aprimoramento de profissionais da educação. Nesses Programas, os Produtos Educacionais são uma exigência regulamentar da CAPES. Consistem em materiais, recursos e estratégias criados e desenvolvidos pelos/as mestrandos/as durante o curso, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, promover a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a melhoria da qualidade da educação (Pasquali; Vieira; Castaman, 2018).

Conforme Documento da Área de Ensino, os Produtos Educacionais são

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019b, p. 16).

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que, para os/as docentes participantes, os Encontros Pedagógicos contribuem para a prática docente quando abordam temas didático-pedagógicos, confirmando os achados da pesquisa que realizamos sobre a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira acerca da formação continuada de professores do EMI dos IFs, no período de 2018 a 2022. No entanto, os/as professores/as participantes da pesquisa relataram sobre a dificuldade que possuem com relação à integração das disciplinas, visando à formação integral dos/as estudantes. Além disso, percebemos, em seus depoimentos, dois silenciamentos no que diz respeito às contribuições dos Encontros Pedagógicos: o primeiro relacionado aos conhecimentos que fundam as bases conceituais do EMI nos IFs, e o segundo relacionado às ações que contribuam e estimulam a integração disciplinar por meio de um currículo integrado.

Moura (2014), ao tratar sobre a necessidade de formação continuada para docentes que atuam na EPT, reforça que, independente da formação inicial, é necessário proporcionar espaços formativos que integrem esses/as profissionais aos conhecimentos que poderão suscitar melhorias nas práticas docentes buscando articular os/as professores/as licenciados/as às questões do mundo do trabalho e os/as professores/as das áreas técnicas às questões educacionais e pedagógicas. Para o autor, a formação didático-pedagógica para os/as professores/as da EPT deve contemplar aspectos da área educacional associados aos da área da EPT. Consideramos, como Moura (2014), que sem o domínio de conhecimentos específicos acerca do EMI, os/as professores/as podem não conseguir proporcionar aos/às estudantes a formação integral almejada.

É baseado nessas constatações que desenvolvemos, como Produto Educacional, uma proposta de formação continuada – que chamamos de Jornada Formativa e está apresentada em formato de livro digital – destinada aos/às docentes do EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*, com o objetivo de **favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes**.

Dentre as tipologias de Produtos Educacionais aceitas pela área de Ensino da CAPES⁵⁵, o Produto Educacional desenvolvido enquadra-se como curso de formação profissional. De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (Brasil, 2019d, p. 19), o curso de formação profissional pode ser “[...] Atividade docente de capacitação, em diferentes níveis realizada; Atividade de capacitação criada, em diferentes níveis; Atividade de capacitação organizada, em diferentes níveis [...]”. O Produto Educacional desenvolvido, por ser uma proposta de formação continuada, enquadra-se na categoria “atividade de capacitação criada, em diferentes níveis”, acima referenciada.

Destacamos que esta proposta formativa está fundamentada na concepção de formação continuada defendida por Santos (2010), e considerando também as contribuições de Kuenzer (2011, 2016) e Machado (2021), na qual a formação continuada de professores/as deve basear-se na relação entre teoria e prática, na unidade dialética da *práxis*, articulando conhecimentos teóricos e práticos a conhecimentos sociopolíticos, abordando a completude do processo de construção do/a professor/a. Essa associação visa possibilitar uma prática pedagógica que contribua para a transformação da realidade social, conforme defendido por Santos (2010). Além disso, consideramos, como apontado pela autora, que a escola é um espaço formativo, ou

⁵⁵De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), são dez as tipologias de Produtos Educacionais aceitas pela área de Ensino da CAPES: (1) material didático/instrucional; (2) curso de formação profissional; (3) tecnologia social; (4) software/aplicativo; (5) eventos organizados; (6) relatório técnico; (7) acerco; (8) protocolo de comunicação; (9) manual/protocolo; e (10) carta/mapa ou similar.

seja, é de responsabilidade da instituição o oferecimento de ações continuadas de formação, objetivando o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), a validação dos Produtos Educacionais é realizada por meio da identificação de “[...] evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo) a partir de critérios previamente estabelecidos” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 6). O processo de validação deve ser realizado em duas instâncias, sendo a primeira pelos/as participantes, por meio de instrumentos qualitativos ou quantitativos, e a segunda pela banca de defesa da dissertação.

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), os Produtos Educacionais possuem seis dimensões que compõem o seu processo de validação: 1) complexidade – diz respeito a variedade de conhecimentos, componentes e atores envolvidos em todas as etapas de desenvolvimento do Produto; 2) registro – forma de catalogação do Produto, tais como o *International Standard Book Number* (ISBN); 3) impacto – modo como o Produto foi ou será utilizado, visando compreender o motivo de seu desenvolvimento; 4) aderência – diz respeito ao vínculo com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação; 5) inovação – se foi desenvolvido a partir de algo totalmente novo ou adaptado; e 6) aplicabilidade – trata sobre a facilidade de acesso ao Produto e da possibilidade de aplicação e utilização em diferentes espaços, seja integral ou parcialmente.

Em relação às referidas dimensões, consideramos que este Produto Educacional possui média complexidade por envolver, em seu processo de desenvolvimento e avaliação, apenas seu público-alvo; por ser apresentado no formato de livro digital, será registrado, após a validação da banca, por meio do ISBN; poderá ser utilizado pela gestão do *Campus Garanhuns* para a melhoria dos processos institucionais de formação continuada dos/as docentes; está claramente vinculado à linha Práticas Educativas em EPT do ProfEPT; foi desenvolvido a partir de conhecimentos já existentes na literatura e dos novos conhecimentos provenientes dos resultados da pesquisa; e possui facilidade de acesso, pois poderá ser utilizado de forma integral por todos os interessados.

Reiteramos que este Produto Educacional, Jornada formativa sobre o EMI nos IFs, tem como público-alvo docentes que atuam no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*. No entanto, a proposta, além de poder ser direcionada para outros/as servidores/as do *Campus Garanhuns*, também poderá ser utilizada por outros *campi* do IFPE, assim como por outros IFs que ofertem o EMI e realizem eventos similares aos Encontros Pedagógicos, uma vez que se fazem necessários processos formativos que possibilitem a compreensão dos fundamentos e finalidades dessa política educacional, confirmado, assim, o potencial de replicabilidade da

proposta, que diz respeito ao potencial que o Produto Educacional possui de ser aplicado em outros contextos por terceiros, segundo Rizzatti *et al.* (2020).

Sendo assim, o Produto Educacional desenvolvido pode favorecer impactos significativos não apenas na formação dos/as professores/as que atuam no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*, público-alvo da proposta, mas também entre os/as demais servidores/as dos IFs. Ao propor reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs, o Produto Educacional busca favorecer a compreensão dos fundamentos e finalidades dessa política educacional, incentivando a ressignificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da concepção de formação integral dos/as estudantes, bem como do Projeto Político-Pedagógico dos IFs. O Produto repercute para além da dimensão individual da formação, configurando-se como uma estratégia potencial de política institucional voltada à qualificação do EMI e à consolidação de uma educação pública, integral e socialmente referenciada.

Apontamos, portanto, que ações que busquem ofertar formação teórico-prática, de maneira continuada, aos/às servidores/as dos IFs, em especial aos/às professores/as, como esta proposta, podem ser benéficas para a prática docente no EMI. A proposta desta Jornada Formativa visa incentivar a formação continuada dos/as professores/as do IFPE – *Campus Garanhuns*, iniciando nos Encontros Pedagógicos, primeira atividade laboral do ano letivo, e se estendendo ao longo do ano, num processo contínuo e integrado.

A ideia de vincular a formação continuada aos Encontros Pedagógicos justifica-se por estes eventos terem sido considerados, dentre outras características, como espaços formativos pelos/as participantes, conforme apontado nos resultados desta pesquisa, corroborando a concepção de que a instituição escolar é um espaço de formação continuada para os/as docentes e que deve ser utilizada para esta finalidade, conforme apontado por Santos (2010).

7.2 Processo de Desenvolvimento

O planejamento de uma ação de formação continuada está alinhado aos conceitos de planejamento de ensino que, conforme aponta Leal (2005), é um ato político-pedagógico, carregado de intencionalidades e que requer organização, sistematização e previsão. Os componentes do planejamento, citados pela autora, foram admitidos nesta proposta de jornada formativa, quais sejam: ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação, e foram construídos considerando os resultados apontados pela pesquisa.

Atendendo a um anseio manifestado por participantes da nossa pesquisa, especificamente na primeira etapa, acerca da necessidade de momentos institucionais de

formação que fossem realizados ao longo do ano, e não apenas nos Encontros Pedagógicos, planejamos esta proposta formativa para ser realizada de maneira contínua e integrada ao longo do ano. Sendo assim, para denominar esta proposta, pensamos no sentido figurado da palavra “Jornada”, definida como uma transição para um determinado fim (Michaelis, 2025). Assim, consideramos que a denominação de “Jornada Formativa” é adequada e corresponde a esta necessidade manifestada pelos/as participantes da pesquisa.

Considerando que a proposta formativa está apresentada em formato de livro digital, pensamos a identidade visual da capa buscando unir o conceito de jornada nesse sentido de transição, associando-o a um caminho a ser percorrido pelo público-alvo para o qual se destina a formação, com destino aos IFs, seu *lócus* de atuação. Sendo assim, essa identidade visual (Figura 01) contém como cor predominante o verde, vinculado às cores institucionais dos IFs. Para reforçar que o Produto Educacional está relacionado aos IFs, incluímos o logotipo dos IFs e uma figura que representa um prédio de algum *campus* de um IF, para o qual os/as professores/as estão se dirigindo, percorrendo um caminho demarcado, reforçando a concepção de jornada acima referenciada.

Figura 01 – Capa do Produto Educacional



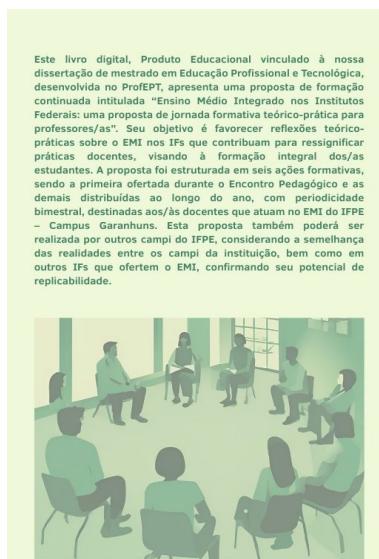
Fonte: A autora (2025).

Seguindo essa mesma lógica, a contracapa⁵⁶ foi planejada com a finalidade de comunicar, de forma sintética e objetiva, as principais informações do livro digital: do que se trata o Produto Educacional, seu objetivo, a organização da proposta formativa etc. Para manter

⁵⁶A estrutura de um livro é composto da capa (área externa da frente); segunda capa (área interna da capa); terceira capa (área interna da contracapa); e contracapa (também chamada de quarta capa – área externa de trás).

a unidade estética, adota a mesma identidade visual do livro e é composta de uma figura que busca representar a realização dos encontros formativos da Jornada, conforme mostra a Figura 02.

Figura 02 – Contracapa do Produto Educacional



Fonte: A autora (2025).

Destacamos que as imagens utilizadas na capa e contracapa do livro digital foram construídas com auxílio da Inteligência Artificial Generativa⁵⁷, mais precisamente o *Generative Pre-Trained Transformer*⁵⁸ (*ChatGPT*) e a *AI Image Gen*⁵⁹ da plataforma *Canva*⁶⁰. Destacamos que as versões finais, unindo as imagens aos elementos textuais, foram construídas por meio da plataforma *Canva*. Para Santos e Silva (2024), a utilização dessas ferramentas de inteligência artificial impacta diretamente, de maneira positiva, na qualidade da produção universitária/acadêmica. Contudo, os autores afirmam que limites éticos, de transparência e a análise crítica devem ser mantidos para que o uso das ferramentas de inteligência artificial não substitua a produção ativa e autônoma dos/as pesquisadores/as.

Dito isso, ressaltamos que o processo de construção do planejamento da proposta formativa estendeu-se por aproximadamente dois meses. Nesse período, produzimos, analisamos e reanalisamos todos os seus elementos constitutivos (ementa, objetivos, conteúdos,

⁵⁷ A Inteligência Artificial Generativa é uma ferramenta tecnológica que pode criar conteúdos novos seguindo a comandos (*prompts*) escritos (Mendonça, 2025).

⁵⁸ Transformador Pré-treinado Generativo. É um modelo de inteligência artificial desenvolvido pela empresa OpenAI que funciona como um assistente de conversação, por meio de *chat*, que gera respostas de texto/imagem de forma natural e coerente.

⁵⁹ Geração de imagens de inteligência artificial.

⁶⁰ Trata-se de uma ferramenta on-line que permite a criação de designs e peças de comunicação visual acessível a pessoas sem especialização técnica na área.

metodologia, recursos, avaliação e referências), com o propósito de desenvolver uma proposta que atendesse aos objetivos estabelecidos e às necessidades formativas dos/as docentes do EMI do *Campus Garanhuns*. Buscamos, ainda, assegurar sua coerência teórico-metodológica, sua atratividade para o público-alvo e sua viabilidade de execução. Esse percurso evidencia o caráter contínuo dos planejamentos educacionais, entendidos como processos marcados por idas e vindas, (re)análises e (re)adaptações, conforme apontado por Farias *et al.* (2011).

O Quadro 05 sintetiza o planejamento de execução da Jornada Formativa. Como podemos visualizar, a proposta de Jornada Formativa é composta de seis encontros presenciais articulados e cada encontro possui um objetivo específico associado. A carga horária total é de 24h, com 4h para cada um dos seis encontros e o primeiro integrando a programação do Encontro Pedagógico, conforme destacado.

Quadro 05– Planejamento de execução da Jornada Formativa

ENCONTROS	OBJETIVO ESPECÍFICO	CARGA HORÁRIA	MÊS
1- As bases conceituais do EMI	Compreender as bases conceituais do EMI	4h	Fevereiro (Encontro Pedagógico)
2- Trabalho como princípio educativo	Compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e sua relação com a educação	4h	Abril
3- Princípios e objetivos dos IFs	Identificar os objetivos e princípios dos IFs	4h	Junho
4- Formação docente para o EMI	Identificar os conhecimentos necessários para atuação docente no EMI	4h	Agosto
5- Currículo integrado	Compreender o conceito de currículo integrado e seus impactos na oferta da formação integral	4h	Outubro
6- Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs	Refletir sobre os impactos das reformas do Ensino Médio no EMI ofertado pelos IFs	4h	Dezembro

Fonte: A autora (2025).

O Plano da Jornada Formativa, apresentado no Produto Educacional, deve ser disponibilizado aos/as participantes no início do primeiro encontro, para que todos/as tenham acesso aos textos previamente, e os textos que serão trabalhados devem ser encaminhados aos e-mails institucionais dos/as participantes com antecedência mínima de 15 dias para a realização de cada encontro. Concebemos esta proposta formativa como um curso que poderá ser certificado pelo *Campus Garanhuns*.

Para o desenvolvimento da Jornada Formativa, planejamos as seguintes estratégias de

ensino: exposição dialogada, apresentação de vídeos, debate de textos, roda de conversa, seminários, fichamento de citação, estudos de caso. Planejamos que a Jornada seja realizada em duas turmas de 25 professores/as cada. Para tal, será necessário a disponibilização de espaços direcionados para a realização da Jornada, podendo ser salas de aula ou auditórios que possuam quadro branco para utilização do/a mediador/a, quando necessário.

A formação poderá ser mediada tanto pela área pedagógica quanto por algum/a professor/a formador/a específico. Santos (2010) destaca a importância tanto do/a coordenador/a pedagógico, quanto profissional responsável pela formação dos/as professores/as nas escolas, quanto do/a professor/a formador/a. A autora destaca a necessidade de formação específica e condições de trabalho para que esses/as profissionais consigam atuar nos processos de formação continuada de forma adequada.

Para o processo avaliativo dos/as participantes da Jornada, propomos que este seja realizado de forma contínua e qualitativa, ao longo dos encontros formativos, considerando o engajamento e a participação dos/as participantes nas atividades propostas. Considerando que a formação integral, almejada pelo EMI, pressupõe um processo avaliativo que seja um “[...] instrumento de diagnóstico das ações de ensino e de aprendizagem, visando à reorganização das atividades em função do objetivo de emancipação [...]” (Araújo, 2014, p. 115), consideramos que o processo avaliativo dos/as participantes desta Jornada deve pautar-se nesses pressupostos, com a intenção de promover o exercício crítico da prática docente por meio de atividades transformadoras.

Fez-se necessário planejar a maneira de avaliação da Jornada Formativa enquanto ação de formação continuada, que, conforme apontado por Santos (2010), é uma das medidas que favorece a realização deste tipo de formação nas escolas. Dessa forma, pensamos que os/as participantes devem avaliar a realização da Jornada Formativa, ao seu término, buscando analisar se a Jornada Formativa contribuiu para as suas formações e à prática docente no EMI, considerando os temas debatidos durante o ano. Além disso, consideramos que a avaliação final da Jornada Formativa é um meio de coletar informações e sugestões para auxiliar o processo de planejamento dos próximos eventos.

Esperamos, portanto, que esta proposta formativa – nosso Produto Educacional – possa contribuir para o fortalecimento dos Encontros Pedagógicos enquanto espaço formativo para os/as professores/as, assim como incentivar a realização de ações de formação continuada pela instituição ao longo do ano.

7.3 Metodologia de Avaliação

A avaliação do Produto Educacional é essencial por permitir a realização de ajustes e adaptações que se demonstrem necessárias (Coelho, 2024). Para avaliação do nosso Produto Educacional, escolhemos a metodologia de Kaplún (2003). Para o autor, um material educativo é um objeto que proporciona o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado em um determinado contexto e, para tanto, deve ser construído considerando três eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional, sendo a relação entre esses eixos dinâmica e interdependente (Kaplún, 2003).

Baseado nesse autor, compreendemos que o eixo conceitual diz respeito ao que se quer comunicar ou ensinar, se referindo à escolha das ideias centrais, dos temas principais e do embasamento teórico que serão abordados no material, assim como suas inter-relações e articulações. Sendo assim, nesse contexto, os Produtos Educacionais devem ser construídos visando garantir consistência teórica, rigor conceitual e coerência com os objetivos formativos e com a proposta pedagógica ao qual se vincula. Essa construção conceitual deve ser pensada considerando o público-alvo do material educativo e o contexto em que ele será utilizado. Para Kaplún (2003), conhecer o público para o qual destina-se o material favorece a construção tanto do eixo conceitual, por considerar os conhecimentos que o público já possui e as necessidades formativas que pode atender, quanto dos eixos pedagógico e comunicacional.

O eixo pedagógico diz respeito ao caminho que será oferecido ao destinatário do material para construir o percurso de aprendizagem, ou seja, é a forma como o conteúdo será trabalhado para gerar aprendizagem. A construção desse “caminho” deve considerar o marco inicial dos conhecimentos que o destinatário já possui, amplamente relacionado ao eixo conceitual (Kaplún, 2003). Implica, portanto, pensar a metodologia, os recursos e estratégias didáticas e a progressão do conteúdo, de modo a estimular a participação e a aprendizagem.

Por fim, o eixo comunicacional foca na forma, na linguagem e nos recursos utilizados para transmitir a mensagem (Kaplún, 2003). Envolve aspectos como o design do material, o tamanho da letra, a linguagem adequada ao público-alvo etc., e é a dimensão que garante que o material seja compreensível, atraente e adequado ao público-alvo. Para o autor, este eixo está diretamente vinculado ao pedagógico porque um planeja o caminho e as atividades e o outro as traduz em linguagem e formas para que elas sejam, efetivamente, realizadas e atinjam seu objetivo.

Dessa forma, construímos o instrumento de avaliação do Produto Educacional contendo 13 questões abertas, das quais 11 correspondiam aos eixos determinados por Kaplún (2003) e

duas eram destinadas a apontamentos gerais. As questões permitiram que os/as participantes avaliassem o Produto em sua versão preliminar, assim como que fossem realizadas sugestões de melhorias ou apontamentos de pontos negativos.

Definimos que os/as avaliadores/as deste Produto Educacional seriam os/as professores/as atuantes no EMI do *Campus Garanhuns* que participaram das duas etapas de coleta de dados da pesquisa. Este critério de inclusão atende a indicação de Rizzatti *et al.* (2020), de que o Produto Educacional deve ser avaliado, prioritariamente, pelo público-alvo ao qual se destina.

Como técnica de coleta para a avaliação, utilizamos um questionário aberto, que foi disponibilizado via *Google Forms* e compartilhado com os/as avaliadores/as por meio do e-mail institucional, junto com a versão preliminar do Produto Educacional, em formato pdf, para avaliação. No corpo do e-mail, formalizamos o convite para os/as participantes realizarem a avaliação e socializamos algumas orientações para a realização da avaliação. Sendo assim, enviamos, no mês de julho de 2025, nosso Produto Educacional e o instrumento de avaliação para os/as 14 participantes que entrevistamos anteriormente.

Alguns dias depois do envio do Produto Educacional para avaliação por e-mail, entramos em contato com os 14 participantes pelo *whatsapp* para reforçar o convite para realizarem a avaliação do material, buscando evitar que o e-mail do convite pudesse passar despercebido em virtude das demandas de trabalho dos/as participantes ou por ter sido encaminhado pelo e-mail para a caixa de *spam*⁶¹.

Dessa forma, recebemos sete avaliações, correspondendo a um total de 50% da amostra total. Para análise das respostas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial. Para construção das categorias, consideramos os eixos avaliativos propostos por Kaplún (2003), enquanto categorias *a priori* desta etapa de avaliação. O processo de categorização, na Análise de Conteúdo, pode ser feito mediante a definição de categorias *a priori*, ou seja, as categorias são definidas segundo uma teoria pré-existente e os dados coletados são, durante a fase de exploração do material, classificados de acordo com essas categorias pré-definidas (Esteves, 2006). Como dito anteriormente, a teoria dos eixos avaliativos de Kaplún (2003) embasou a construção das categorias nesta avaliação.

Dessa forma, as respostas foram lidas na íntegra, exaustivamente, e posteriormente, categorizadas de acordo com os eixos apontados por Kaplún (2003), o que facilitou o processo final de interpretação dos resultados.

⁶¹Considerado como lixo eletrônico.

Destacamos que, semelhante às outras etapas, o sigilo da participação e das respostas foi garantido. A identificação dos/as participantes que fizeram a avaliação foi feita mediante os códigos já estabelecidos nas etapas anteriores desta pesquisa. Assim, ressaltamos que participaram da avaliação do Produto Educacional os/as seguintes participantes: P23TEC, P10TEC, P20FG, P21FG, P30TEC, P01FG e P13FG.

7.4 Avaliação dos/as participantes

Conforme indicado, consideramos os eixos avaliativos propostos por Kaplún (2003) como categorias *a priori* da etapa de avaliação do Produto Educacional. Sendo assim, foram três categorias de análise: 1) *Eixo Conceitual*; 2) *Eixo Pedagógico*; e 3) *Eixo Comunicacional*.

7.4.1 *Eixo Conceitual*

Os/As participantes avaliaram positivamente a proposta formativa apresentada no Produto Educacional em seus aspectos conceituais, que dizem respeito ao conteúdo, à coerência teórica e aos fundamentos do material. Os/As avaliadores consideraram que a proposta formativa apresentada foi construída de forma coerente, considerando a fundamentação teórico-metodológica utilizada. Segundo suas respostas, essa coerência se confirma porque inclui alguns teóricos da área da EPT, conforme afirmado pelo/a participante P13FG:

Há ótima relação dos referenciais teóricos com os achados da pesquisa, construindo um percurso coerente e consistente para formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado (EMI).

Os/as avaliadores/as analisaram que os objetivos definidos, tanto o geral quanto os específicos de cada encontro formativo, estão de acordo com a justificativa apresentada na proposta. Vejamos algumas respostas:

Não sugiro alteração! (P20FG)

[...] a jornada formativa desenvolvida tem como objetivo abordar as dificuldades relatadas pelos docentes, como a formação integral dos estudantes. Além disso, busca aprimorar a compreensão dos conhecimentos que fundamentam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, do EMI e do seu papel nos Institutos Federais. (P30TEC)

Estão de acordo. (P01FG)

Estão ótimos. Sem sugestão. (P13FG)

Com relação à articulação entre objetivos, conteúdo e metodologias, os/as avaliadores/as consideraram que a proposta está bem articulada, direcionada à uma formação sobre os aspectos da prática docente no EMI dos IFs, conforme a respostas dos/as participantes P20FG e P21FG:

Estão bem coerentes, isto é, avalio de forma satisfatória (P20FG).

Esses três pontos, a meu ver, estão bem ajustados, sucintos e diretos, como acredito que deve ser uma formação conforme a proposta nesse texto (P21FG).

Os/As avaliadores/as P01FG e P13FG apontaram a coerência da proposta formativa com relação aos objetivos, metodologia e conteúdos selecionados, destacando tanto a articulação entre estes aspectos quanto a seleção dos conteúdos dos encontros formativos. Vejamos suas respostas:

O texto me parece bem coerente. Objetivos, conteúdos e metodologias estão bem articulados e expostos de forma nítida (P01FG).

A proposta apresentada no material mostra coerência entre os objetivos, conteúdos e metodologias dos encontros. Os objetivos, tanto gerais quanto específicos, estão alinhados aos conteúdos abordados, os quais tratam de temas ligados à atuação docente no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, como as bases conceituais do EMI, o trabalho como princípio educativo, os princípios e objetivos dos IFs, a formação docente, o currículo integrado e os impactos das reformas do Ensino Médio. Esses conteúdos estão fundamentados em autores e referenciais teóricos consolidados na EPT como Ramos, trazendo solidez teórica à proposta (P13FG).

Para os/as participantes, os conteúdos e conceitos previstos na proposta formativa apresentada no Produto Educacional atendem às necessidades formativas dos/as professores do EMI do *Campus Garanhuns*, por contemplarem os objetivos do EMI e da EPT, aspectos vinculados à identidade dos IFs e a prática docente nestas instituições, o que pode contribuir para a oferta da formação integral aos/as estudantes, conforme afirmado pelos/as avaliadores P21FG, P30TEC e P13FG:

[...] conforme apresentado no texto, são temas específicos e diretos, que estão intrinsecamente ligados ao tema do trabalho (P21FG).

[...] promovem a reflexão crítica, o fortalecimento da identidade institucional dos IFs, e a ressignificação da prática docente alinhada à formação humana integral (P30TEC).

A proposta aborda temas centrais como trabalho como princípio educativo, currículo integrado e reformas do Ensino Médio, articulando teoria e prática por meio de metodologias participativas. Contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formação integral dos estudantes (P13FG).

As sugestões de melhorias e aprimoramentos dos/as avaliadores/as neste eixo concentraram-se com relação à inclusão de outras temáticas que, segundo eles/as, estão diretamente vinculadas à prática docente em seu cotidiano na sala de aula, tais como: a inclusão de estudantes com deficiência, a utilização de recursos tecnológicos nas aulas, metodologias ativas, ensino híbrido e a interdisciplinaridade, tanto dentro da instituição quanto envolvendo outras instituições que ofertam o EMI na cidade de Garanhuns. Vejamos alguns depoimentos:

Sugiro abordagem sobre inclusão de estudantes com deficiência. A formação de professores do EMI poderia contemplar questões relacionadas à diversidade, equidade e inclusão, que são essenciais na perspectiva da formação integral. O conteúdo pode ser pertinente, considerando que a discussão sobre inclusão na educação profissional tem se intensificado, sobretudo após a Lei nº 13.409, de dezembro de 2016, a qual estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência em toda a Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de assegurar tanto o acesso estudantes nos cursos de EPT (P13FG).

Considerando que temos em Garanhuns outra instituição que promove o EMI (ETE⁶²), talvez algum tipo de intercâmbio. incluir um objetivo específico que trate da interdisciplinaridade na prática docente (P10TEC).

Senti falta de abordagens mais práticas a exemplo do uso de ferramentas tecnológicas e exemplos de atendimento educacional especializado (P23TEC).

Muito se fala em metodologias ativas, mas pouco se fala sobre a execução dessas metodologias na prática. Talvez seja interessante inserir algo sobre esse tema (P10TEC).

Sugestão de temas: Inovação Pedagógica e Tecnologias Digitais; Educação Inclusiva; Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, entre outros, por exemplo (P30TEC).

Destacamos que estas sugestões estão diretamente relacionadas aos aspectos da prática docente que os/as participantes da pesquisa, de acordo com os nossos resultados, apontaram como os mais importantes e desafiadores da prática docente no EMI: a inclusão de estudantes, a integração das disciplinas e a atualização de conhecimentos relacionados às metodologias e ferramentas de ensino.

Para os/as participantes da pesquisa, a inclusão de estudantes, especificamente de estudantes com deficiência, é o aspecto mais desafiador da prática docente, e foi considerada a temática mais interessante abordada pelos Encontros Pedagógicos no *Campus* Garanhuns atualmente. Conforme apontado nos resultados, consideramos esta temática importante e que deve sempre ser incluída nos Encontros Pedagógicos e em outros momentos formativos ao longo do ano, em virtude da necessidade apontada pelos/as professores, contudo, acreditamos

⁶²Sigla referente à Escola Técnica Estadual. Em Garanhuns, existe a ETE Ariano Vilar Suassuna, que oferta o curso de EMI na área de Logística. Os demais cursos ofertados pela instituição são articulados com o Ensino Médio, concomitantes ou subsequentes (SEE, 2025).

que esta temática demanda uma Jornada Formativa específica, em que seja possível incluir uma gama de aspectos relacionados a ela, tais como: a construção dos Planos Educacionais Individualizados, como identificar e eliminar as barreiras atitudinais para a inclusão de estudantes com deficiência, quais são os transtornos globais do desenvolvimento e como lidar com essas questões em sala de aula, como construir e apresentar o currículo por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem etc.

A interdisciplinaridade, vinculada à integração das disciplinas, está contemplada no Encontro 5 da Jornada Formativa, o qual aborda a concepção do currículo integrado e atende a esta dificuldade, apontada pelos/as participantes da pesquisa, de realizar a integração das disciplinas, contemplando o currículo integrado almejado pelo EMI. Contudo, esta proposta formativa foi planejada visando as características do EMI ofertado pelos IFs, que difere do EMI ofertado em outras instituições. Mesmo que seja interessante a sugestão de planejar atividades integradoras interinstitucionais, acreditamos que, para tanto, primeiramente é necessário fomentar a compreensão das concepções de currículo integrado nos IFs para os/as professores do *Campus Garanhuns*.

Com relação à inclusão de temáticas vinculadas às metodologias ativas, reforçamos que esta temática é importante para os/as participantes, considerando os resultados da pesquisa. Contudo, a utilização das metodologias ativas nessa proposta precisaria estar vinculada à perspectiva epistemológica do EMI, com o objetivo de fomentar a oferta da formação integral aos/as estudantes. Tendo em vista que as metodologias ativas vinculam-se, atualmente, à perspectiva pedagógica neoliberal (Libâneo, 2022), optamos por não incluí-las na jornada.

Os/as participantes também apontaram a necessidade de incluir atividades mais próximas da dinâmica enfrentada nas salas de aula, como percebemos nos registros dos/as avaliadores/as P23TEC e P20FG:

Ressalto a necessidade da formação ter mais abordagens práticas do que teóricas, de forma que seja mais dirigida à prática docente cotidiana (P23TEC).

[...] penso que seria mais eficaz realizar mais encontros tentando trazer temas mais atuais e mais próximo da nossa realidade (P20FG).

Essas sugestões também coadunam-se com os resultados da pesquisa, que evidenciaram a importância dada pelos/as participantes aos aspectos didático-pedagógicos da prática docente. Ressaltamos que a proposta de Jornada Formativa contemplada no Produto Educacional foi planejada de forma a ressignificar a prática docente considerando os aspectos teóricos do EMI, buscando fomentar a unidade dialética entre teoria e prática, na qual a prática docente é

(re)analisada considerando a teoria e a teoria é ressignificada considerando a prática e as necessidades cotidianas.

De acordo com o/a avaliador/a P01FG, a proposta contempla as necessidades formativas dos/as docentes do EMI do *Campus Garanhuns*, conforme percebemos em seu apontamento: “O conteúdo é bem objetivo e pode preencher lacunas de conhecimento dos docentes acerca dos IFs. Durante a execução, podem surgir outras necessidades, mas analisando o material, parece ser adequado à proposta”. Percebemos, no entanto, que o/a avaliador menciona a possibilidade de surgirem outras necessidades formativas no decorrer da execução da ação formativa, sendo necessária, segundo sua sugestão, uma avaliação constante das necessidades formativas dos/as participantes a fim de aproximar as temáticas discutidas na Jornada à essas necessidades.

Essa necessidade de avaliação constante durante a execução da Jornada também foi apontada pelo/a avaliador/a P30TEC:

A proposta apresenta boa coerência no geral. Contudo, alguns ajustes sempre podem ser necessários, tais como a ampliação do tempo, inclusão de avaliações e maior clareza sobre a seleção de conteúdos para garantir que essa coerência se mantenha na prática e produza os efeitos desejados.

Destacamos que ao final de todos os encontros formativos foram incluídos momentos de avaliação do encontro realizado e que ao final da Jornada também existe um momento previsto para reflexão e avaliação da realização da Jornada enquanto ação de formação continuada, seguindo o apontado por Santos (2010). Dessa forma, acreditamos que nestes momentos será possível realizar essas avaliações sugeridas pelos/as participantes P01FG e P30TEC.

Vale destacar que alguns/as avaliadores/as afirmaram não ter conhecimento suficiente acerca das bases conceituais da EPT e do EMI, o que dificultou, de certa maneira, a sugestão de aprimoramentos com relação aos aspectos teórico-metodológicos da proposta, como podemos perceber nas seguintes respostas:

Não consigo responder a essa pergunta de forma precisa, pois não tenho conhecimento aprofundado da fundamentação teórica da maioria dos conceitos apresentados (P30TEC).

[...]Por desconhecimento de bibliografia sobre o tema, não tenho sugestões a fazer (P01FG).

Essa lacuna de conhecimentos foi um dos motivos que justificaram o direcionamento da proposta formativa para os conceitos que envolvem a prática docente no EMI dos IFs, aspecto

percebido nos achados da nossa pesquisa. Diante disso, acreditamos que esta proposta formativa poderia ter sido avaliada por outros grupos, como por exemplo a equipe que organiza os Encontros Pedagógicos no *Campus* Garanhuns ou a equipe pedagógica do IFPE, enquanto profissionais que atuam com a formação de professores/as na instituição. Durante o processo de desenvolvimento do Produto, essas opções foram cogitadas, contudo, em virtude da limitação temporal da fase final da pesquisa, não foi possível incluirmos esses outros grupos no processo avaliativo.

De modo geral, os/as participantes avaliaram positivamente a proposta formativa apresentada no Produto Educacional, reconhecendo sua coerência teórico-metodológica, a articulação entre objetivos, conteúdos e metodologias, e a pertinência das temáticas abordadas com relação às necessidades formativas dos/as docentes do EMI no *Campus* Garanhuns. O embasamento teórico em autores da EPT e do EMI, a seleção dos conteúdos e a proposta de articulação entre teoria e prática foram destacados como pontos fortes. Ainda que alguns/as avaliadores/as tenham relatado limitações quanto ao domínio desses referenciais teóricos, isso não comprometeu a percepção geral de adequação da proposta.

Assim, concluímos que a Jornada Formativa proposta como Produto Educacional apresenta potencial para contribuir significativamente com a formação continuada dos/as professores/as do EMI, ao promover reflexões sobre os fundamentos e práticas que sustentam essa oferta nos IFs. A abertura para avaliações ao longo da execução da proposta permite ajustes contínuos, garantindo que a formação se mantenha alinhada às demandas do contexto educacional.

7.4.2 Eixo Pedagógico

Os/As participantes avaliaram positivamente a proposta formativa apresentada em seus aspectos pedagógicos, que dizem respeito à construção do caminho metodológico que a proposta seguirá para atender aos seus objetivos. Os/As avaliadores/as consideraram que as estratégias didáticas e metodológicas selecionadas foram adequadas ao desenvolvimento da proposta. Vejamos alguns registros:

Não sugiro alterações. Pois estão sim coerentes (P20FG).

[...] me agrada essa forma mais direta e objetiva em uma formação conforme a proposta, acredito que tal tipo de formação fique muito mais atrativa e produtiva dessa forma (P21FG).

A proposta apresenta um bom alinhamento entre o que se pretende alcançar (formação prática, reflexiva e contínua) e os meios escolhidos para isso (dinamismo, participação ativa, diversidade de abordagens) (P30TEC).

Percebemos que a dinamicidade das atividades propostas nos encontros formativos, que variam entre os encontros, favoreceu a percepção positiva dos/as avaliadores/as, como destacado pelo/a participante P30TEC, assim como a forma direta e objetiva com a qual as atividades foram propostas e planejadas, conforme apontado pelo/a participante P21FG. Percebemos que o depoimento do/a avaliador/a P21FG demonstra uma necessidade de despertar um sentimento de pertencimento com relação ao processo formativo, ou seja, para que os/as professores/as sintam-se motivados a participarem, efetivamente, de processos de formação continuada nas instituições escolares em que atuam, estes devem ser desenvolvidos de forma a construir uma cultura organizacional que integre-os ao processo de desenvolvimento, conforme apontado por Nascimento (1997).

Esse aspecto de adesão dos/as professores à proposta formativa é apontado pelo/a avaliador/a P01FG como um requisito para que esta Jornada Formativa alcance, efetivamente, seu objetivo: “Se houver adesão dos docentes, atenderá, sim.”. Diante disso, consideramos que seja necessário, antes da realização desta proposta formativa, socializá-la com todo o grupo de docentes da instituição, para esclarecimento de seus objetivos, explicação da proposta etc, visando o esclarecimento dos/as futuros/as participantes, para que a proposta possa ser revisada e, em casos de contribuições, alterada.

Contudo, de um modo geral, os/as avaliadores/as consideraram que a proposta formativa conseguirá alcançar seus objetivos, considerando a forma com a qual foi planejada e organizada. Vejamos algumas respostas:

O conteúdo previsto e as estratégias estão coerentes (P10TEC).

Do meu ponto de vista, atenderá sim (P20FG).

Sim, pois, a meu ver, os temas dos encontros estão bem concatenados e sequenciados (P21FG).

Sim, parece estar bem estruturada para atender aos seus objetivos. Se as estratégias utilizadas, como atividades participativas, estudos de caso e oficinas, forem mantidas e ajustadas conforme necessário, certamente contribuirão para alcançar os objetivos (P30TEC).

Sim. Com encontros articulados, conteúdos teórico-práticos relevantes e metodologias participativas, a proposta favorece reflexões que podem contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a promoção da formação integral dos alunos (P13FG).

Destacamos que os/as avaliadores/as apontaram como pontos positivos a organização dos encontros de maneira sequenciada e articulada, assim como a inclusão de estratégias didáticas variadas, que contribuem para a participação ativa dos/as professores/as.

Com relação ao formato, a carga horária e a periodicidade dos encontros, os/as avaliadores/as divergiram. Os/As avaliadores/as P23TEC, P21FG, P30TEC e P01FG (quatro dos sete que avaliaram no total) consideraram que a periodicidade e a carga horária estavam adequadas, por serem bimestrais e não gerarem sobrecarga de atividades para os/as participantes. Vejamos:

[...] tal organização e disposição da formação deixa a mesma leve, evitando uma exaustão desnecessária em uma formação como a proposta (P21FG).

A estrutura bimestral e a carga horária parecem adequadas para a Jornada no *Campus Garanhuns*, permitindo um ritmo equilibrado. [...] Também é importante avaliar se o tempo de cada encontro é suficiente para aprofundar os temas (P30TEC).

O formato está adequado. Como os encontros serão bimestrais, não gera sobrecarga e dá tempo para estudo do texto e reflexão sobre os assuntos trabalhados. Sem sugestões (P01FG).

Já os/as avaliadores/as P10TEC, P20FG e P13FG consideraram que as atividades docentes no decorrer do ano podem atrapalhar a participação dos/as professores/as na Jornada Formativa, assim como sugeriram a redução da carga horária por encontro, mesmo sem indicar o tempo ideal. Vejamos seus apontamentos:

Tenho receio que os encontros ao longo do ano choquem com outras demandas rotineiras e que outras que surgem durante o ano. Isso poderia enfraquecer a adesão (P10TEC).

Diante a demanda de muitos professores do *Campus Garanhuns*, acredito que semestralmente talvez seja mais adequado (P13FG).

No meu ponto de vista, acredito que a carga horária deveria ser reduzida. Falo de forma bem pessoal, pois, pra mim, é bem difícil ficar atento por 4 horas em um único assunto. Mesmo se houver intervalos (P20FG).

Considerando que o Produto Educacional avaliado foi construído devido um anseio da oferta de formações, efetivamente, continuadas, ao longo do ano letivo, acreditamos que a realização dos encontros formativos da Jornada numa periodicidade semestral não atenderia a necessidade posta, conforme sugerido pelo/a avaliador/a P13FG. Com relação a não adesão dos/as docentes à formação devido à realização das atividades cotidianas, entendemos que caberá à instituição de ensino ofertante da formação, neste caso o *Campus Garanhuns*, favorecer

a participação dos/as docentes na Jornada Formativa.

Atendendo ao exposto por Santos (2010), sabemos que as instituições escolares devem garantir algumas condições para a oferta de formações continuadas aos/às professores/as, tais como: a criação de estruturas organizacionais que garantam a realização das formações e a participação dos/as docentes, a organização das atividades e a destinação de espaços específicos que favoreçam o diálogo e a formação coletiva. Sendo assim, entendemos que o *Campus Garanhuns* deverá, ao realizar a proposta de Jornada Formativa, garantir as condições ideais de participação dos/as docentes na formação, ou seja, deverá, como já afirmado anteriormente, construir e executar uma política institucional que fomente a formação continuada dos/as professores do EMI, garantindo a condição de espaço formativo para a instituição escolar, conforme apontado por Santos (2010).

Com exceção do/a avaliador/a P20FG, que sugeriu a redução da carga horária dos encontros formativos, os/as demais consideraram que as atividades propostas são adequadas para a realização dentro da carga horária prevista para os encontros. Vejamos:

Adequadas ao tempo (P23TEC).

[...] são temas bem diretos e específicos, adequados para serem trabalhados da forma e no tempo proposto no texto (P21FG).

A princípio, sim. No entanto, é sempre bom avaliar a carga horária ao final de cada encontro e, se necessário, fazer ajustes. Além de ser importante considerar como essas atividades estão distribuídas e aprofundadas dentro desse tempo para garantir que sejam realmente efetivas (P30TEC).

Acredito que o tempo definido para os encontros seja mais que suficiente para a realização das atividades. As dinâmica de atividades tem potencial para manter a atenção dos docentes durante o tempo previsto (P01FG).

Destacamos a necessidade de avaliação sobre a carga horária ao final de cada encontro, conforme sugerido pelo/a avaliador/a P30TEC. Essa avaliação por parte da organização demonstra-se necessária para viabilizar que o percurso formativo seja garantido e executado conforme planejado, garantindo-se que o planejamento inicial não deve ser imutável, podendo ser adaptado, considerando as condições práticas reais do momento da realização da formação, conforme apontado por Farias *et al.* (2011).

As sugestões relacionadas ao eixo pedagógico foram restritas à inclusão de atividades *on-line*, que deveriam ocorrer entre os encontros formativos presenciais e a inclusão da ferramenta de mapeamento curricular. Vejamos as sugestões:

Uma sugestão é incluir atividades online entre os encontros para manter o

engajamento e oferecer mais flexibilidade (P30TEC).

Talvez seja interessante inserir alguma carga horária online para reduzir o número de encontros ou a duração dos encontros (P10TEC).

Percebemos, nos apontamentos dos/as avaliadores/as, que as motivações para a sugestão de inclusão de atividades *on-line* entre os encontros são diferentes. O/A participante P30TEC justifica que as atividades *on-line* serviriam para manter os/as professores/as motivados/as, o que, a nosso ver, seria pertinente para complementar os estudos das temáticas de cada encontro formativo. Já o/a participante P10TEC entende que as atividades *on-line* reduziriam a quantidade ou a carga horária dos encontros.

Entendemos que as estratégias híbridas de ensino, tão presentes atualmente, podem ser utilizadas, desde que estejam vinculadas aos objetivos propostos para os encontros e para a jornada em si. Considerando que esta proposta de formação continuada é a primeira deste tipo, a ser apresentada ao *Campus* Garanhuns, consideramos que as estratégias híbridas de ensino, se incluídas na proposta, devem servir para complementar as estratégias didáticas já previstas. Contudo, acreditamos que a proposta inicial deva ser mantida e, ao ser executada, deverá ser avaliada, no decorrer dos encontros, para possível inclusão de estratégias híbridas de ensino que favoreçam o atingimento dos objetivos propostos.

Com relação ao mapeamento curricular, esta sugestão foi dada pelo/a avaliador/a P23TEC: “Poderia ser incluídas uma dinâmica de mapeamento curricular para identificar potencialidades de integração curricular”. O mapeamento curricular diz respeito a um processo de avaliação e elaboração de um currículo, considerando identificar as potencialidades de convergência que indicariam possibilidades de integração entre as disciplinas (FUNIBER, 2023).

A nosso ver, esta estratégia é interessante e poderia ser debatida no Encontro 5, relacionado ao currículo integrado, como uma forma de se pensar as possibilidades de integração. Contudo, como o *Campus* Garanhuns oferta três cursos diferentes de EMI, não consideramos que seria possível concluir os mapeamentos curriculares dos cursos em apenas um encontro formativo, mas a gestão do *campus* poderia utilizar essa sugestão para propor outra dinâmica de discussão de atividades integradoras que incluísse o mapeamento curricular.

De um modo geral, os/as participantes avaliaram positivamente os aspectos pedagógicos da proposta formativa apresentada no Produto Educacional, reconhecendo sua coerência pedagógica, a pertinência das estratégias metodológicas e o alinhamento entre objetivos, conteúdos e metodologias. Destacaram como pontos fortes a organização sequenciada dos

encontros, a dinamicidade das atividades propostas e o uso de metodologias participativas que favorecem a adesão e o engajamento dos/as docentes.

Apesar de algumas divergências quanto à periodicidade e à carga horária dos encontros, a maioria dos/as avaliadores/as considerou o formato bimestral adequado, por não gerar sobrecarga de trabalho. As sugestões de inclusão de atividades *on-line* e do mapeamento curricular foram compreendidas como possíveis contribuições a serem incorporadas de forma complementar, respeitando os objetivos e o foco da Jornada Formativa.

Diante das avaliações e sugestões apresentadas, concluímos que o Produto Educacional apresenta consistência e viabilidade para ser implementado no contexto do *Campus Garanhuns*, desde que sejam asseguradas, institucionalmente, as condições necessárias à participação efetiva dos/as docentes.

Reforçamos, portanto, a importância da socialização prévia da proposta com o corpo docente e da construção de uma política institucional de formação continuada, que reconheça a formação como um processo contínuo e articulado com os desafios cotidianos da prática pedagógica docente. A flexibilidade para ajustes ao longo da execução, conforme apontado pelos/as participantes, reforça o caráter dinâmico da proposta, essencial para a construção de percursos formativos que contribuam para o fortalecimento do EMI e a qualificação da prática docente nos IFs.

7.4.3 Eixo Comunicacional

Os/As participantes também avaliaram positivamente a proposta formativa apresentada no Produto Educacional em seus aspectos comunicacionais, que dizem respeito à linguagem, estética e clareza do material ao público-alvo, neste caso, por meio da avaliação do suporte em formato do livro digital. Para os/as avaliadores/as, a linguagem utilizada no livro digital está de acordo e de fácil compreensão para o público ao qual se destina, que são professores/as que atuam no EMI em um IF, como podemos perceber nos registros dos/as participantes P30TEC e P13FG.

[...] de modo geral, a proposta está bem alinhada ao perfil de profissionais da educação do Ensino Médio Integrado, pois é clara, objetiva e utiliza termos técnicos relacionados à educação, que são familiares para os professores dessa modalidade. Além disso, a estrutura das atividades é bem explicada, o que ajuda na compreensão (P30TEC).

Está adequada, de fácil compreensão, mesmo em uma leitura rápida (P13FG).

Quanto à estratégia de comunicação e a atratividade visual do livro digital, os/as avaliadores/as consideraram que, no geral, o material apresenta clareza em sua forma de comunicar, como apontado pelos/as avaliadores/as P20FG e P01FG:

[...] Totalmente claro. Fácil compreensão. Não sugiro alterações (P20FG).

Apresenta clareza e organização (P01FG).

Diante disso, consideramos que o eixo comunicacional atingiu seu objetivo, ao conseguir transmitir a mensagem de forma clara, compreensível e adequada a seu público, facilitando que os eixos conceitual e pedagógico consigam ser compreendidos e executados da forma planejada.

Contudo, alguns/as participantes sugeriram a inclusão de infográficos, tanto como uma forma de resumir a proposta quanto para aumentar a atratividade visual do material, como podemos perceber nas sugestões dos/as avaliadores/as P10TEC e P30TEC.

[...] Sugestão: acrescentar um resumo visual (infográfico) da Jornada, com os seis encontros e seus focos, ao início do documento (P10TEC).

[...] seria interessante adicionar elementos visuais como imagens ou infográficos para tornar o material mais atrativo (P30TEC).

Infográficos são representações visuais de informações, é um recurso “[...] que possibilita a sistematização do conteúdo, aliado a uma mensagem visualmente atrativa [...]” (Andrade *et al.*, 2020, p. 3). Consideramos, portanto, que algumas informações constantes no Produto Educacional, como a organização da Jornada ou a programação dos encontros, poderiam ser apresentadas ao público-alvo utilizando essa estratégia didática.

Com base nas análises dos/as participantes, a avaliação do eixo comunicacional do Produto Educacional foi igualmente positiva. Os/as avaliadores/as destacaram a clareza, a objetividade e a adequação da linguagem utilizada, apontando que o material está alinhado ao perfil dos/as docentes do EMI dos IFs. Além disso, reconheceram que a estrutura e a explicação das atividades contribuem para a compreensão do conteúdo, reforçando o papel do eixo comunicacional na mediação dos eixos conceitual e pedagógico.

A estética do material também foi bem avaliada, sendo considerada visualmente clara e organizada. As sugestões de aprimoramento se concentraram na inclusão de elementos visuais, como infográficos, para sintetizar e ilustrar a proposta formativa, o que, segundo os/as participantes, poderia tornar o material ainda mais atrativo e acessível.

Dessa forma, podemos dizer que o Produto Educacional alcançou os objetivos

propostos em seu eixo comunicacional, ao tornar a proposta formativa compreensível, visualmente clara e adequada ao público-alvo. A sugestão de utilização de infográficos se apresenta como uma contribuição valiosa e viável, pois pode potencializar a experiência dos/as leitores/as e facilitar a apropriação dos conteúdos por meio da representação visual das informações. A adoção de recursos como esse reforça o compromisso com uma formação continuada mais acessível, dinâmica e centrada nas necessidades reais dos/as docentes do EMI, contribuindo para fortalecer o diálogo entre forma e conteúdo no processo formativo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no EMI na percepção de docentes do IFPE – *Campus* Garanhuns. Os resultados evidenciaram múltiplas percepções sobre os Encontros Pedagógicos: como espaço de retorno ao trabalho, de formação continuada, de planejamento escolar ou, ainda, como espaço considerado improdutivo. Apesar dessa diversidade de percepções, destaca-se o entendimento predominante de que os Encontros Pedagógicos configuram-se como um espaço com potencial formativo. Em relação às contribuições didático-pedagógicas, os resultados da pesquisa apontaram que os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento das metodologias e ferramentas de ensino, a inclusão de estudantes e o incentivo à construção de um planejamento letivo alinhado coletivamente.

Os Encontros Pedagógicos, para parte significativa dos/as professores/as participantes, representam o marco inicial do ano letivo, sendo percebidos como momento de reencontro com os pares e de preparação para as atividades docentes e planejamento considerado essencial para alinhar ações letivas, administrativas e institucionais. Esse planejamento é tanto vinculado às atividades letivas, mais direcionadas às salas de aula, quanto às atividades acadêmicas mais gerais da instituição, por meio do compartilhamento do calendário acadêmico ou das ações da Diretoria de Ensino para o ano letivo. Dessa forma, constatamos que os Encontros Pedagógicos colaboram com a construção coletiva do *Campus* Garanhuns e de suas práticas, embasada nesses processos de planejamento que compõem a programação dos eventos. Entendemos, assim, que a construção coletiva que os Encontros Pedagógicos proporcionam é benéfica à prática docente, por favorecer as relações interpessoais e a relação dos/as professores/as com a instituição.

Destaca-se, ainda, a compreensão dos Encontros como oportunidade de formação continuada, sobretudo por meio de palestras, debates e ações de atualização didático-pedagógica, reforçando sua relevância para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, constatamos o potencial formativo que está intrínseco aos Encontros Pedagógicos, de acordo com os nossos resultados. Os/As participantes, em sua maioria, apontaram que os Encontros proporcionam momentos de debate e discussão de aspectos vinculados à prática docente. Contudo, para que esse potencial formativo seja alcançado, é necessário que o planejamento e a execução dos Encontros sejam realizados de maneira coletiva pela gestão de ensino e pelos/as docentes do *Campus* Garanhuns, direcionados, dentre outros aspectos, à

reflexão sobre a prática pedagógica visando à formação continuada dos/as docentes e o desenvolvimento institucional. Comprovamos, portanto, que os Encontros Pedagógicos podem ser considerados espaços formais para formação continuada de professores/as.

Contudo, emergiu também uma visão crítica desses eventos. Esses resultados apontaram que os/as participantes consideram que os Encontros possuem um potencial não explorado pela organização do *Campus Garanhuns*. Para estes/as participantes, os Encontros Pedagógicos não abordam, suficientemente, assuntos diretamente relacionados à prática docente, utilizando uma parte de sua programação para a discussão de aspectos administrativos ou desconectados das suas reais necessidades, o que transmite uma percepção de que este espaço é improutivo e que poderia ser melhor aproveitado caso apresentassem apenas temáticas e assuntos próximos da realidade da sala de aula e da prática docente como um todo e, em específico, do EMI.

Nesse sentido, os Encontros Pedagógicos mostram-se, ao mesmo tempo, indispensáveis e insuficientes: indispensáveis como espaço institucional de socialização, planejamento e formação; mas insuficientes enquanto única estratégia de formação continuada no *Campus Garanhuns*. Diante disso, reforçamos que os Encontros Pedagógicos devem ser construídos de maneira coletiva, incluindo-se os/as professores/as, visando aproximar os temas incluídos nas programações às necessidades atuais desses/as profissionais e da realidade da prática docente. Além disso, consideramos que os Encontros Pedagógicos não esgotam as necessidades formativas dos/as professores/as. Ou seja, de acordo com os resultados desta pesquisa, consideramos que os Encontros Pedagógicos, mesmo contribuindo para a formação continuada, não podem ser a única ação formativa ofertada pela instituição durante o ano letivo. Sendo assim, entendemos ser cabível a oferta de outros eventos e/ou ações formativas direcionadas aos/às docentes, assim como o fomento e o incentivo da participação deles/as em eventos e ações formativas ofertadas por instâncias externas ao *Campus Garanhuns*.

Em relação às contribuições didático-pedagógicas, os/as participantes evidenciaram que os Encontros Pedagógicos contribuem para a prática docente ao discutirem aspectos diretamente vinculados às atividades em sala de aula, buscando aprimorar os conhecimentos dos/as professores sobre metodologias e ferramentas didáticas e, dessa forma, impactar nos processos de ensino e aprendizagem e na formação integral dos/as estudantes.

Os resultados também revelaram que os Encontros Pedagógicos têm dado contribuições efetivas para a inclusão educacional e social, com destaque para a inclusão racial e a de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, já que esta temática, além de bastante atual e necessária, tem sido incluída em todas as programações dos

Encontros desde 2017. Os resultados demonstraram que os/as docentes do *Campus Garanhuns* possuem necessidade de formação continuada voltada para aspectos vinculados à educação inclusiva. Assim, apontamos a importância da manutenção desta temática nos Encontros Pedagógicos visando à atualização dos conhecimentos dos/as professores/as, buscando a oferta, cada vez mais, de uma educação inclusiva para seus/suas estudantes. A educação inclusiva é direito social de todos/as os/as estudantes e faz parte da formação integral almejada pelo EMI.

Por fim, a utilização desse evento para o planejamento letivo, segundo as falas dos/as participantes, indica que os Encontros Pedagógicos contribuem para a prática docente no EMI no sentido de integrar os/as professores/as da mesma disciplina e/ou área do conhecimento na construção destes planejamentos de forma alinhada. Contudo, é necessário apontar a percepção de que essas ações de planejamento, sendo restritas aos/às docentes da mesma disciplina e/ou área, não contribuem para o planejamento coletivo dos/as professores/as destinado às ações de integração das disciplinas da formação geral e da formação profissional, visando à efetivação de um currículo integrado que contribua, diretamente, para a oferta da formação integral aos/às estudantes.

Consideramos que o potencial de contribuir para o planejamento de ações integradoras entre as disciplinas da formação geral e as da formação profissional, objeto do currículo integrado e que é um dos pilares da formação integral dos/das estudantes do EMI, deveria ser mais explorado, o que colaboraria para minimizar a dificuldade que os/as professores/as atuantes no EMI possuem acerca da efetiva realização da integração curricular. Os resultados da pesquisa apontaram para um silenciamento com relação às ações que visem fomentar ações integradoras no currículo, assim como sobre a necessidade de difusão dos conhecimentos políticos, sociais e mais vinculados à área da EPT e das suas relações com o mundo do trabalho e a sociedade de um modo geral, ou seja, dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente de um modo geral e à prática docente no EMI, conhecimentos que integram as bases teóricas do EMI nos IFs.

Diante dessas lacunas, desenvolvemos o Produto Educacional **“Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de jornada formativa teórico-prática para professores/as”**, que trata-se de uma proposta formativa, em formato de livro digital, destinada aos/às docentes atuantes no EMI do IFPE – *Campus Garanhuns*, com o objetivo de favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes. Destacamos que essa proposta formativa tem potencial para ser implementada em outros *campi* do IFPE, assim como por outros IFs que também oferecem o EMI e realizem eventos similares aos Encontros Pedagógicos,

confirmando seu potencial de replicabilidade.

Este Produto Educacional foi submetido à avaliação por participantes da pesquisa, e obteve uma avaliação positiva. Foram destacados sua coerência teórico-metodológica, a pertinência dos conteúdos abordados, a articulação entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias planejadas, a utilização de estratégias didáticas dinâmicas e participativas. Com relação ao livro digital, foi ressaltado sua clareza, objetividade e a estética do material. Dessa forma, concluímos que o Produto Educacional desenvolvido apresentou solidez e viabilidade para ser implementado no contexto do *Campus Garanhuns*, desde que sejam garantidas condições institucionais para a participação efetiva dos/as docentes. A proposta formativa demonstrou-se adequada às demandas dos/as professores/as do EMI e capaz de promover reflexões teórico-práticas sobre a atuação docente, com abertura para ajustes contínuos durante sua execução.

Como desafio desta pesquisa, citamos a realização da coleta de dados logo após o término do movimento grevista. Com a demanda de trabalho acumulada, os/as professores/as, inicialmente, tiveram menos tempo disponível para participarem da pesquisa, mas conseguimos minimizar essas questões realizando as coletas de forma híbrida, presencial e remota. Consideramos que a avaliação do Produto Educacional ter sido realizada apenas por professores/as participantes da pesquisa foi uma limitação do Produto. A inclusão de outros grupos como avaliadores/as, como a área pedagógica do IFPE, poderia ter suscitado outros apontamentos acerca, por exemplo, da análise teórico-metodológica da proposta, ou outras sugestões de melhorias na proposta apresentada. Contudo, como destacado anteriormente, a limitação temporal para a conclusão da pesquisa não permitiu que incluíssemos esses outros grupos para avaliação do Produto Educacional.

Desse modo, reiteramos que esta pesquisa traz contribuições para a produção de conhecimentos sobre a formação continuada dos/as docentes que atuam no EMI dos IFs e para o fortalecimento da formação desses/as professores/as. Consideramos essas contribuições ainda mais relevantes em um contexto de reformas do Ensino Médio que caminham na contramão da formação integral dos/as estudantes, impactando direta e negativamente o EMI dos IFs.

Nesse sentido, cumpre destacar que, no momento em que já estávamos finalizando este trabalho, em julho do ano corrente, o IFPE, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, lançou, em evento *on-line*, as Novas Diretrizes Indutoras do EMI do IFPE⁶³. O documento revela que a

⁶³Após o evento, as Novas Diretrizes foram disponibilizadas à comunidade do IFPE, sendo submetidas à consulta pública na sequência. Sobre a tramitação administrativa do documento, não localizamos, no site do Instituto, informações atualizadas sobre as etapas posteriores à consulta pública.

instituição está adaptando suas normativas vinculadas à oferta do EMI de acordo com a reforma da reforma do Ensino Médio – Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024e) –, seguindo as orientações emitidas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2024). A ANPED – por meio do GT 09 – Trabalho e Educação, publicou uma nota pública que afirma que este documento do CONIF, além de dar continuidade à reforma iniciada em meados de 2016, traz o conteúdo do Ensino Médio reformado para dentro da RFPCT e representa riscos à oferta do currículo integrado (ANPED, 2024).

Além do IFPE, outros IFs publicaram normativos internos acerca da oferta de cursos integrados recentemente, dos quais citamos dois: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que emitiu as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (IFBA, 2025) contemplando a oferta na modalidade integrada de modo alinhado à Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024e), semelhante ao documento do IFPE; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), que publicou as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, às quais foram atualizadas visando fortalecer a oferta de cursos integrados na instituição e minimizar os impactos das reformas educacionais, a exemplo da iniciada em meados de 2016 (IFSC, 2025).

Percebemos, portanto, que existem movimentos de resistência à concepção do Ensino Médio reformado no âmbito dos IFs, como é o caso do IFSC. Consideramos que este movimento de resistência é importante e essencial, visando resguardar e preservar a oferta de EMI à luz das bases conceituais da EPT, da formação integral e da superação da lógica dualista dominante na sociedade. Nessa direção, indicamos que analisar os impactos das reformas do Ensino Médio no âmbito dos IFs, em especial do IFPE – o que inclui as novas Diretrizes Indutoras do EMI na instituição – emerge como importante possibilidade de pesquisa.

Além disso, sugerimos que futuras pesquisas sejam realizadas em outros *campi* do IFPE, tendo em vista a similaridade das realidades vivenciadas pela instituição. Outra possibilidade consiste em analisar a percepção dos/as servidores/as técnico-administrativos acerca dos Encontros Pedagógicos, considerando que tais eventos não se destinam exclusivamente aos/as docentes. Esse estudo poderia contemplar tanto as percepções desses/as profissionais em relação aos Encontros quanto as potencialidades de ações de formação continuada voltadas para suas atuações nos cursos de EMI e no atendimento aos/as estudantes. Especificamente sobre a formação continuada de docentes, abre-se a possibilidade de investigar experiências nos diferentes cursos da EPT, como os cursos técnicos na modalidade subsequente e os cursos superiores de tecnologia.

Diante do exposto, consideramos que este trabalho contribui para a teoria e a prática docente. No âmbito científico, avança na produção do conhecimento sobre a formação continuada de docentes do EMI dos IFs, especialmente ao analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no EMI na percepção de docentes do *Campus Garanhuns do IFPE*. No âmbito da prática docente, apresenta um Produto Educacional voltado ao fortalecimento da formação desses/as professores/as, oferecendo subsídios para que o *Campus Garanhuns do IFPE*, *lócus* desta pesquisa, possa aprimorar seus eventos, tornando-os mais coerentes com as necessidades e expectativas do corpo docente ao qual se destinam.

Por fim, reiteramos que este trabalho também é um posicionamento político-pedagógico de resistência frente aos impactos das reformas do Ensino Médio sobre o projeto do EMI dos IFs. Acreditamos que poderá colaborar com os processos de elaboração de políticas educacionais e institucionais nos IFs, em defesa do EMI e de seu projeto de formação integral.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. In: **Reunião Anual da ANPED**, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3815.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação na reprodução social do homem. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 245-253, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.25615>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25615>. Acesso em 11 jul. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-5-TR Text Revision. 2022.
- ANDRADE, Regilane de Oliveira. **A formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado**: desafios para um currículo integrado. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/coleta_online/manutencaoTrabalhoConclusao/viewTrabalho.jsf?popup=true&id_trabalho_conclusao=11317903. Acesso em 03 out. 2024.
- ANDRADE, Bruno da Silva; PINHEIRO, Arleide Maia; SANTOS, Pedro José Seixas dos; BARROS, Ranyelle Lopes. Infográficos: do conceito à aplicação no ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e111720, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1117>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.
- ANPED. **Nota pública a respeito do documento intitulado “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”**. Rio de Janeiro, RJ, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/nota-publica-do-gt-09-analisa-documento-sobre-oferta-de-ensino-medio-integrado-nos-institutos-federais/>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- ARANHA, Leila Tânia Azevedo; NOGUEIRA, Solange dos Santos; SANTOS, Bergston Luan. A formação docente para a educação profissional técnica e tecnológica: problema, solução ou desafio? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 22, n. 2, p. e13374, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13374. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/ article/view/13374>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Coleção formação pedagógica, v. 7. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Praticas-pedagogicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão.** [S. I.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 23 out. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 29 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de,universit%C3%A1ria%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.> Acesso em 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 29 jan. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm. Acesso em 04 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969. Autoriza o poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional – CENAFOR – e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1969b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 04 mar. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969. Estabelece normas transitórias para a execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília, DF: Diário Oficial da União,

1969c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0655.htm. Acesso em 04 mar. 2024.

BRASIL. 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: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1987a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1987b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: 1997b. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 06 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em 02 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS->

RESOLUÇÕES/Resolução_n_510_-_2016_-_Ciências_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. 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 de 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: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em 06 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento de Área: Área 46 – Ensino. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF: 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 18 fev 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, DF: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEP/CP nº 1, de 06 de maio de 2022. Brasília, DF: 2022a. 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: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Tabelas de Áreas do Conhecimento/Avaliação. Brasília,

DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2022b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.601 de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.203 de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Plataforma Nilo Peçanha. Brasília, DF, 2024a. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Breve histórico da Semana Nacional de CTI**. Brasília, DF: 2024c. Disponível em: <https://semanact.mcti.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Breve-historico-da-SNCT-3.pdf>. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.934-de-25-de-julho-de-2024-574500579>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.4024. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, jan./ mar. 2017, p. 1-6. DOI: 0.1590/1516-731320170010001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CAMPOS, Alessandra Tomé; SILVA, Fernanda Rebeca Araujo da; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de; LEAL, Davi Avelino; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Os saberes docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 1, n. 01, 2015. DOI: 10.31417/educitecv1i01.23. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/23>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CANEDO, Cláudia Isidoro Fernandes. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro: um estudo de caso no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13226520. Acesso em 01 out. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em 05 set. 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 31 ago. 2024.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.J], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14776. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em 08 set. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais na pós-graduação profissional em Ensino: metodologias e desafios emergentes. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024039, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v2.e2024039. Disponível em:

<https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/82>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CONIF. A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2024. Disponível em:

https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

COSTA, Maria Adélia da. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, [S.I.], v. 18, n. 39, p. 239-254, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i39.1205. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205>. Acesso em 21 fev. 2024.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; ROSA, Ana Claudia Ferreira. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 19 ago. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sigília Pimental Hörer. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/. Acesso em: 14 abr. 2025.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software *Tri-Deux-Mots* (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, [S.I.], v. 3, n. 1, p. 219-243, jan./jun.. 2017. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58>. Acesso em 31 jan. 2024.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira da; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues; AZEVEDO FILHO, Edson Terra. O microlearning como uma abordagem tecno-pedagógica: uma experiência prática. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6811>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei. (org.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 04 set. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S. I.], v. 20, n. 24, p. p. 213–225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DUARTE NETO, José Henrique. EPT: contribuições do marxismo para uma abordagem conceitual de tecnologia. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico]. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

DUARTE NETO, José Henrique; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do PROFEPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e11246, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.11246. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11246>. Acesso em: 04 jun. 2025.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. LIMA, Jorge Ávila de; PACHECP, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

FARIAS, Rosane de Abreu. Educação profissional na Rede FAETEC. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, jul./dez., 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 mar. 2024.

FERNANDES, Manoela Wendler. **Formação continuada para os profissionais da educação**: contribuições para saberes e fazeres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9764214. Acesso em 23 jun. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 13 out. 2023.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de

diferentes significados. **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2008.138986. Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>. Acesso em 08 set. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens aulificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A3o_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Esino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A3o_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Esino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br.pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Qualificação profissional, emprego e renda: relacionando pesquisa e extensão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A3o_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Esino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

FUNIBER. Benefícios de curto e longo prazo do mapeamento curricular. Blogs

FUNIBER Fundação Universitária Iberoamericana, 2023. Disponível em: <https://blogs.funiber.org/pt/formacao-professores/2023/03/19/funiber-mapeamento-curricular>. Acesso em 21 jul. 2025.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em 04 jan. 2024.

GOMES, Adeline Maria Borges Branco. **Sequência didática para formação continuada docente**: metodologias ativas e tecnologias da informação e da comunicação na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10827561. Acesso em: 01 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Cátia Onde o trabalho e a educação se encontram. **Poli – saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 68, p. 22-25 jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

IFBA. **Resolução CONSEPE/IFBA nº 164, de 07 de julho de 2025**. Aprova as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Salvador, BA, 2025. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consepe/resolucoes-2025/resolucao-consepe-ifba-no-164-aprova-as-diretrizes-curriculares-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-da-bahia-ifba?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 31 ago. 2025.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife, PE, 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documentos-de-ambito-geral/>. Acesso em 07 out. 2023.

IFPE. **Resolução nº 22/2014**. Aprova a Organização Acadêmica do Instituto Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2014a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/>. Acesso em 15 ago. 2024.

IFPE. **Resolução nº 63/2014**. Altera a redação do Art.123 § 3º, da Organização Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, PE, 2014b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/>. Acesso em 15 ago. 2024.

IFPE. **Resolução nº 82/2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Apoio às pessoas com deficiência. Recife, PE, 2014c. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/>. Acesso em 15 ago. 2025.

IFPE. Resolução nº 46/2015. Altera a redação do Art.158, § 1º e § 2º e do Art. 159, Parágrafo Único, e inclui o § 10º, no Art. 124, da Organização Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, PE, 2015a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/>. Acesso em 15 ago. 2024.

IFPE. Resolução nº 56/2015. Altera a redação do Art.124, Caput, e inclui o § 11º, no Art. 124, da Organização Acadêmica do IFPE. Recife, PE, 2015b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/>. Acesso em 15 ago. 2024.

IFPE. Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife, PE, 2015c. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-57-2015-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifpe.pdf>. Acesso em 12 nov. 2023.

IFPE. Resolução nº 10/2016. Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às pessoas com deficiência do IFPE. Recife, PE, 2016a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2016/>. Acesso em 15 ago. 2025.

IFPE. Resolução nº 15/2016. Aprova as alterações e exclui o § 5º, do Art. 84 da Organização Acadêmica do IFPE. Recife, PE, 2016b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2016/>. Acesso em 15 ago. 2024.

IFPE. Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife, PE, 2022. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-137-2022-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-2022-2026-do-ifpe.pdf>. Acesso em 07 out. 2023.

IFPE. Plano de Desenvolvimento de Pessoal 2025. Recife, PE, 2024a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/PDP-2025.pdf>. Acesso em 07 mar. 2025.

IFPE. Cursos *Campus Garanhuns*. Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Garanhuns*, 2024b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/garanhuns/cursos/>. Acesso em 23 mar. 2024.

IFSC. Resolução CONSUP/IFSC nº 142, de 27 de março de 2025. Aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2025. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=4017454&key=83b4b05377ec4635455cbe3e0ee4ec67&utm_source. Acesso em 31 ago. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e

tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 24 set. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. **Anais eletrônicos, Curitiba: Reunião Científica Regional da ANPED**: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Disponível em: <http://www.anped2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educação-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/article/view/17282>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7, dez. 2005. <https://doi.org/10.35362/rie.3732705>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 03 dez. 2023.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em Mestrados Profissionais na área de Ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 9 jul. 2019. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516>. Acesso em 22 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível

em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 20 out. 2025.

LIMA, Andreza Maria. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4282>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LIMA, Natália Valadares. O percurso histórico das políticas de formação de professores da educação profissional: a regulamentação de caminhos alternativos. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v. 12, n. 1, 2023. DOI: 10.35819/tear.v12.n1.a6302. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6302>. Acesso em 22 out. 2023.

LIMA, Tiago Fernandes Cerqueira. **Fluência digital para uso das TDICs na docência: contribuições de um curso de formação continuada para docentes da EPT**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13079598. Acesso em: 01 out. 2023.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Sobre a Deficiência Visual**. 2019. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-Barreiras_atitudinais.htm#Fabiana_Tavares_dos_Santos_Silva. Acesso em: 14 abr. 2025.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13780, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13780. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13780>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LIMA NETTO, Natalia; MULINE, Leonardo Salvalaio. (Des)formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica: um breve histórico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.J, v. 2, n. 23, e13202, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13202>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. **Formação e Saberes Docentes**: uma abordagem na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8802215. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, Marcos Henrique Silva; SOUZA, Luzia Aparecida de. O exame de suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário, **Interfaces da Educação**. [S.I.J, v. 9, n. 27, p 104-131, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i27.2775. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2775>. Acesso em: 04 mar.

2024.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional, **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Livro eletrônico. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwkkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 set. 2024.

MACHADO, Lucília. Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* URBANETZ, Sandra Terezinha (org.). Coleção formação pedagógica, v. 2. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Contextos-da-Educacao-Profissional.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17072, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17072. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPPT/article/view/17072>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate, **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPPT/article/view/5811>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; PEREIRA, Tarcísio Luiz; QUADROS, Sheila Fabiana. A interferência do setor privado-mercantil na formação inicial de professores. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9159>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: Do Século XX ao Século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 11, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MENDONÇA, Andréa Pereira. **IA generativa na educação**: um ponto de partida para pesquisadores, professores e estudantes. Manaus, AM, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cuozKDY_dB3tLOGMbTwStPKeEclrg_x/view. Acesso em: 31 ago. 2025.

MENESES FILHO, Antonio; COSTA, Maria Adélia da. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: o olhar da legislação (1917 – 2017). In: Colóquio Nacional, 4. Colóquio Internacional, 1, 2017, Natal. **Anais eletrônicos [...] Natal: IV Colóquio nacional e I Colóquio internacional**: a produção do conhecimento em educação profissional, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MERCER, Tatiana das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des)regulamentação da ciência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**. [S.I.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.7788. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em 22 out. 2023.

MERIGUETE, Morgana Simões Portugal. **Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica**: experiências a partir do uso de metodologias ativas. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9671323. Acesso em: 01 out. 2023.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jornada>. Acesso em: 11 jun. 2025.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S.I.], v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MONTEIRO, Daniele Muniz Macário. **O currículo integrado nas representações sociais de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – Campus Recife.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/761>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MONTEIRO, Letícia da Mota; LIMA, Andreza Maria de. Formação continuada de docentes nos Institutos Federais: a produção científica da Pós-Graduação brasileira (2018-2022). **Dialogia**, [S. I.], n. 48, p. e26214, 2024. DOI: 10.5585/48.2024.26214. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26214>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MONTEIRO, Letícia Da Mota; LIMA, Andreza Maria de. **Formação continuada de professores do ensino médio integrado dos institutos federais: um estudo da produção científica da pós-graduação brasileira (2018-2022).** CONEDU - Educação profissional e tecnológica (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <<https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119436>>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento. O professor licenciado na Educação Profissional: quais são os saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 7, p. 66-74, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2014.3499. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3499>. Acesso em 23 nov. 2023.

MORAIS, Luciana Aparecida Santos; MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Educação x Trabalho: um estudo com os egressos do Curso Técnico em Prótese Dentária da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 2, p. 1-16, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13238. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13238>. Acesso em: 08 set. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; SANTOS, Maria Gerusa; BRANDÃO, Pollyanna Araújo. O caminho dos professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 12, p. 96-110, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5717. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717>. Acesso em 23 nov. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do

eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor.** Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23326>. Acesso em 09 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Coleção formação pedagógica, v. 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326>. Acesso em 20 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** [S.I.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em 22 out. 2023.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes *et al.* Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 228–233, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SrfhX6q9vTKG5cCRQbTFNwJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2025.

NORONHA, Olinda Maria. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional.** Campinas, SP: Librum Editora, 2014, p. 60-81.

NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. **Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na Educação Profissional e Tecnológica:** diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8383858. Acesso em 01 out. 2023.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11251, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11251. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11251>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico]. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.I.] v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 22 maio. 2023.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel; CAETANO, Maria Raquel. Modernização conservadora: o caso da contrarreforma da educação profissional no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017. **Revista Plurais – Virtual (e-ISSN 2238-3751)**, [S.I.], v. 14, n. Fluxo Cont, p. 444-461, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/15767>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PASQUALI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 07, p. 106-120, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PEDRONI, Sônia. **Formação continuada de professores do Instituto Federal do Maranhão**: uma proposta colaborativa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8802354. Acesso em 01 out. 2023.

PELISSARI, Lucas Barbosa; CAETANO, Maria Raquel. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais:: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16893>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** – Pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun., 2014a. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10243>. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 31 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional brasileira**. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em 05 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 09 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado e Educação Tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei. (org.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.I.], v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i23.289. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289>. Acesso em 25 jan. 2024.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, em Castanhal/Pará: continuidade ou descontinuidade?**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/118>. Acesso em 06 ago. 2024.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 14 abr. 2025.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.*. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Educação continuada no ensino da matemática. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set-dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004> Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778> . Acesso em 27 set. 2023.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, Albano Dias. O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.I.]**, v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTOS, Elisabete Amaral; SILVA, Gutemberg Gomes. Revolucionando a escrita acadêmica com Inteligência Artificial: uma exploração das ferramentas de reescrita. **Cadernos da Fucamp, [S.I.]**, v. 29, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3433>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SARMENTO, Januário Neto Pereira. **Formação continuada dos docentes da rede federal de educação profissional e tecnológica: como entendem e como a fazem.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7898379. Acesso em 23 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SAVIANI, Dermerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpXrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt&12&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt> . Acesso em 11 jul. 2024.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt . Acesso em 11 jul. 2023.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEE. **ETE Ariano Suassuna**. Portal da Secretaria de Educação e Esportes, 2025. Disponível em: <https://sisacad.educacao.pe.gov.br/sissel/seip/index.php?p=polo&id=551> . Acesso em 21 jul. 2025.

SENA, Francisco das Chagas; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 23, p. e14545, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da. **Formação continuada do professor da educação profissional técnica de nível médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7874036. Acesso em 23 jun. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk>. Acesso em 21 set. 2023.

SILVA, Rnegildo de Souza; AZÉVEDO, Helen Sandra Freires da Silva; SILVA, Francislene Rosas da; AZEVEDO, José Marlo Araujo de. 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. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], 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: 10 dez. 2024.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 18, p. e9281, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9281. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ARAÚJO, Paulo Alves de; FROIS, Rafael Rodrigues de Sousa; GUIMARÃES, Viviane Pereira Amanajás. Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (Org.). **A Metodologia da Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. p.123-142. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/241> . Acesso em 28 maio. 2023.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT** [livro eletrônico]. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2021.

SILVA, Naiane Gomes da; LIMA, Andreza Maria de. Ser professor de física no Ensino Médio Integrado: representações sociais construídas por professores do IFPE – Campus Pesqueira.

Revista Criar Educação, Criciúma, v. 13, n. 1, jan./jun., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i1.8533>. Acesso em 27 mar. 2024.

SILVEIRA, Joanna Aretha. **Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8800261 . Acesso em: 01 out. 2023.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Coleta de dados em ambientes virtuais: uma possibilidade para as pesquisas em educação. **Revista Lumen**, Recife, v. 28, n. 1, p. 9–27, 2019. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/554>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOUZA, Poliana Cavalcante de. **Inclusão de estudantes com deficiência: representações sociais construídas por professores(as) de cursos técnicos subsequentes**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponível em: repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/730. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUZA, Aline Christiane Oliveira. **Concepções de professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10808301. Acesso em 01 out. 2023.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Carmen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283-290, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VqKsyywwZvf4p5rdvrCvvSJ/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUZA, Ana Cláudia; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira; AGUIAR, Ana Flávia Souza. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.I.]**, v. 1, n. 7, p. 3-11, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2023.3553. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/article/view/3553>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. Uma abordagem sóciohistórica da educação profissional no Brasil. **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/18/18> . Acesso em 13 jul. 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivaldo Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação

docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VAREJÃO FILHA, Maria da Conceição de Carvalho. **Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17367>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VIEIRA, Luis Antonio Braga; MOURA, Mayra Camelo Madeira de. Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica: experiências pedagógicas nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 25, p. 1-17, e15906, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.15906. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15906>. Acesso em: 07 maio 2025.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALI, Roberta. Formação de professores da Educação Profissional nos programas especiais de formação pedagógica **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 7, p. 43-55, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2014.3551. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC>. Acesso em: 14 abr. 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez.. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbept.103i265.5112>. Acesso em 22 jan. 2024.

ZEN, Eliesér Toretta; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Gramsci, escola unitária e a formação humana. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 42-54, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628>. Acesso em 31 ago. 2024.

APÊNDICE A – Técnica de Associação Livre de Palavras

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS
OLINDA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA –
PROFEPT**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E
SUAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO IFPE – CAMPUS
GARANHUNS**

PARTE 1: CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

1. Nome (será mantido em sigilo):
2. Endereço de e-mail:
3. Sexo:
4. Faixa etária
 - Entre 20 e 30 anos
 - Entre 31 e 40 anos
 - Entre 41 e 50 anos
 - Acima de 50 anos
5. Formação
 - Graduação
 - Bacharelado
 - Licenciatura
 - Tecnológico
 - Informe qual o curso:
 - Pós-Graduação
 - Lato sensu*
 - Stricto sensu*
 - Informe qual o curso:
 - Sua Pós-Graduação é na área:
 - Educação
 - Educação Profissional e Tecnológica
 - Outra área. Especifique:
6. Tempo de serviço enquanto docente:
7. Tempo de serviço no IFPE enquanto docente:
8. Atua em qual/is curso/s do IFPE – *Campus Garanhuns*:
9. Atua nos cursos de Ensino Médio Integrado no IFPE – *Campus Garanhuns* há quanto tempo?
10. Atua nas disciplinas técnicas ou da formação geral?
11. Liste as disciplinas nas quais atua:
12. Já participou dos Encontros Pedagógicos? Se sim, quantos?

PARTE 2: TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

1. Escreva, rapidamente, cinco palavras que lhe vierem à mente que completem a seguinte frase: “*Quando penso nos Encontros Pedagógicos, penso em...*”

2. Dentre as palavras citadas, indique a mais importante e justifique sua resposta.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Como você define os Encontros Pedagógicos realizados no IFPE?
2. Descreva pelo menos um dos Encontros Pedagógicos que participou no IFPE.
3. De modo geral, como é a sua participação nos Encontros Pedagógicos?
4. Descreva sua participação em um dos Encontros Pedagógicos.
5. Qual a contribuição dos Encontros Pedagógicos para a sua prática docente no Ensino Médio Integrado? Explique.
6. Descreva sua participação em um dos Encontros Pedagógicos que trouxe contribuições para sua prática docente no Ensino Médio Integrado. Explique.
7. Os temas abordados nos Encontros Pedagógicos são relevantes para a prática docente no Ensino Médio Integrado? Por quê?
8. Para você, quais os conhecimentos necessários para atuação docente no Ensino Médio Integrado?
9. Os Encontros Pedagógicos já abordaram sobre integração curricular no Ensino Médio Integrado. Descreva um desses encontros.
10. Você participa ou já participou do planejamento dos Encontros Pedagógicos? Descreva como foi essa participação.
11. Quais aspectos/assuntos/temas você sugeriria para serem abordados numa proposta de formação continuada a ser ofertada nos Encontros Pedagógicos?
12. Você tem alguma sugestão de organização dos Encontros Pedagógicos?
13. Na sua formação inicial, você estudou sobre a Educação Profissional e Tecnológica e/ou o Ensino Médio Integrado?
14. Você já participou de ações de formação continuada em sua carreira docente no IFPE?
Se sim, qual/is?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *CAMPUS OLINDA*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA –
PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa “Formação Continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado nas percepções de professores/as do IFPE – *Campus Garanhuns*”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Letícia da Mota Monteiro, residente no endereço: Rua Doutor Tomé Cavalcanti, nº 230, Bairro Santo Antonio, Garanhuns –PE, CEP: 55293-440; telefone: (81) 98127-0058, e-mail: leticia.motamonteiro@gmail.com, sendo possíveis inclusive ligações a cobrar sob orientação da professora Andreza Maria de Lima; telefone: (81) 98818-9844; e-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: A pesquisa tem como objetivo geral analisar os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado (EMI) na percepção de docentes do IFPE – *Campus Garanhuns*. A pesquisa é de natureza qualitativa e ocorrerá em duas etapas. Na primeira, utilizaremos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que trata-se de uma técnica projetiva, que induz a expressão de palavras, representações, percepções sobre determinado objeto mediante a apresentação de um estímulo, que pode ser verbal ou não-verbal. Na segunda etapa, utilizaremos a entrevista semiestruturada com docentes que participaram da primeira a partir de um roteiro com perguntas relativas ao objeto de pesquisa. Destacamos que as entrevistas serão gravadas, após o consentimento dos participantes, e transcritas. Prevemos que as entrevistas durarão cerca de trinta minutos.

RISCOS: Quanto aos riscos e desconfortos, é possível que ocorra algum constrangimento, cansaço ou inibição durante o processo de coleta de informações. Caso você venha a sentir constrangimento ou desconforto, pedimos que comunique a pesquisadora, para que possamos interromper, remarcar ou suspender a participação.

BENEFÍCIOS diretos/indiretos para os participantes: A pesquisa não apresenta benefícios financeiros aos participantes. Esperamos que a pesquisa traga contribuições para a melhoria da qualidade da educação e o aperfeiçoamento das ações de formação continuada e dos Encontros Pedagógicos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os participantes poderão solicitar acesso aos resultados. Os dados coletados nesta pesquisa (dados de perfil dos participantes, dados da técnica de associação livre de palavras e registros das entrevistas), ficarão armazenados em pastas de arquivo e no computador pessoal da pesquisadora, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação

serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do UniFAFIRE no endereço: **Avenida Conde da Vista n 921– Boa Vista- Cidade Recife-PE, CEP: 50060-002, Tel.: (81) 2122.3504 – Whatsapp (81) 99150-0775 - e-mail: comiteeetica@fafire.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Formação Continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado nas percepções de professores/as do IFPE – *Campus Garanhuns*”, como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito Participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE D – Palavras evocadas pelos/as participantes na TALP

PALAVRA	QUANTIDADE	PALAVRA	QUANTIDADE	PALAVRA	QUANTIDADE
Planejamento	10	Perda de tempo	3	Fora da realidade	1
Reencontro	8	Desmotivação	3	Experiências	1
Palestras	7	Não é agregador	2	Reflexão	1
Formação	7	Ineficácia	2	Oficinas	1
Trabalho	5	Compartilhamento	2	Recomeço	1
Atualização	5	Importante	2	Interessante	1
Socialização	5	Propostas pedagógicas	2	Referência	1
Aprendizado	5	Formação continuada	2	Qualificação	1
Pouco objetivos	5	Início	2	Renovação	1
Monótonos	5	Troca	2	Projeto	1
Fim das férias	4	Música	2	Curriculum	1
Retorno às aulas	4	Ineficiência	2	Ansiedade	1
Cansaço	4	Impaciência	2	Inovações tecnológicas	1
Tédio	3	Temos que melhorar	2	Motivação	1
Sono	3	Pouco produtivos	2	Professores	1
Conversa	3	Orientação	2	Complexo	1
Prática pedagógica	3	Conhecimento	2	Conflito	1
Obrigação	3	Demora	2	Educação	1
Desatualizados	3	Aperfeiçoamento	2	Temos que repensar	1
Repetitivos	3	Irritação	1	Comunicação	1
Capacitação	3	Preparação	1	Polêmicas	1
Desdobramentos institucionais	3	Poucos encontros anuais	1	Discussão	1
Debate	3	Amizades	1	Problemas	1
Integração	3	Plano de aula	1	Discussão	1
Alinhamento	3	Pesquisa	1	Estratégias de ensino	1
Inutilidade	3	Tristeza	1	Ambientação	1

Fonte: A autora (2025).

APÊNDICE E – Palavras evocadas como mais importantes pelos/as participantes na TALP

PALAVRA	QUANTIDADE
Planejamento alinhado	7
Improdutivo	4
Fim das férias	2
Formação continuada	2
Obrigação importante	2
Capacitação	2
Questão pedagógica	2
Atuação prática	2
Compartilhamento de informações	2
Debate	2
Cansativo	2
Inútil	2
Atualização	1
Palestra	1
Aprendizado	1
Reencontro	1
Superficial	1
Desinteressante	1

Fonte: A autora (2025).

APÊNDICE F – Quadro para a construção das categorias temáticas que emergiram das entrevistas semiestruturadas

Categoria: Os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias e ferramentas didáticas

Participante	Unidade de registro	Unidade de contexto	Categoria
P30TEC	Metodologias de ensino	As atualizações também das metodologias de ensino . Hoje você tem... você tá com a tecnologia ali, à flor da pele, né? Tá o tempo todo... E muitas vezes o professor não consegue ter tempo, né, pra sentar e estudar um determinado aplicativo, um determinado programa pra inserir nas aulas, sabe? Então, essas novidades elas ajudam bastante, né? Essas atualizações são importantes, né, faz com que a gente também não fique parado no tempo, né?	
P20FG	Inovações didáticas e ferramentas	Eu sei que cada um tem sua didática, mas cada dia que passa é uma novidade a mais no mundo. Há dois anos foi a pandemia, que a gente mudou completamente o jeito de dar aula, foi tudo com telinha. Agora já chegou a inteligência artificial, e fica mais fácil pra os meninos, mas como a gente incentiva pra que, além de saber utilizar essa inteligência artificial, ele não deixe mesmo de criar com a sua inteligência, do seu ponto de vista. [...] Então, como no mundo cada dia mais é uma novidade, sempre tem algo novo que tá chegando na educação e algo que tá, querendo ou não, sendo esquecido, que tá saindo. Então, eu não posso ficar só com o que eu aprendi na minha época de faculdade, lá não tinha inteligência artificial, não tinha tanta tela, eu não posso ficar só com: ficha, calcula, resolve, entrega, eu tenho que inovar, e o Encontro Pedagógico me ajuda quando traz essa parte de inovações didáticas e ferramentas pra usar na sala de aula.	
P01FG	Questões didáticas / Ferramentas	Então, nos encontros pedagógicos a gente assiste à várias exposições sobre questões didáticas, ferramentas que podem ser usadas em sala. Acho que atividades que abordem didática, como gamificação são interessantes. Lembro que na pandemia a gente teve alguns cursos e um deles falava sobre microaprendizagem, e esses cursos sendo convertidos em palestras pra que a gente possa ter pelo menos um direcionamento de como trabalhar melhor na sala de aula, como tornar as nossas aulas mais dinâmicas, facilitar a aprendizagem dos alunos, é bom quando tem. Ferramentas , eu acho, também, pra organização, são muito úteis quando são trabalhadas nos encontros pedagógicos.	Os Encontros Pedagógicos contribuem para o aprimoramento de metodologias e ferramentas didáticas
P27FG	Estratégias e metodologias / Ferramentas metodológicas	[...] então, as formações mais relativas à didática e à pedagogia são importantes porque ajudam os professores nas conduções da sala de aula. A gente percebe que alguns professores, eles, eles têm uma maior dificuldade em, em adequar os seus conteúdos pra realidade do integrado. Então, essas formações mais didáticas fazem com que a gente possa pensar e aplicar estratégias e metodologias que aproximem nossa prática do dia a dia pra quele ser que tá ali do outro lado, nessa relação de ensino e aprendizagem. Então, no Encontro podemos aprender a adequar nossa forma de ensinar, nossa didática, o uso de, de ferramentas	

		metodológicas pra o ensino, de materiais didáticos e tudo mais. Acho que é isso, a gente precisa ter um, um cardápio de, de opções, de alternativas, de como tratar, trabalhar o nosso conteúdo.	
P27FG	Ferramentas	“[...] o uso de ferramentas , é, tecnológicas, sabe, pra sala de aula, é uma temática que tem que tá sempre recorrente, que sempre a gente tem novas ferramentas... novas metodologias e eu acho que isso é importante tá sempre se discutindo, como ensinar tais temas pro integrado, formas de atuar, sala de aula invertida, metodologias ativas, enfim, esses nomes que dão pra essas coisas. Mas acho que isso aí tem que ser sempre, tem que tá sempre, em todo o encontro pedagógico.”	
P23TEC	Ferramentas de inovação / Metodologias	Eu vejo que hoje a gente tá com as tecnologias avançando muito, né, então entendo eu que tudo aquilo que seja ferramentas de inovação , tecnologia, que possa ser utilizado pra o aprimoramento do trabalho do professor e dentro do processo de sala de aula, no meu entendimento eu acho importante tá na grade de programação. E aí são tecnologias pra se utilizar, por exemplo, inteligência artificial, né, chatGPT, por exemplo, ou que se utilize de slides, vídeos, né, com determinadas metodologias que ajude o professor a melhorar a sua didática, né.	
P11FG	Formações didáticas	Apesar de não ser licenciado e não ter tido essa formação mais pedagógica [...] eu consegui essa formação pedagógica na prática, formação pedagógica, entre aspas, claro. A minha ideia, meu conhecimento, pouquíssimo, pedagógico, que eu tenho hoje, foi muito nessa ideia de curiosidade [...] participando das reuniões, das formações continuadas, mas nessa ânsia, assim mesmo, de curiosidade. Os Encontros acabam... a parte de formações didáticas , pedagógicas, elas contribuem bastante pra minha prática docente.	

Fonte: A autora (2025).

Categoria: Os Encontros Pedagógicos contribuem para a inclusão de estudantes

Participante	Unidade de registro	Unidade de contexto	Categoria
P23TEC	Racismo	Quando os Encontros Pedagógicos abordam a questão de como nosso discurso no dia a dia pode ser racista , né, não por uma intenção de ser racista, mas dentro de uma cultura que se instalou na sociedade e falando da importância, da inclusão, né, dos negros, né, na sociedade, no processo educativo, é algo que realmente me marca muito. Lembro de uma palestra de uma professora negra, a forma dela ter abordado os assuntos me marcou, que me fez refletir muito sobre aspectos, né, comportamentos em sala, tal, cuidados, pra que a gente evite expressões que tenham nas suas entrelinhas restígios, né, de racismo. E faz com que a gente passe a fomentar esse tipo de comportamento inclusivo em sala de aula, com os estudantes, para estimular neles esse tipo de entendimento.	Os Encontros Pedagógicos contribuem para a inclusão de estudantes
P21FG	Racismo	Teve um encontro pedagógico que teve uma temática dessa aí, que discutiu questões de racismo e etc, né? Eu	

		acho interessante, até porque a gente se depara em algumas situações em sala de aula, que vocês que são mais jovens aí, mais tranquilo, já estudaram isso aí em sala de aula, mas eu, particularmente, sou zerado, inclusive alguns termos que às vezes a gente usa, e pode, de repente, tá desagradando alguém, machucando. Então, ter essas ações que estimulem esse aprendizado é ótimo, melhora a ação em sala de aula. Meu filho, ele até, de vez em quando, tá me corrigindo, inclusive, comportamentos, falas, que, mesmo sem perceber, estimula o preconceito e não pode, a gente tem que tá se corrigindo sempre pra ser exemplo pros alunos e estimular também isso neles. Sempre tem que ter essa questão nos encontros, pra que isso fique sempre na nossa mente.	
P11FG	Inclusão	O nosso Instituto Federal, na verdade a Rede, né? Ele tem essa dimensão de acolhimento, de inclusão , e a gente tá vivenciando isso no <i>Campus</i> Garanhuns muito mais agora. Nós já tivemos estudantes cegos, nós já tivemos estudantes surdos, só que agora, né, ainda também com a presença de estudantes cegos, surdos, nós temos o acompanhamento profissional que a gente desejava antes, que a gente não tinha. E toda essa experiência, né? Nossa professora de AEE, nossos Intérpretes em Libras, nosso Brailista, eles são levados pra esse momento do encontro pedagógico e os professores têm um acesso maior a essas informações, a esses relatos de experiências, a essa formação. Então, assim, é imprescindível pra que, de fato, as questões possam se desenvolver da melhor forma possível no Ensino Médio Integrado, pra que possa contribuir dentro de um processo ótimo de ensino-aprendizagem pra esses estudantes.	
P05FG	Alunos com diagnósticos	Então, nesse, nessa pauta temática, que foi sobre a referenciação desses alunos com diagnósticos , né, com diversos diagnósticos, com TDAH, com autismo. Então, nesse momento, nesse aspecto, como a gente vem recebendo muitos estudantes, com uma demanda muito grande de diagnósticos muito diversos, foi muito elucidativa. Foi muito, foi muito positivo o que, o que a coordenadora trouxe, né? Mas, infelizmente, foi a menor pauta de todas.	
P23TEC	Inclusão	Eu trago que pra mim, dentro dessa minha experiência como professor, é o maior desafio que eu posso dizer que vivi como professor, são os processos de inclusão quando a gente tem um aluno com deficiência. Eu já tive turmas com aluno cego, tô com uma segunda turma agora com outro aluno também cego, alunos surdos, alunos com altíssimo grau de TDAH, também com autismo. Então são processos que exigem da gente uma atenção, né, desse aluno, porque... é desafiante, no meu entendimento, porque você tem que tocar e liderar uma disciplina pra uma turma, né, de típicos, vamos dizer assim, que têm uma linha de aprendizagem, né, e você tem que fazer a inclusão desse pessoal, mas que muitas vezes, e a grande maioria das vezes, eles não conseguem acompanhar nessa linha de aprendizagem que a gente trabalha com os típicos. Então, é algo que traz esse desafio de como lidar com esse processo. E sempre a capacitação, né, a semana pedagógica, ela sempre traz questões que vai trazendo a	

		<p>gente à reflexão, né, de como a gente pode melhorar a nossa prática, de determinadas abordagens, determinadas formas que nos ajudam a superar eventuais barreiras que existam, né, e conseguir fazer com que aquele estudante evolua, né, profissionalmente enquanto sua formação... É nessa linha.</p>	
P11FG	Pessoas com necessidades específicas	<p>Então, toda vez que nós temos formação nessa área em si, pra mim, especificamente, é muito mais enriquecedor. Quando eu dava aula na rede particular, a gente tinha acompanhamentos de pessoas com necessidades específicas, mas era muito assim, muito restrito às professoras ou professores da área em si, a gente meio que tinha um papel de coadjuvante. E hoje, no IFPE, não, a gente tem o papel principal junto com as pessoas que trabalham diretamente com os estudantes, que são as professoras de AEE, são os braileiros, são as intérpretes de LIBRAS. Então, a gente precisa desse apoio geral pra que a gente possa também contribuir da melhor forma possível como um papel de protagonista. Então assim, pra mim, o que mais contribui dentro dos encontros pedagógicos são essas novas experiências, esses relatos de experiências, sobretudo das pessoas com necessidades específicas.</p>	
P26TEC	AEE / TDAH	<p>O encontro passado teve a apresentação da AEE, que foi muito boa, foi a melhor dos últimos anos, que ela foi trazer pra gente, justamente, a questão do que é o TDAH, do que é o autismo, como isso pode interferir, a importância de um plano de trabalho específico pra esses alunos... Pronto, eu acho que foi a parte do encontro que foi mais válida, digamos assim, que mais contribuiu pro fazer de sala de aula.</p>	
P01FG	Deficiências / Transtornos	<p>Essas palestras que falam sobre deficiências, transtornos, acabam ajudando muito, porque a gente tá na sala de aula com alunos que precisam de uma atenção especial e muitas vezes a gente não sabe como lidar. Então, geralmente, coisas nesse sentido têm sido bem úteis, eles dão um direcionamento, como é o caso de portadores de necessidades específicas. É que todas as vezes que apareceu alguma palestra sobre isso, acho que foi esclarecedor, mas a gente sempre tá em dúvida sobre como lidar, como trabalhar da melhor forma, então sempre contribui.</p>	
P06FG	Aluno cego / Aluno surdo / Diferentes tipos de suporte	<p>[...] a gente às vezes chega numa sala e a gente vai ter aluno cego, vai ter aluno surdo e a gente não tem formação pra isso, né? E a gente meio que se adequa ao negócio. Então, se a instituição, que tem por obrigação inclusive receber isso, ela deve também ter o cuidado de introduzir isso ao professor, né? Com alguns casos que a gente possa tentar replicar, não precisa ser igual, né? Mas coisas que você possa entender os diferentes tipos de suporte que você tem da instituição. Então, o encontro pedagógico trazer isso pra gente já deixa a gente um pouco mais preparado pro longo do ano.</p>	
P30TEC	Estudantes com algum tipo de necessidade especial	<p>O encontro pedagógico tem que trazer essas atualizações. É importante a gente tá sabendo lidar, sabendo o que pode fazer, né? Quais as opções em termos pedagógicos, né, de atividades da aula. Essas palestras trazem um aparato</p>	

		geral sobre os estudantes com algum tipo de necessidade especial , sabe? Como a gente deve proceder com estudantes que tenham TDAH, como a gente deve proceder com estudantes que tenham, né, que estejam ali no espectro autista, enfim, né, com algum tipo de deficiência. Então é bem bacana, assim, eu gostei, que isso abre caminhos, sabe? Assim, você sabe alguma coisa, mas quando você tem uma profissional que vem e apresenta isso num momento e vai dialogando, você, poxa, né, começa a enxergar de outra maneira, né? Como deve ser suas aulas, a atenção que você deve dar, o cuidado, enfim, eu acho interessante. Isso é legal. Acho que isso contribui pra prática em sala, né?	
P26TEC	Autismo	[...] eu não sabia que, dependendo do grau de autismo , ele pode ter um gatilho que pode tornar aquele jovem violento e agressivo. Pode ser uma besteira, mas você faz uma coisa que para ele é um gatilho. Então, assim, a gente, como docente, precisa saber quais são os gatilhos daqueles alunos especificamente, né? Então, eu acho que é no encontro pedagógico que é mostrado isso pra gente, né, quando a gente discute esses assuntos, e no decorrer do ano vai se ampliando esse conhecimento de cada estudante.	
P04TEC	Características das pessoas neurodivergentes	Já tivemos algumas palestras dessa questão nos Encontros, mas essa que lembro agora foi a mais interessante pra mim porque ela falou sobre as características das pessoas , não sei se se chama assim, mas acho que são as neurodivergentes . Ela contou a história de uma estudante autista, que, é, o gatilho dela era música, a professora não sabia. Aí a professora cantou uma música, achou que tava acalmando a menina e não tava, quando terminou, a menina foi lá, quietinha lá pra frente e a situação piorou... Então, ter palestra que discuta isso sempre contribui pra que a gente possa identificar certas situações e possa saber como agir.	
P06FG	Inclusões de alunos de diferentes deficiências	Trazer situações como a gente tem agora, né, dessa parte de inclusões de alunos de diferentes deficiências tem sido importante pra que a gente saiba cada vez mais disso. Mas, pra melhorar seria bom trazer experiências, coisas que têm funcionado com certos tipo de laudo, coisas que funcionam com outro, e nisso a gente vai aplicando mais no nosso dia a dia, né? Ou talvez com algumas oficinas, a gente testar e ver se funciona na nossa disciplina, porque às vezes não funciona. Incluir essa parte mais prática cada vez mais nos Encontros Pedagógicos vai melhorar mais a ação do professor.	

Fonte: A autora (2025).

Categoria: Os Encontros Pedagógicos contribuem para o planejamento letivo

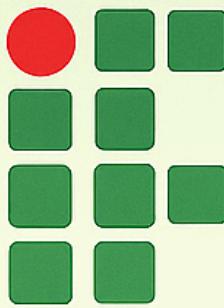
Participante	Unidade de registro	Unidade de contexto	Categoria
P04TEC	Direcionamento	Ele dá basicamente, tipo um norte, umas boas-vindas no início do semestre. É [...] é tipo um direcionamento pro ano.	Os Encontros Pedagógicos contribuem para
P30TEC	Planejamento	[...] Eu acho que pra gestão, a gestão de ensino, a parte de	

		ensino que seria mais o foco, é também um momento de atualização, de trazer um planejamento pra o ano, eu vejo dessa forma. [...] É importante que a gente saiba, ajuda no planejamento do ano, das atividades letivas.	
P06FG	Planejamento de aula	Eu sinto, eu sinto isso, porque, pra mim, o encontro pedagógico é, assim, uma coisa mais pra você definir estratégias, né? A gente pode pensar algumas ações, com base no que foi dito lá, que a gente quer realizar, pra ser uma coisa propriamente do professor, né? De pensar estratégias, planejamento de aula , essas coisas. No IF você tem mais um pouco de liberdade, né, como cada um vai fazer suas avaliações e seus planejamentos e é importante ter esses momentos conjuntos, claro que sempre precisa melhorar, mas é importante que tenha.	
P20FG	Plano	Eu ia falar agorinha, ele serve pra gente pensar nos alunos, o foco é o crescimento dos alunos, o que a gente vai fazer pra eles crescerem, certo? Então, eu acredito que no encontro pedagógico a gente busca uma solução, um plano pra cada uma das turmas, porque não tem como ser diferente. Meio ambiente, por exemplo, principalmente os da tarde, têm a fama e o histórico de quando chega no <i>campus</i> , nos primeiros anos, chega com a bagagem fraca em matemática. Então a gente já, inclusive eu, como professor de matemática, já no Encontro Pedagógico, nos nossos planejamentos, tem que pensar em uma solução pra esses primeiros anos de meio ambiente, principalmente.	
P27FG	Planejamento dos professores	Me recordo agora que uma das funções é a questão do, do próprio planejamento dos professores a partir das informações que são passadas no encontro pedagógico voltadas pra o ensino médio integrado. É, eu me lembro, pras minhas aulas específicas em matemática, eu gosto do momento quando a gente se junta por área, né. Então dá pra se fazer um planejamento... a possibilidade de você fazer o planejamento dialogando com professores de, de física, de química, pra gente tentar alinhar os nossos conteúdos na matemática com possíveis conteúdos da física e da química também, então é um momento bacana aí que serve pra ajudar esse planejamento enquanto professor.	o planejamento letivo
P21FG	Planejamentos	Em relação à parte das coordenações o que acontece é o seguinte: ele divide os grupos por área temáticas e a gente faz os nossos planejamentos . A ideia é planejar a disciplina em conjunto. Planejar a área, pra que, principalmente, no caso de matemática, que somos em seis, né, pra que não tenha disparidade, né? Vamos supor, né, como já aconteceu algumas outras vezes: a gente inicia com uma turma e aí, por algum motivo, a gente acaba tendo que mudar de turma no decorrer do processo, no meio do ano. Então, pra que a gente tente trabalhar assim, uma coisa meio que em conjunto, né? Pra que não haja disparidade.	
P04TEC	Planejamento pro ano	No final do encontro pedagógico, todas as coordenações, individualmente, se reúnem e aí a gente faz, basicamente, um planejamento pro, pro ano , né? Tipo, os professores de eletro se reúnem, aí falam de alguns pontos que precisam ser melhorados, alguns pontos de atenção, e aí nisso a gente consegue falar um pouquinho sobre o ensino	

		técnico médio integrado. (P04)	
P10TEC	Planejar	“[...] a criação de pequenos grupos pra resolver certas questões... A gente tem, por exemplo, um evento muito importante que ocorre, que é a SNCT, aí poderia no encontro já criar um pequeno grupo, pra planejar e já delegar tarefas.”	

Fonte: A autora (2025).

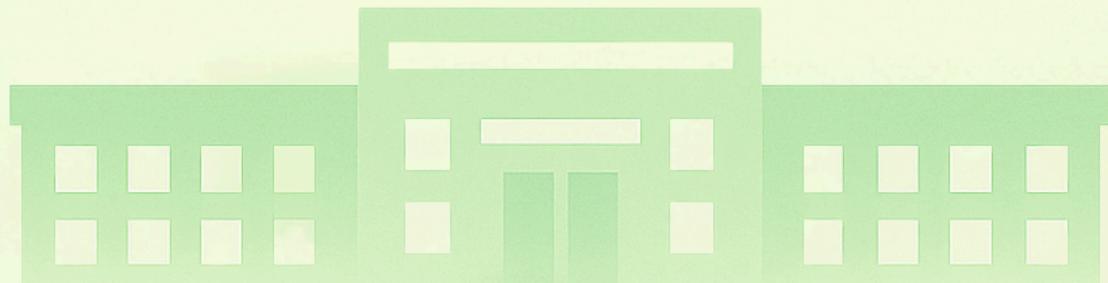
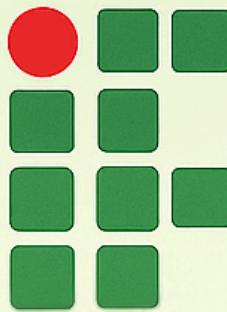
APÊNDICE G – Produto Educacional



ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA PROFESSORES/AS



Letícia da Mota Monteiro
Andreza Maria de Lima



ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA PROFESSORES/AS



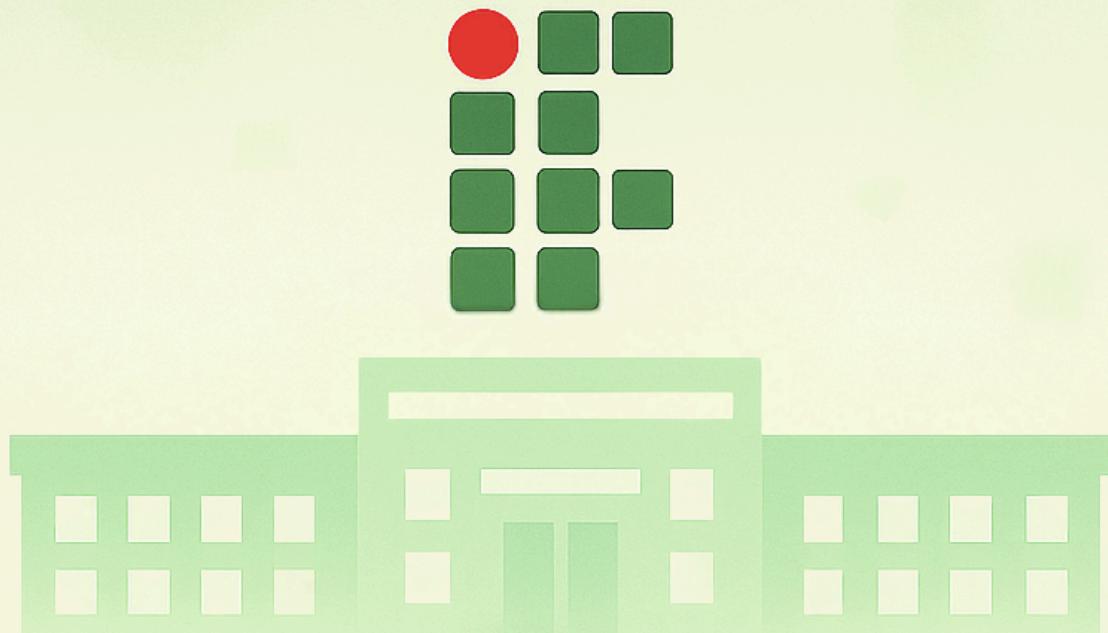
Produto Educacional



Elaboração:

Letícia da Mota Monteiro
Andreza Maria de Lima

Olinda
2025



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Pernambuco – Campus Olinda

Reitor: José Carlos de Sá Junior

Pró-Reitora de Pesquisa: Gabriela Lins Falcão

Diretora do Campus Olinda: Luciana dos Santos Tavares

Coordenadora do ProfEPT: Rosangela Maria de Melo

Vice-Coordenador do ProfEPT: Ivanildo José de Melo Filho

Elaboração:

Letícia da Mota Monteiro

Andreza Maria de Lima

Avaliação:

1^a instância:

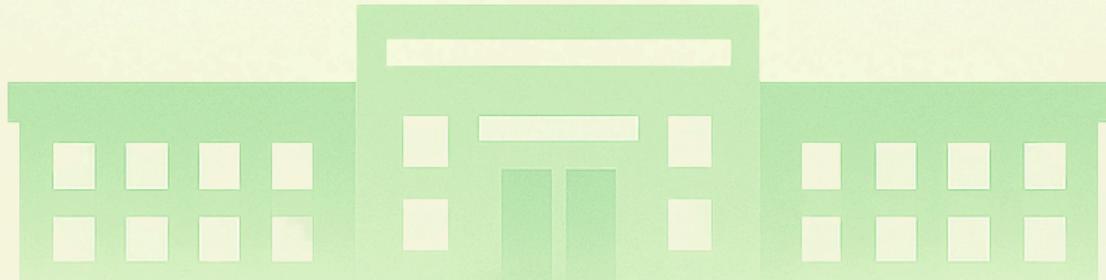
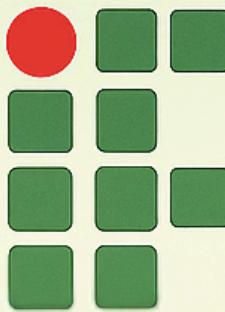
Professores/as participantes da pesquisa

2^a instância:

José Henrique Duarte Neto

Edlamar Oliveira dos Santos

Michelle Beltrão Soares



**Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de
jornada formativa teórico-prática para professores/as**

Design/Diagramação:

Letícia da Mota Monteiro
Andreza Maria de Lima
ChatGPT

Área do Conhecimento:

Ensino

Categoria do Produto Educacional:

Curso de formação profissional

Revisão:

Flávia de Souza

2025

A disponibilidade deste livro digital é irrestrita, respeitando-se os direitos autorais, não sendo permitido o uso comercial.

M775e Monteiro, Letícia da Mota.

Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de jornada formativa teórico-prática para professores/as. / Letícia da Mota Monteiro; Andreza Maria de Lima. – Olinda, PE: As autoras, 2025.

39 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Livro Digital. – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

ISBN: 978-65-01-79968-1

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Didática. 4. Prática docente. 5. Políticas públicas educacionais. 6. Ensino Médio Integrado. 7. Educação Profissional e Tecnológica. I. Lima, Andreza Maria de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370.71

CDD (22 Ed.)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OBJETIVOS.....	11
2.1 Objetivo geral.....	11
2.2 Objetivos específicos.....	11
3 METODOLOGIA.....	12
4 AVALIAÇÃO.....	13
5 PROGRAMAÇÕES DOS ENCONTROS.....	14
5.1 Encontro 1: As bases conceituais do EMI.....	14
5.2 Encontro 2: Trabalho como princípio educativo.....	16
5.3 Encontro 3: Princípios e objetivos dos IFs.....	18
5.4 Encontro 4: Formação docente para o EMI.....	20
5.5 Encontro 5: Currículo integrado.....	22
5.6 Encontro 6: Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs.....	24
REFERÊNCIAS.....	27
APÊNDICE A: Plano da Jornada Formativa.....	29
APÊNDICE B: Estudos de Caso (Encontro 2).....	34
ANEXO A: Manchetes jornalísticas sobre as reformas do Ensino Médio (Encontro 6).....	36

APRESENTAÇÃO

Este livro digital apresenta uma proposta de Jornada Formativa sobre o Ensino Médio Integrado (EMI)¹ nos Institutos Federais (IFs) destinada aos/as professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Garanhuns*. Constitui-se como o Produto Educacional vinculado à dissertação intitulada “Formação Continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado na percepção de professores/as do IFPE – *Campus Garanhuns*”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e ao macroprojeto Práticas Educativas no Currículo Integrado.

O desenvolvimento de um Produto Educacional atende a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas profissionais de Pós-Graduação. Os Produtos Educacionais, conforme o Documento da Área de Ensino da CAPES (Brasil, 2019a), são os resultados tangíveis de uma pesquisa e voltados a responder uma pergunta, resolver um problema ou atender uma necessidade que derive da prática profissional.

Dentre as tipologias de Produtos Educacionais aceitas pela área de Ensino da CAPES², o Produto Educacional desenvolvido enquadra-se como curso de formação profissional. De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (Brasil, 2019b, p. 19), o curso de formação profissional pode ser “[...] Atividade docente de capacitação, em diferentes níveis realizada; Atividade de capacitação criada, em diferentes níveis; Atividade de capacitação organizada, em diferentes níveis [...]. O Produto Educacional desenvolvido, por ser uma proposta de formação continuada, enquadra-se na categoria “atividade de capacitação criada, em diferentes níveis”, acima referenciada.

De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), a validação dos Produtos Educacionais é realizada por meio da identificação de “[...] evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse (produto/processo) a partir de critérios previamente

¹ O EMI surgiu enquanto possibilidade por meio do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o qual determinou que a Educação Profissional e Tecnológica pudesse ser ofertada integrada ao Ensino Médio, por meio de um único currículo. Esta oferta havia sido impedida anteriormente na reforma do Ensino Médio promovida pelo Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997).

² De acordo com Rizzatti *et al.* (2020), são dez tipologias de Produtos Educacionais aceitas pela área de Ensino da CAPES: (1) material didático/instrucional; (2) curso de formação profissional; (3) tecnologia social; (4) software/aplicativo; (5) eventos organizados; (6) relatório técnico; (7) acervo; (8) produto de comunicação; (9) manual/protocolo; e (10) carta/mapa ou similar.

estabelecidos.” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 6). Segundo os autores, a aplicação do Produto Educacional não é uma etapa obrigatória nos cursos de Mestrado Profissional.

O processo de validação do Produto Educacional deve ser realizado em duas instâncias, sendo a primeira pelos/as participantes, por meio de instrumentos qualitativos ou quantitativos, e a segunda pela banca de defesa da dissertação. Desse modo, este Produto Educacional, em formato de livro digital, foi validado, em primeira instância, pelos/as participantes da pesquisa, que puderam avaliar e contribuir com a proposta. Posteriormente, após refinamento e finalização da proposta, o Produto foi validado, em segunda instância, pela banca de defesa da dissertação.

Este livro digital, ao apresentar uma proposta de jornada formativa fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos alinhados aos fundamentos do EMI nos IFs, pretende fortalecer o compromisso com a qualidade do trabalho docente no EMI. Além disso, o Produto Educacional desenvolvido pode favorecer impactos significativos também entre os/as demais servidores/as dos IFs. Ao propor reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs, esta proposta busca favorecer a compreensão dos fundamentos e finalidades dessa política educacional, incentivando a ressignificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da concepção de formação integral dos/as estudantes, bem como do Projeto Político-Pedagógico dos IFs.

Este Produto Educacional repercute para além da dimensão individual da formação, configurando-se como uma estratégia potencial de política institucional voltada à qualificação do EMI e à consolidação de uma educação pública, integral e socialmente referenciada. Esperamos, portanto, que o Produto contribua para fomentar reflexões e promover a formação coletiva dos/as professores/as e dos/as servidores/as dos IFs, constituindo-se como instrumento de transformação e intervenção no contexto educacional em que se insere.

1 INTRODUÇÃO

Este livro digital apresenta uma proposta de jornada formativa elaborada a partir dos resultados da nossa pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, em que analisamos a percepção de docentes que atuam no EMI do IFPE - *Campus* Garanhuns acerca dos Encontros Pedagógicos. Esses Encontros são eventos realizados nos diversos *campi* do IFPE, embora não haja registro, nos documentos institucionais, desses Encontros enquanto eventos e/ou ação pedagógico-administrativa³.

No entanto, conforme as programações dos Encontros Pedagógicos do *Campus* Garanhuns, do período entre 2017 e 2025⁴, estes são eventos institucionais em que há a discussão de aspectos administrativos⁵, bem como de formação continuada dos/as docentes que atuam na instituição, incluindo assuntos relacionados à oferta do EMI e à prática docente nos IFs.

Os resultados da pesquisa mostraram que, para os/as docentes participantes, esses eventos contribuem para a prática docente quando abordam temas didático-pedagógicos, confirmando os achados da pesquisa que realizamos sobre a produção acadêmica da Pós-Graduação brasileira acerca da formação continuada de professores do EMI dos IFs, no período de 2018 a 2022⁶. Os resultados desse Estado do Conhecimento mostraram a importância de as práticas de formação continuada estarem vinculadas à prática docente para contribuírem com os processos de ensino e aprendizagem no âmbito dos IFs.

No entanto, os/as professores/as participantes da pesquisa relataram sobre a dificuldade que possuem com relação à integração das disciplinas, visando à formação integral dos/as estudantes. Além disso, percebemos, em seus depoimentos, dois silenciamentos no que diz

³ Diante da existência desses eventos, questionamos o IFPE, por meio da Plataforma Fala-BR, acerca dos documentos normativos institucionais que regulamentam a ocorrência dos Encontros Pedagógicos nos *campi* da Instituição e, em resposta, foi indicado que é a Organização Acadêmica, aprovada pela Resolução CONSUP nº 22/2014 e alterada pelas Resoluções CONSUP nº 63/2014, nº 46/2015, nº 56/2015, nº 15/2016, o documento norteador desses eventos. Porém, este documento não menciona nenhuma ação específica de formação continuada para docentes ou a existência desse espaço.

⁴ Consultamos, por e-mail, a Diretoria de Ensino do *Campus* Garanhuns sobre a programação dos Encontros Pedagógicos desde sua existência, a partir de 2010, mas recebemos as programações e convites pros Encontros Pedagógicos apenas do período entre 2017 e 2025.

⁵ Algumas ações administrativas que são realizadas nos Encontros Pedagógicos do *Campus* Garanhuns são: o planejamento de eventos, atuação dos setores de pesquisa e extensão e de políticas inclusivas, informes sobre aspectos financeiros e orçamentários para o ano letivo que está iniciando.

⁶ Os resultados desta pesquisa foram publicados no artigo intitulado “Formação continuada de docentes nos Institutos Federais: a produção científica da Pós-Graduação brasileira (2018-2022)”, disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26214>.

respeito às contribuições dos Encontros Pedagógicos: o primeiro relacionado aos conhecimentos que fundam as bases conceituais do EMI nos IFs, e o segundo relacionado a ações que contribuam e estimulam a integração disciplinar por meio de um currículo integrado.

O EMI representa o projeto de educação política, alicerçada na Escola Unitária de Gramsci, buscando ofertar uma formação completa, que integre as dimensões da formação técnica e tecnológica à formação básica, visando à formação dos estudantes da classe trabalhadora e tornando possível a superação da dominação dos trabalhadores numa perspectiva de emancipação. Essa integração das dimensões no EMI é possível com a implementação do currículo integrado pelas instituições de ensino e seus professores, por meio da “[...] síntese entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.” (Ramos, 2021, p. 65).

A formação de professores para atuação na EPT e no EMI é deficitária em nosso país, marcada por ações emergenciais e provisórias. A atuação docente no EMI pressupõe formações bastante variadas, pois inclui professores licenciados e professores formados em cursos de bacharelado e tecnologia. Essa constatação traz à tona a importância da formação continuada, compreendida como um processo que ocorre no decorrer da atuação profissional, visando ao desenvolvimento desses profissionais.

Moura (2014), ao tratar sobre a necessidade de formação continuada para docentes que atuam na EPT, reforça que, independente da formação inicial, é necessário proporcionar espaços formativos que integrem esses profissionais aos conhecimentos que poderão suscitar melhorias nas práticas docentes buscando articular os professores licenciados às questões do mundo do trabalho e os professores das áreas técnicas às questões educacionais e pedagógicas. Dessa forma, a formação de professores para a EPT deve ser pautada em três eixos: formação didático-pedagógica, formação na área de conhecimentos específicos de cada profissional e formação política que proporcione a compreensão das interações sociais necessárias entre sociedade e o mundo do trabalho (Moura, 2015).

Para Moura (2014), a formação didático-pedagógica para os professores da EPT deve contemplar aspectos da área educacional associados aos da área da EPT, tais como: as relações entre a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura e a educação; a história e as políticas da educação brasileira, com destaque para a EPT; o currículo integrado visando à formação integral; estudos sobre a prática pedagógica na EPT; os processos de avaliação da aprendizagem na EPT; a atuação docente dentro do mundo do trabalho etc.

Esta proposta formativa está fundamentada na concepção de formação continuada

defendida por Santos (2010), e considerando também as contribuições de Kuenzer (2011, 2016) e Machado (2021), na qual a formação continuada de professores deve basear-se na relação entre teoria e prática, na unidade dialética da *práxis*, articulando conhecimentos teóricos e práticos a conhecimentos sociopolíticos, abordando a completude do processo de construção do professor. Essa associação visa possibilitar uma prática pedagógica que contribua para a transformação da realidade social, conforme defendido por Santos (2010). Além disso, consideramos, como apontado pela autora, que a escola é um espaço formativo, ou seja, é de responsabilidade da instituição o oferecimento de ações continuadas de formação, objetivando o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A prática do professor deve estar em um movimento dialético de construção e (re)análise considerando a teoria, pois a prática não existe sem um movimento de construção teórica, assim como a teoria não existe sem a atividade prática (Kuenzer, 2016). É necessário, então, uma sólida formação político-social e um conhecimento amplo da realidade para que os/as professores/as possam, de maneira crítica no trabalho educativo, avaliar suas ações práticas, relacionadas com as teorias educacionais e a realidade, para que haja a efetiva transformação da sociedade, conforme apontado pela autora.

Apontamos, portanto, que ações que busquem ofertar formação teórico-prática, de maneira continuada, aos/as professores/as, como esta proposta, podem ser benéficas para a prática docente no EMI. A proposta desta Jornada Formativa visa incentivar a formação continuada dos/as professores/as do IFPE – *Campus* Garanhuns, iniciando nos Encontros Pedagógicos, primeira atividade laboral do ano letivo, e se estendendo ao longo do ano, num processo contínuo e integrado.

É baseado nessas constatações que planejamos esta proposta de formação continuada destinada aos/as docentes do EMI com o objetivo de **favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes**. A proposta é composta de seis ações formativas, sendo a primeira ofertada durante o Encontro Pedagógico e as demais ao longo do ano, numa periodicidade bimestral.

Pensamos nas temáticas que compõem esta proposta formativa considerando que os resultados da pesquisa apontaram para o desconhecimento, por parte dos/as professores/as do EMI do *Campus* Garanhuns, dos fundamentos do EMI. A compreensão por parte dos/as professores/as atuantes no EMI desses conhecimentos poderá contribuir para o aprimoramento

das práticas docentes, além de serem aspectos político-pedagógicos indicados para compor a formação continuada de professores do EMI, conforme afirmado por Machado (2011).

Destacamos que esta é uma proposta de ação formativa destinada aos/as docentes atuantes no EMI do IFPE – *Campus* Garanhuns. No entanto, entendemos que também poderá ser implementada em outros *campi* do IFPE, considerando a semelhança das realidades entre os *campi* da instituição, assim como por outros IFs que também ofertem o EMI e realizem eventos similares aos Encontros Pedagógicos, confirmado o potencial de replicabilidade desta proposta, que diz respeito ao potencial que o Produto Educacional possui de ser aplicado em outros contextos por terceiros, segundo Rizzatti *et al.* (2020).

Esperamos que esta proposta possa contribuir para o fortalecimento dos Encontros Pedagógicos enquanto espaço formativo para os/as professores/as, assim como incentivar a realização de ações de formação continuada pela instituição ao longo do ano.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender as bases conceituais do EMI;
- Compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e sua relação com a educação;
- Identificar os objetivos e princípios dos IFs;
- Identificar os conhecimentos necessários para atuação docente no EMI;
- Compreender o conceito de currículo integrado e seus impactos na oferta da formação integral;
- Refletir sobre os impactos das reformas do Ensino Médio no EMI ofertado pelos IFs.

3 METODOLOGIA

Conforme afirmamos, construímos este Produto Educacional a partir dos achados da pesquisa, com o objetivo de **favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes.**

Atendendo a um anseio manifestado pelos/as participantes da nossa pesquisa acerca da necessidade de momentos institucionais de formação que fossem realizados ao longo do ano, e não apenas nos Encontros Pedagógicos, planejamos esta proposta formativa para ser realizada de maneira contínua e integrada ao longo do ano. Sendo assim, para denominar esta proposta, pensamos no sentido figurado da palavra jornada, definida como uma transição para um determinado fim (Michaelis, 2025). Assim, consideramos que a denominação de “Jornada Formativa” é adequada e corresponde a esta necessidade manifestada pelos/as participantes da pesquisa.

A Jornada Formativa **“Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de jornada formativa teórico-prática para professores/as”** será composta de seis encontros presenciais articulados: 1º) As bases conceituais do EMI – a ser realizado no Encontro Pedagógico; 2º) Trabalho como princípio educativo; 3º) Princípios e objetivos dos IFs; 4º) Formação docente para o EMI; 5º) Currículo integrado; e 6º): Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs.

A carga horária total da Jornada Formativa será de 24h, sendo 4h para cada um dos seis encontros, sendo o primeiro integrando a programação do Encontro Pedagógico. O Plano da Jornada Formativa (Apêndice A) será disponibilizado aos/as participantes no início do primeiro encontro, para que todos/as tenham acesso aos textos previamente. Os textos que serão trabalhados serão encaminhados aos e-mails institucionais dos/as participantes com antecedência mínima de 15 dias para a realização de cada encontro.

Para o desenvolvimento da Jornada Formativa, planejamos as seguintes estratégias de ensino: exposição dialogada, apresentação de vídeos, debate de textos, roda de conversa, seminários, fichamento de citação, estudos de caso.

O Quadro 1 apresenta o cronograma de execução da Jornada. O primeiro encontro é proposto para ser realizado durante a programação do Encontro Pedagógico e os demais bimestralmente. Vejamos a descrição da Jornada Formativa:

Quadro 1 – Cronograma de execução da Jornada Formativa

ENCONTROS	CARGA HORÁRIA	MÊS
1- As bases conceituais do EMI	4h	Fevereiro (Encontro Pedagógico)
2- Trabalho como princípio educativo	4h	Abril
3- Princípios e objetivos dos IFs	4h	Junho
4- Formação docente para o EMI	4h	Agosto
5- Currículo integrado	4h	Outubro
6- Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs	4h	Dezembro

Fonte: As autoras (2025).

Esta Jornada Formativa é direcionada a todos os/as docentes atuantes em turmas do EMI. O *Campus* Garanhuns possui 63 docentes em seu quadro, dos quais 50 docentes atuam em turmas do EMI⁷. Para contemplar a totalidade deste público-alvo, planejamos que a Jornada seja realizada em duas turmas de 25 professores cada. Para tal, será necessário a disponibilização de espaços direcionados para a realização da Jornada, podendo ser salas de aula ou auditórios que possuam quadro branco para utilização do/a mediador/a, quando necessário.

Destacamos que a Jornada poderá ser mediada tanto pela área pedagógica quanto por algum/a professor/a formador/a específico. Santos (2010) destaca a importância tanto do/a coordenador/a pedagógico, quanto profissional responsável pela formação dos/as professores/as nas escolas, quanto do/a professor/a formador/a. A autora destaca a necessidade de formação específica e condições de trabalho para que esses/as profissionais consigam atuar nos processos de formação continuada de forma adequada.

Como a Jornada está organizada em seis encontros bimestrais articulados, a concebemos como um curso de formação continuada, que poderá ser certificado pelo *Campus* Garanhuns.

4 AVALIAÇÃO

Concebemos o processo avaliativo de forma contínua e qualitativa, ao longo dos encontros formativos, considerando o engajamento e a participação dos/as participantes nas atividades propostas. Considerando que a formação integral, almejada pelo EMI, pressupõe um processo avaliativo que seja um “[...] instrumento de diagnóstico das ações de ensino e de

⁷ Esses dados referem-se ao mês de agosto de 2024, período em que houve a coleta dos dados da primeira etapa desta pesquisa.

aprendizagem, visando à reorganização das atividades em função do objetivo de emancipação [...]” (Araújo, 2014, p. 115), consideramos que o processo avaliativo dos/as participantes desta Jornada deve pautar-se nesses pressupostos, com a intenção de promover o exercício crítico da prática docente por meio de atividades transformadoras.

O processo avaliativo da ação de formação continuada é apontado por Santos (2010) como uma das medidas que favorece a realização da formação continuada nas escolas. A autora defende a necessidade de “[...] criação de uma estrutura organizacional que garanta a elaboração/planejamento, o desenvolvimento e a **avaliação da formação**; [...]” (Santos, 2010, p. 76, grifo nosso).

Para a autora, o processo avaliativo das formações continuadas deve considerar aspectos além dos técnicos de realização da formação, mas que produza informações que possam, de fato, contribuir para o avanço do conhecimento sobre esse processo formativo. Pensamos que os/as participantes devem avaliar a realização da Jornada Formativa, ao seu término, buscando analisar se a Jornada Formativa contribuiu para as suas formações e à prática docente no EMI, considerando os temas debatidos durante o ano. Além disso, pensamos que a avaliação final da Jornada Formativa é um meio de coletar informações e sugestões para auxiliar o processo de planejamento dos próximos eventos.

5 PROGRAMAÇÃO DOS ENCONTROS

5.1 Encontro 1: As bases conceituais do EMI

Ambiente: IFPE – *Campus* Garanhuns – Encontro Pedagógico (início do ano letivo)

Carga-horária: 4 horas

Objetivos

- Apresentar a Jornada Formativa;
- Compreender as bases conceituais do EMI.

Conteúdos

- Dualidade educacional e concepção do EMI;
- Conceitos de formação integral e politecnia na educação brasileira;
- Eixos estruturantes do EMI (integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia).

Metodologia

- Apresentar a estrutura da Jornada Formativa (datas, objetivos, temáticas etc) e distribuir o Plano da Jornada, no qual constarão os textos que serão debatidos (Duração: 20 minutos).
- Abrir espaço para sugestões acerca da estrutura da Jornada e das temáticas incluídas (Duração: 15 minutos).
- Distribuir fichas pautadas e solicitar que os/as participantes respondam à pergunta: “O que eu já sei sobre o EMI e o que quero aprender nesta Jornada?”. Após finalização das respostas, recolher as fichas e comentar algumas respostas (Duração: 25 minutos).
- Realizar breve exposição dialogada sobre a dualidade educacional e a concepção do EMI⁸ (Duração: 30 minutos).
- Posteriormente, dividir os/as participantes em grupos e cada grupo terá que responder a seguinte questão: “Na minha prática docente, quais metodologias/estratégias eu utilizo que favorecem a oferta da formação integral proposta pelo EMI?” (Duração: 40 minutos).
- Após esse momento, os grupos deverão socializar suas respostas no grande grupo (Duração: 40 minutos).
- Abrir espaço para o debate do grupo acerca das produções socializadas (Duração: 40 minutos).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro, abrir um espaço para avaliação dos/as participantes, que poderão compartilhar suas percepções sobre o encontro (Duração: 20 minutos).
- Posteriormente, apresentar a temática do próximo encontro, indicando os textos de leitura. Na ocasião, separar os/as participantes em dois grupos e informar que cada grupo será responsável pela leitura de um texto indicado e contribuirá para o debate no próximo encontro (Duração: 10 minutos).

⁸Para a construção da exposição, sugerimos os seguintes textos: “Ensino médio integrado”, de Ciavatta e Ramos (2012); e “Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização.”, de Ramos (2014).

Recursos necessários

Computador; Projetor; Plano da Jornada Formativa impresso para distribuição.

Textos trabalhados

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun., 2014. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10243>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 31 jul. 2024.

5.2 Encontro 2: Trabalho como princípio educativo

Ambiente: IFPE – *Campus Garanhuns*

Carga-horária: 4 horas

Objetivo

- Compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e sua relação com a educação.

Conteúdos

- Conceito ontológico de trabalho;
- Relação entre o trabalho e a educação tendo como base o trabalho como princípio educativo.

Metodologia

- Iniciar o encontro retomando os conceitos discutidos no encontro anterior (as bases conceituais do EMI), questionando os/as participantes da seguinte forma: “Quais são os conceitos principais vinculados ao EMI?” (Duração: 30 minutos).
- Na sequência, para introduzir o tema do encontro, dividir os/as participantes em seis grupos, solicitando que cada um deles analise um estudo de caso – um mesmo caso será distribuído em dois grupos (Apêndice B). Para essa análise, será disponibilizado um roteiro de questões (Duração: 40 minutos).

- Após esse momento, solicitar que os grupos compartilhem suas reflexões com o grande grupo. Durante essa socialização, o/a mediador/a fará intervenções que auxiliem no processo de reflexão sobre o tema (Duração: 40 minutos).
- Após esse momento, realizar exposição dialogada do texto indicado para a leitura prévia: “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, de Saviani (2007) (Duração: 30 minutos).
- Em seguida, apresentar o vídeo “Vida Maria”, produzido por Márcio Ramos (Duração: 10 minutos).
- Debater, a partir do vídeo e do texto discutido, sobre o sentido ontológico do trabalho, sobre a reprodução das desigualdades sociais e de como o acesso à educação impacta na vida das pessoas, por meio dos questionamentos: “Qual o sentido do trabalho desenvolvido pelas personagens?”, “A formação integral do EMI poderia contribuir para a superação das desigualdades sociais retratada no vídeo?” (Duração: 60 minutos).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro, será aberto um espaço para avaliação dos/as participantes que poderão compartilhar suas percepções sobre o encontro (Duração: 20 minutos).
- Posteriormente, apresentar a temática do próximo encontro, indicando os textos de leitura. Nessa socialização, separar os/a participantes em quatro grupos e informar que cada grupo será responsável pela leitura e apresentação para o grande grupo de um dos textos indicados, com a sugestão da realização de seminários para esta apresentação (Duração: 10 minutos).
 - Os textos indicados são:
 - “A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios, e possibilidades na encruzilhada brasileira”, de Frigotto e Oliveira (2023);
 - “Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos”, de Pacheco (2020);
 - “Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica”, de Pacheco (2015);
 - “Os Institutos Federais e a defesa do Ensino Médio Integrado: uma relação histórica”, de Ramos e Porto Júnior (2023).

Recursos necessários

Computador; Projetor; Caixa de som; Cópias dos estudos de caso com o roteiro de análise.

Texto trabalhado

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 jul. 2023.

Vídeo apresentado

VIDA MARIA. Direção Marcio Ramos. 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo. Ceará: Trio Filmes; VIACG. 2006. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Vida Maria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 27 maio 2025.

5.3 Encontro 3: Princípios e objetivos dos IFs

Ambiente: IFPE – *Campus Garanhuns*

Carga-horária: 4 horas

Objetivo

- Identificar os objetivos e princípios dos IFs.

Conteúdos

- Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica dos IFs;
- Princípios norteadores dos IFs;
- Objetivos dos IFs.

Metodologia

- Iniciar o encontro retomando os conceitos discutidos no encontro anterior (trabalho como princípio educativo), buscando debater com os/as participantes o que recordam do encontro anterior e instigando-os a compreensão dessa dimensão ao EMI ofertado nos IFs (Duração: 30 minutos).
- Posteriormente, solicitar que os/as participantes respondam à seguinte pergunta: “O que o IF representa na sua vida?” na plataforma *Mentimeter.com*⁹. As respostas comporão

⁹ O *Mentimeter* é uma plataforma online que permite a criação de apresentações interativas por meio de enquetes, nuvens de palavras, perguntas em tempo real etc. A interação dos/as participantes ocorre por meio de dispositivos

uma nuvem de palavras que será socializada e comentada pelos/as participantes (Duração: 60 minutos).

- Após esse momento, iniciar as apresentações dos seminários. Cada grupo terá 30 minutos de apresentação. Durante e após cada apresentação, o/a mediador/a fará algumas observações acerca do texto apresentado e incentivará a participação do grupo no debate (Duração: 2h).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro, os/as participantes poderão compartilhar suas percepções sobre o encontro (Duração: 25 minutos).
- Informar que, para o próximo encontro, os/as participantes serão divididos em dois grupos e cada grupo ficará responsável pelo estudo de um dos textos sugeridos. Para conduzir este estudo, o grupo deverá produzir um fichamento de citações do texto estudado, com a finalidade de destacar as informações mais importantes e facilitar a discussão posterior com o grupo completo (Duração: 5 minutos).
 - Os textos indicados são:
 - “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”, de Machado (2008);
 - “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica”, de Moura (2015).

Recursos necessários

Computador; Projetor; *Mentimeter*.

Textos trabalhados nos seminários

FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios, e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. Disponível em: <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/134/55/594>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica. In: PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação

profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.I.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 22 maio. 2023.

RAMOS, Marise; PORTO JÚNIOR, Manoel José. Os Institutos Federais e a defesa do Ensino Médio Integrado: uma relação histórica. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. Disponível em: <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/134/55/594>. Acesso em: 17 jun. 2024.

5.4 Encontro 4: Formação docente para o EMI

Ambiente: IFPE – *Campus Garanhuns*

Carga-horária: 4 horas

Objetivo

- Identificar os conhecimentos necessários para atuação docente no EMI.

Conteúdos

- A formação de professores para a EPT: aspectos históricos;
- A formação de professores para a EPT e o EMI: propostas.

Metodologia

- Retomar os conceitos discutidos no encontro anterior (princípios e objetivos dos IFs) por meio de uma breve exposição dialogada pelo/a mediador/a das características dos IFs (Duração: 30 minutos).
- Após esse momento, introduzir a temática do encontro atual questionando os/as participantes sobre sua formação para atuação docente, por meio das seguintes perguntas: “Como você se tornou professor/a do EMI em um IF?”; “Você atuou como docente em outra instituição?” “Existe alguma diferença entre atuar como docente no EMI de um IF e em outra instituição?” (Duração: 50 minutos).
- Realizar exposição dialogada sobre a formação de professores para atuação na EPT e no

EMI baseado nos textos indicados para leitura prévia dos grupos¹⁰ e solicitar que os grupos apontem as citações destacadas no fichamento para contribuir com o debate (Duração: 45 minutos).

- Complementar o debate anterior por meio de um quiz interativo no *Kahoot*¹¹ com as seguintes perguntas: “1) Professor/a, qual a sua maior dificuldade para atuar no EMI?”; e “2) Indique possibilidades de ações de formação continuada que possam minimizar essa dificuldade.” (Duração: 50 minutos).
- As respostas serão debatidas e comentadas coletivamente pelo grupo e o/a mediador/informará que as sugestões das temáticas de formação continuada poderão ser repassadas à gestão institucional para avaliação das possibilidades de oferta (Duração: 40 minutos).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro será aberto um espaço para avaliação dos/as participantes que poderão compartilhar suas percepções sobre o encontro (Duração: 20 minutos).
- Posteriormente, será apresentada a temática do próximo encontro, socializando os textos para leitura (Duração: 5 minutos).
- Nessa socialização, indicar que, para o próximo encontro, os/as participantes deverão escolher um texto base e escrever, de acordo com o estudo desse texto, estratégias para a realização de práticas integradoras. Essa produção textual será socializada com o grupo no próximo encontro.
 - Os textos indicados são:
 - “Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado”, de Araújo (2014);
 - “Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa”, de Machado (2010).

Recursos necessários

Computador; Projetor; *Kahoot*.

¹⁰ Os textos indicados para leitura foram: “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”, de Machado (2008); e “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica”, de Moura (2015).

¹¹ O *Kahoot* é uma plataforma em que podem ser criados jogos interativos de perguntas e respostas, onde os/as participantes podem responder as perguntas simultaneamente, direto na plataforma.

Textos trabalhados

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.I.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.I.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 22 out. 2023.

5.5 Encontro 5: Currículo integrado

Ambiente: IFPE – *Campus Garanhuns*

Carga-horária: 4 horas

Objetivo

- Compreender o conceito de currículo integrado e seus impactos na oferta da formação integral.

Conteúdos

- Prática docente integradora e currículo integrado no EMI;
- Organização do trabalho pedagógico visando à integração curricular.

Metodologia

- Retomar os conceitos discutidos no encontro anterior (formação docente para o EMI), por meio do apontamento dos eixos que devem compor a formação de professores para o EMI e a EPT (Duração: 15 minutos).
- Após esse momento, introduzir o tema do encontro, solicitando que os/as participantes respondam, de maneira individual, ao seguinte questionamento: “Eu já realizei alguma atividade integradora? Se sim, descreva essa atividade e indique o objetivo” (Duração: 15 minutos).
- Posteriormente, as respostas deverão ser compartilhadas em pequenos grupos e, posteriormente, socializadas no grupo geral. Nessa ocasião, o/a mediador/a discutirá conceitualmente o currículo integrado, tendo como base o texto de Ramos (2008), buscando favorecer a compreensão coletiva do grupo (Duração: 60 minutos).

- Iniciar as apresentações das produções textuais, conforme orientado no encontro anterior. Na ocasião, os/as participantes foram orientados a selecionar um dos textos indicados¹² para embasar a construção de uma produção textual sobre estratégias para a realização de práticas integradoras (Duração: 55 minutos).
- Após as apresentações, solicitar que os/as participantes se reúnem em grupos para a construção de propostas integradoras, a partir da afinidade das estratégias apresentadas na atividade anterior, com o objetivo da construção de propostas que possam ser desenvolvidas nos cursos de EMI do *Campus Garanhuns*. As propostas devem conter pelo menos: nome ou descrição das atividades que serão realizadas, quais as áreas do conhecimento e/ou disciplinas que serão integradas, quais os objetivos que pretendem ser alcançados com essa atividade integradora (Duração: 55 minutos).
- Posteriormente, as propostas serão socializadas com o grande grupo e entregues ao/à mediador/a para sistematização e compartilhamento com os/as participantes por meio de seus e-mails institucionais (Duração: 25 minutos).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro, será aberto um espaço para avaliação dos/as participantes que poderão compartilhar suas percepções sobre o encontro (Duração: 15 minutos).

Recursos necessários

Computador; Projetor; Folhas de papel A4; Canetas.

Textos trabalhados

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Coleção formação pedagógica, v. 7. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Praticas-pedagogicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e**

¹²Os textos indicados foram: “Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado”, de Araújo (2014); e “Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa”, de Machado (2010).

tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Livro eletrônico. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

5.6 Encontro 6: Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs

Ambiente: IFPE – *Campus Garanhuns*

Carga-horária: 4 horas

Objetivo

- Refletir sobre os impactos das reformas do Ensino Médio no EMI ofertado pelos IFs.

Conteúdos

- O atual Ensino Médio;
- O impacto das reformas do Ensino Médio no projeto do EMI dos IFs.

Metodologia

- Retomar os conceitos discutidos no encontro anterior (currículo integrado) com o questionamento: “Por meio da minha prática docente, contribuo para a formação integral dos/as estudantes por meio do currículo integrado?” (Duração: 30 minutos).
- Apresentar aos/às participantes manchetes jornalísticas (constantes no Anexo A) sobre as reformas do Ensino Médio e solicitar que socializem suas opiniões sobre essas reformas e o impacto no EMI ofertado nos IFs (Duração: 40 minutos).
- Apresentação de um panorama geral sobre as reformas recentes no Ensino Médio, instituídas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e alterada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), por meio da exposição dialogada dos textos: “O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC”, de Santos *et al.* (2020); e “Modernização conservadora: o caso da contrarreforma da educação profissional no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017”, de Paixão e Caetano (2024) (Duração: 30 minutos).
- Posteriormente, apresentar o episódio “Os impactos do Novo Ensino Médio nos

Institutos Federais” do *podcast* “Humanamente” e realizar um debate a partir de questionamentos como:

- Quais as diferenças entre o Novíssimo Ensino Médio e o EMI ofertado nos IFs?
- Adaptar os PPCs atuais seguindo as normas que regem o Novíssimo Ensino Médio impacta a formação integral almejada pelo EMI? (Duração: 1h10).

Avaliação e encaminhamentos

- No momento de finalização do encontro, devolver as fichas pautadas preenchidas no primeiro encontro a cada participante e solicitar que releiam (Duração: 10 minutos).
- Na sequência, pedir que relatem sobre as contribuições que os temas debatidos durante o ano trouxeram às suas formações e à prática docente no EMI, considerando o que foi apontado no início da Jornada Formativa acerca dos conhecimentos que possuíam sobre o EMI e se as expectativas apontadas foram atingidas (Duração: 40 minutos).
- Posteriormente, solicitar que respondam o questionário de avaliação da jornada formativa. Na ocasião, informar que, no questionário, consta um item para que os/as participantes sugiram temas para a jornada formativa do próximo ano letivo (Duração: 20 minutos).

Recursos necessários

Computador; Projetor.

Textos trabalhados

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel; CAETANO, Maria Raquel. Modernização conservadora: o caso da contrarreforma da educação profissional no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017. **Revista Plurais – Virtual (e-ISSN 2238-3751)**, [S.I.], v. 14, n. Fluxo Cont, p. 444-461, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/15767>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, Albano Dias. O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Podcast apresentado

Os impactos do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais. Entrevistado: Lucas Barbosa Pelissari. Locução e Apresentação: Alessandra Ribeiro. *[S.I.]*: Humanamente, 27 set. 2023. Podcast. Disponível em: <<https://humanamente.fiocruz.br/agora/os-impactos-do-novo-ensino-medio-nos-institutos-federais/>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Possibilidades de Procedimentos de Ensino Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Coleção formação pedagógica, v. 7. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Praticas-pedagogicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **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 de 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: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019a.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.

KUENZER, Acacia. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. **Anais eletrônicos, Curitiba: Reunião Científica Regional da**

ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educação-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwkkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 set. 2024.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jornada>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. [S.I.]**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEP/ article/view/2863>. Acesso em: 22 out. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado e Educação Tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei. (org.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778> . Acesso em: 27 set. 2023.

APÊNDICE A: Plano da Jornada Formativa

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA PROFESSORES/AS	
Público-alvo: Docentes atuantes no EMI do <i>Campus Garanhuns</i>	
Modalidade: Presencial	
Carga horária total: 24h	
Ementa: Ensino Médio Integrado; Bases conceituais do Ensino Médio Integrado; Criação, objetivos e princípios dos Institutos Federais; Formação de professores para atuação no Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; As reformas do Ensino Médio e o impacto no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.	
Objetivo geral: Favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes.	
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as bases conceituais do EMI; • Compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e sua relação com a educação; • Identificar os objetivos e princípios dos IFs; • Identificar os conhecimentos necessários para atuação docente no EMI; • Compreender o conceito de currículo integrado e seus impactos na oferta da formação integral; • Refletir sobre os impactos das reformas do Ensino Médio no EMI ofertado pelos IFs.
Conteúdo programático:	<ul style="list-style-type: none"> • Dualidade educacional e concepção do EMI; • Conceitos de formação integral e politecnia na educação brasileira; • Eixos estruturantes do EMI (integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia). • Conceito ontológico de trabalho; • Relação entre o trabalho e a educação tendo como base o trabalho como princípio educativo. • Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica dos IFs; • Princípios norteadores dos IFs; • Objetivos dos IFs. • A formação de professores para a EPT: aspectos históricos; • A formação de professores para a EPT e o EMI: propostas. • Prática docente integradora e currículo integrado no EMI; • Organização do trabalho pedagógico visando à integração curricular. • O atual Ensino Médio; • O impacto das reformas do Ensino Médio no projeto do EMI dos IFs.
Metodologia:	A Jornada Formativa será realizada ao longo do ano, sendo composta de seis encontros articulados, totalizando uma carga horária de 24h. A disponibilização do Plano da Jornada aos/às participantes, no início do primeiro encontro, possibilitará o acesso prévio aos textos trabalhados, os quais serão encaminhados aos seus e-mails institucionais com

antecedência mínima de 15 dias para a realização de cada encontro. Planejamos as seguintes estratégias de ensino para a realização da Jornada: exposição dialogada; apresentação de vídeos; debate de textos; roda de conversa; seminários; fichamento de citação; estudo de caso.

Recursos: Fichas pautadas; Computador; Projetor; Plano da Jornada Formativa impresso para distribuição; Caixa de som; Casos e roteiro de análise impressos para a distribuição; *Mentimeter*; *Kahoot*; Folhas de papel A4; Canetas.

Avaliação: O processo avaliativo será realizado de forma contínua e qualitativa, ao longo dos encontros formativos, considerando a participação e o engajamento dos/as participantes nas atividades propostas, com o objetivo de reforçar os conhecimentos desenvolvidos e identificar possíveis dificuldades.

Cronograma

ENCONTRO 1: As bases conceituais do EMI Mês: Fevereiro – Encontro Pedagógico

CONTEÚDO	TEXTOS BÁSICOS	CH
<ul style="list-style-type: none"> - Dualidade educacional e concepção do EMI; - Conceitos de formação integral e politecnia na educação brasileira; - Eixos estruturantes do EMI (integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia). 	<p>CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.</p> <p>RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun., 2014.</p>	4h

ENCONTRO 2: Trabalho como princípio educativo Mês: Abril

<ul style="list-style-type: none"> - Conceito ontológico de trabalho; - Relação entre o trabalho e a educação tendo como base o trabalho como princípio educativo. 	<p>SAVIANI, Demeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.</p>	4h
--	---	----

ENCONTRO 3: Princípios e objetivos dos IFs Mês: Junho

<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica dos IFs; - Princípios norteadores dos IFs; - Objetivos dos IFs. 	<p>FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios, e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. 15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.</p> <p>PACHECO, Eliezer. Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica. In: PACHECO, Eliezer. Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.</p> <p>PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos</p>	4h
---	---	----

	<p>Federais: Identidade e Objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S.I.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.</p> <p>RAMOS, Marise; PORTO JÚNIOR, Manoel José. Os Institutos Federais e a defesa do Ensino Médio Integrado: uma relação histórica. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. 15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.</p>	
ENCONTRO 4: Formação docente para o EMI Mês: Agosto		
<ul style="list-style-type: none"> - A formação de professores para a EPT: aspectos históricos; - A formação de professores para a EPT e o EMI: propostas. 	<p>MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.</p> <p>MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.</p>	4h
ENCONTRO 5: Currículo integrado Mês: Outubro		
<ul style="list-style-type: none"> - Prática docente integradora e currículo integrado no EMI; - Organização do trabalho pedagógico visando à integração curricular. 	<p>ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Coleção formação pedagógica, v. 7. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.</p> <p>MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Livro eletrônico. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.</p> <p>RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.</p>	4h
ENCONTRO 6: Reformas do Ensino Médio e o impacto nos IFs Mês: Dezembro		
<ul style="list-style-type: none"> - O atual Ensino Médio; - O impacto das reformas do Ensino Médio no projeto do EMI dos IFs. 	<p>PAIXÃO, Alessandro Eziquiel; CAETANO, Maria Raquel. Modernização conservadora: o caso da contrarreforma da educação profissional no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017. Revista Plurais – Virtual (e-ISSN 2238-3751), [S.I.], v. 14, n. Fluxo</p>	4h

	<p>Cont, p. 444-461, 2024. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/15767. Acesso em: 28 jun. 2025.</p> <p>SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, Albano Dias. O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.I.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020.</p>	
--	---	--

Referências Complementares

ANPED. **Nota pública a respeito do documento intitulado “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”**. Rio de Janeiro, RJ, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/nota-publica-do-gt-09-analisa-documento-sobre-oferta-de-ensino-medio-integrado-nos-institutos-federais/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

A ORIGEM DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE EM EPT. Documentário etnográfico apresentado por Sílvia Schiedeck. Porto Alegre: Pexels, 2019. 1 vídeo (42 min 56seg). Publicado pelo canal Claudia Schiedeck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ug1Ugw9wp9U>. Acesso em: 30 maio 2025.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Possibilidades de Procedimentos de Ensino Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Coleção formação pedagógica, v. 7. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Praticas-pedagogicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

CONIF. **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

DUARTE NETO, José Henrique; DOS SANTOS, Edlamar Oliveira. Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do PROFEPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 23, p. e11246, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.11246. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11246>. Acesso em: 04 jun. 2025.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S.I]**, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 04 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 23 maio 2025.

Humanamente: Divulgação científica em humanidades. Cultura do empreendedorismo avança nos institutos federais. Disponível em: <<https://humanamente.fiocruz.br/agora/cultura-do-empreendedorismo-avanca-no-institutos-federais/>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

Humanamente: Divulgação científica em humanidades. Relações entre o Novo Ensino Médio e o Currículo Integrado: Uma Análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://humanamente.fiocruz.br/projetos_aprovados/relacoes-entre-o-novo-ensino-medio-e-o-curriculo-integrado-uma-analise-dos-institutos-federais-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23326>. Acesso em: 09 mar. 2024.

PAIXÃO, Alessandro Ezequiel; SILVA, Monica Ribeiro da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019 – 2022. **Revista Ponto de Vista, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16890. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890>. Acesso em: 04 jun. 2025.

PELISSARI, Lucas Barbosa; CAETANO, Maria Raquel. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais:: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16893>. Acesso em: 28 jun. 2025.

APÊNDICE B: Estudos de Caso (Encontro 2)¹³

Estudo de Caso 1

Na sala dos professores, os docentes Carlos e Leão planejam um projeto conjunto para a disciplina de desenvolvimento de *software*, no curso técnico integrado de Informática. O professor Carlos propõe que os/as estudantes desenvolvam um aplicativo “comercializável”, simulando o trabalho de uma *startup*¹⁴. A avaliação incluiria uma apresentação para uma banca com foco na viabilidade de aplicação no mercado.

Contudo, o professor Leão, da área de Ciências Humanas, sugere que o projeto poderia incorporar reflexões sobre os impactos sociais e éticos dos algoritmos desenvolvidos ou ainda pensar tecnologias voltadas para demandas sociais locais (como cooperativas, pequenos produtores ou escolas públicas). Em resposta, o professor Carlos considerou que a proposta deixava a atividade “fora do escopo técnico”.

Estudo de Caso 2

Em uma atividade da disciplina de Gestão Ambiental, a professora Luciana e o professor Fábio convidaram representantes de empresas para falarem, por meio de uma palestra para a turma do segundo ano do curso técnico integrado em meio ambiente, sobre práticas sustentáveis e empregabilidade. O discurso predominante exaltava termos como “selo verde” e “boas práticas corporativas”. Na ocasião, a aluna Joana questionou a ausência de discussões sobre conflitos socioambientais, povos tradicionais e críticas ao modelo de desenvolvimento vigente, pautado na sociedade capitalista liberal. O professor Fábio respondeu que esse tipo de debate poderia ser feito “em outro momento, talvez numa aula de Geografia”.

Estudo de Caso 3

Durante uma visita técnica a uma indústria, os/as estudantes do quarto ano do curso técnico integrado em eletroeletrônica observam processos de automação e comentam com entusiasmo que desejam “entrar logo no mercado”. A professora Fabiana reforça: “é isso mesmo, vocês têm que estar prontos para produzir”.

Mais tarde, na sala de aula, o aluno Joaquim perguntou: “Professora, a gente vai ter

¹³ Para a construção dos casos foi utilizada como ferramenta de apoio o ChatGPT.

¹⁴ Startup é uma empresa jovem, geralmente da área de tecnologia, que se desenvolve em torno de uma ideia inovadora mesmo em um ambiente incerto.

alguma matéria que discuta como são as condições de trabalho nas fábricas? Tipo jornada, riscos, direitos?”. Fabiana responde: “Isso não é muito o foco do nosso curso, o importante é aprender a operar os sistemas para que vocês saibam o que fazer quando forem atuar no mercado de trabalho.”

Sugestão de roteiro para análise dos estudos de caso:

1. Qual é a situação central descrita no estudo de caso? Quem são os personagens envolvidos e quais são seus papéis? Qual o contexto institucional e pedagógico onde o caso se desenrola?
2. Que problema(s) você identifica no caso? Existe alguma confusão conceitual explícita ou implícita? Quais? De que forma o problema afeta o desenvolvimento da formação integral no EMI?
3. Qual a diferença entre mundo do trabalho e mercado de trabalho, segundo os fundamentos do EMI? De que maneira essa distinção está ausente ou mal compreendida pelos/as personagens do caso? Como a compreensão equivocada do trabalho pode limitar as propostas pedagógicas?
4. Você já vivenciou situações semelhantes em sua atuação docente no EMI? Há práticas em seu cotidiano que favorecem mais o mercado de trabalho do que o mundo do trabalho? Quais?
5. O que poderia ser feito para qualificar a formação dos/as professores quanto à compreensão do conceito de trabalho? Como reorganizar a prática pedagógica apresentada no caso para que ela esteja mais alinhada à proposta do EMI? Que estratégias formativas você sugeriria para desenvolver a criticidade dos estudantes frente às questões do trabalho?
6. Quais foram os principais aprendizados da análise? O que vocês levariam dessa discussão para a prática docente? Que dúvidas ainda permanecem?

ANEXO A: Manchetes jornalísticas sobre as reformas do Ensino Médio (Encontro 6)

Ir para o conteúdo  Ir para o menu  Ir para a busca  Ir para o rodapé 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMG
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Buscar no portal 

 INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais

VOÇÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > NOTÍCIAS > SENADO APROVA NOVO ENSINO MÉDIO COM GARANTIAS DE AUTONOMIA PARA OS IFs

NOTÍCIAS

Senado aprova novo Ensino Médio com garantias de autonomia para os IFs

O modelo apresentado amplia a carga horária mínima para 2400 horas, torna obrigatória a oferta da língua espanhola, fortalece a formação geral básica e modifica as regras para os itinerários formativos.

Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/senado-aprova-novo-ensino-medio-com-garantias-de-autonomia-para-os-ifs>

NAVEGAÇÃO 

EXTRA CLASSE

Buscar 

Política Educação Economia Movimento Cultura Opinião Saúde Humor Ambiente Justiça Geral

OPINIÃO

As (contra)reformas do ensino médio e os impactos na docência

Por Gabriel Grabowski / Publicado em 5 de agosto de 2024





"Flexibilização curricular com itinerários formativos, parcerias, EaD, certificação competências, validação de estudos e experiências de trabalho e "notório saber" visam a precarização da docência e atinge a dignidade dos trabalhadores da educação"

Foto: SeducSP/Divulgação

Receba os destaques do Extra Classe

Notícias, reportagens, entrevistas e opinião direto no seu e-mail. Cadastre-se.

E-mail CADASTRAR

Últimas Notícias

Trump põe gasolina no fogo e acirra crise no Oriente Médio em jogo de cartas marcadas

Trio Paysonso sobe ao palco do Ecarta Musical com o show Folk Nativo Contemporâneo

Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2024/08/as-contrareformas-do-ensino-medio-e-os-impactos-na-docencia/>

www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-reforma-tambem-na-educacao-profissional
67%

Uma reforma (também) na Educação Profissional

Acaba de ser divulgada na Comissão de Educação do Senado a proposta de substitutivo do PL 5.230, que altera o Novo Ensino Médio. Entenda, nesta matéria, os impactos que o projeto original tem sobre a formação técnica

Cáta Guimarães - EPSJV/Fiocruz | 12/06/2024 14h29 - Atualizado em 13/06/2024 14h42



Foto: Fernando Frazão/ABr

Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-reforma-tambem-na-educacao-profissional>

www.sinprodf.org.br/os-efeitos-perversos-da-reforma-do-ensino-medio-nos-institutos-federais-de-educacao
80%

Principal

Os efeitos perversos da Reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação

jornalista: Luis Ricardo 27 de dezembro de 2022

O objetivo deste texto é contribuir com o debate acerca das consequências nefastas da implementação da Reforma do Ensino Médio no âmbito dos Institutos Federais de Educação (IFs) e, ao mesmo tempo, afirmar o projeto de Ensino Médio Integrado como uma experiência que deve ser defendida e aperfeiçoada como política pública.

Os impactos da Reforma do Ensino Médio no contexto dos IFs têm ocorrido em ritmo e forma diversificados, o que está relacionado com a maneira pela qual cada Instituto Federal de Educação tem compreendido esse processo, ora fazendo adesão, ora negociando com os pressupostos presentes nos textos da reforma, ora reagindo e não fazendo a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados aos fundamentos presentes na Reforma do Ensino Médio.

Em recente pesquisa¹ que desenvolvi sobre os possíveis impactos da reforma no contexto dos projetos curriculares dos IFs, verifiquei que parte dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado já fez a adoção da carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral, adequando-se ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os dados coletados indicaram que há um processo incipiente e crescente de implementação da reforma em curso nos IFs.

Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/os-efeitos-perversos-da-reforma-do-ensino-medio-nos-institutos-federais-de-educacao/>

Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto

"Para a escola melhorar após a pandemia, a primeira medida a ser tomada seria revogar a contrarreforma do 'novo' ensino médio, pois ele nega os conhecimentos para entender que a vida é integrada", afirma o pesquisador

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>

#COLABORA

Cidades Clima Consumo Desigualdade Diversidade Economia Verde Educação Meio Ambiente Paz e Justiça Saneamento Saúde Vídeos

ANUNCIE NO SITE QUE É REFERÊNCIA EM SUSTENTABILIDADE

PÁGINA INICIAL / EDUCAÇÃO

Brasil discute o futuro do ensino médio entre novos e velhos dilemas

Especialistas avaliam pontos positivos e negativos de nova reforma do currículo e seus impactos na educação

Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/novos-e-velhos-dilemas-qual-o-futuro-do-ensino-medio>

Este livro digital, Produto Educacional vinculado à nossa dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida no ProfEPT, apresenta uma proposta de formação continuada, cujo objetivo é favorecer reflexões teórico-práticas sobre o EMI nos IFs que contribuam para ressignificar práticas docentes, visando à formação integral dos/as estudantes. A proposta foi estruturada em seis ações formativas, sendo a primeira ofertada durante o Encontro Pedagógico e as demais distribuídas ao longo do ano, com periodicidade bimestral, destinadas aos/as docentes que atuam no EMI do IFPE – Campus Garanhuns. Esta proposta também poderá ser realizada por outros campi do IFPE, bem como em outros IFs que ofertem o EMI, confirmado seu potencial de replicabilidade.



APÊNDICE H: Questionário de avaliação do Produto Educacional

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA PROPOSTA DE JORNADA FORMATIVA TEÓRICO-PRÁTICA PARA PROFESSORES/AS

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prezado/a Avaliador/a,

Convidamos o/a senhor/a para avaliar o Produto Educacional “**Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: uma proposta de jornada formativa teórico-prática para professores/as**”. O desenvolvimento de um Produto Educacional, que é o resultado tangível de uma pesquisa e direciona-se a atender uma necessidade que derive da prática profissional, atende a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os programas profissionais de Pós-Graduação. Os Produtos Educacionais consistem em materiais, recursos e estratégias criados e desenvolvidos pelos estudantes durante o curso, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica.

Este Produto Educacional é derivado da dissertação intitulada “Formação Continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos e suas contribuições didático-pedagógicas para a prática docente no Ensino Médio Integrado nas percepções de professores/as do IFPE – *Campus Garanhuns*”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pela mestranda Letícia da Mota Monteiro sob orientação da professora Dra. Andreza Maria de Lima.

Os resultados desta avaliação são confidenciais e serão divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Sua participação é bastante valiosa, pois nos dará subsídios sobre a qualidade e a aplicabilidade deste Produto Educacional. A avaliação é composta por treze questões, considerando os eixos conceitual,

pedagógico e comunicacional definidos por Kaplún (2003), e os apontamentos gerais.

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!!

- 1- A fundamentação teórico-metodológica apresentada na proposta sustenta adequadamente a construção da Jornada? Que pontos poderiam ser aprimorados?
- 2- Os objetivos da Jornada Formativa (geral e específicos) estão de acordo com a justificativa apresentada e com as necessidades formativas dos/as docentes que atuam no Ensino Médio Integrado no *Campus Garanhuns*? Sugere alguma alteração?
- 3- Como você avalia a coerência entre os objetivos, conteúdos e metodologias propostos nos encontros da Jornada Formativa?
- 4- Os temas e os conteúdos programáticos escolhidos para os encontros atendem às necessidades formativas dos/as docentes que atuam no Ensino Médio Integrado? Por quê?
- 5- Na sua percepção, as metodologias e estratégias didáticas utilizadas são coerentes com os objetivos e a justificativa apresentada para a proposta da Jornada? Sugere alterações? Especifique.
- 6- A Jornada Formativa, como está organizada, atenderá ao objetivo ao qual se propõe? Comente.
- 7- O formato, a carga horária e a organização bimestral dos encontros são adequados para a realização da Jornada no *Campus Garanhuns*? Sugere alguma alteração? Especifique.
- 8- Os conteúdos programáticos dos encontros atendem aos objetivos propostos? Gostaria de sugerir alguma temática diferente?
- 9- As atividades propostas para os encontros estão adequadas para realização durante a carga horária prevista? Comente sobre essas atividades.
- 10- A linguagem adotada na proposta está adequada ao público docente do Ensino Médio Integrado?
- 11- O material apresenta clareza, atratividade visual e organização textual que favorecem sua leitura e compreensão? Sugere alguma alteração?

Apontamentos gerais

- 12- Quais são os principais aspectos positivos e negativos desta proposta?
- 13- Você teria sugestões de ajustes ou aprimoramentos para a proposta? Quais?

ANEXO A – Programações dos Encontros Pedagógicos (2017-2025)

ENCONTRO PEDAGÓGICO 2017

1º dia - 06/02/2017

Manhã

8h - Reunião interna da Gestão de Ensino (DEN/DIVEN/Coordenações/ASPE/CAEE/CRAT)
 9h30 - Recepção aos docentes (Relatório de ensino 2016/ Planejamento 2017 - calendário verificar se ficará aqui ou no dia seguinte, tendo em vista a inserção de mais um momento geral com os docentes) (Participantes: DEN/ASPE/DG/DIPESQ/DIEX/CAEE/docentes)
 10h30 - Momento para discutir sobre inclusão no campus (Lenice - Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual) (realizar contato e encaminhar convite) Aline - Pedagoga Campus Caruaru(realizar contato e encaminhar convite).

Tarde

13h - Mesa redonda: *Reformulação do Ensino Médio e impactos na Educação Profissional*
 Debatedor 1: Reformulação do Ensino Médio: alguns pontos para debate (Edlamar Oliveira dos Santos - Pró-Reitoria de Ensino)
 Debatedor 2: Educação em tempo integral: experiências em cursos técnicos integrados no IFPB (Definir participante(s) e encaminhar convite)
 Coordenação da mesa: ??? (Campus)
 15h - Intervalo para o lanche (horário pode ser redimensionado para 15h30)
 15h30 - Conselho de Classe: relato de experiência do Colégio de Aplicação da UFPE (Aguardando resposta do CAp). Duas pessoas, alguém da SOE e um professor (pode ser vice-diretor).
 O horário poderá ser alterado para 16h!

2º dia - 07/02/2017

Manhã (lembra que as atividades ocorrerão em paralelo à recepção dos estudantes do integrado, envolvendo diversos setores)

8h - Participação dos coordenadores dos cursos (TMA, TEE e TI) na Integração Acadêmica
 9h - Planejamento Geral de Ensino 2017 (Sugestão de síntese do dia anterior/Definição de ações pontuais)
 - Relato de estratégia metodológica vivenciada em atividades avaliativas (Prof. Padilha); .
 10h - Reunião de Cursos Técnicos e Superiores (inclusão de debate sobre a reformulação integral dos cursos técnicos integrados e formação para os docentes do curso de engenharia
 - Coordenação do Curso Técnico em Informática

- Coordenação do Curso Técnico em Eletroeletrônica
- Coordenação do Curso Técnico em Meio Ambiente
- Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Elétrica
- Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados (Formação Geral)

Tarde (lembrar que as atividades ocorrerão em paralelo à recepção dos estudantes do integrado e curso superior, envolvendo diferentes setores)

13h30 - Participação dos docentes dos 1º anos (TMA e TI) na Integração Acadêmica

14h00 - Planejamento Geral de Ensino

- Formação de grupos para discussão de conteúdos de acordo com os anos letivos (círculo de estudo entre professores de áreas comuns e afins) (Projeção por disciplina/turma dos conteúdos que necessitam ser mais enfocados e estarem alinhados);
- Planejamento de Ensino/Elaboração dos Planos de Trabalho Docente (SISDIVEN).

Segunda-feira, 06/02/2017		
Horário	Atividade	Local
8h	Reunião interna da Gestão de Ensino (Exclusivo para DEN/DIVEN/ASPE/CAEE/Coordenações)	Sala de Reuniões da DG
09h30min	Apresentação dos dados 2016/Informes gerais para 2017	Miniauditório
10h30min	Debate: A Inclusão no IFPE campus Garanhuns Lenice Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual Jane D'Arc Pedagoga - IFPE/Caruaru	Miniauditório
12h às 13h	Intervalo para o almoço	
13h	Mesa redonda: reformulação do Ensino Médio e impactos na Educação Profissional. 1) Reformulação do Ensino Médio: alguns pontos para debate; (Edlamar Oliveira dos Santos - PRODEN/IFPE) 2) Educação em tempo integral: experiências em cursos técnicos integrados no IFPB. (Degmar dos Anjos - PRODEN/IFPB)	Miniauditório
15h às 15:30min	Coffee Break	
15:30min	O Conselho de Classe: relato de experiência vivenciada no Colégio de Aplicação da UFPE	Miniauditório
17h	Encerramento	
Terça-feira, 07/02/2017		
8h	Discussão de pontos apresentados no dia anterior/Levantamento de propostas para 2017	Sala 10
09h	Relato de estratégia metodológica vivenciada em atividades avaliativas no IFPE/Aplicação de avaliações objetivas no computador Prof. André Padilha	Sala 10
10h30min	Reunião de Cursos Técnicos e Superior por coordenação.	Sala 01 - Meio Ambiente (CCTMA) Sala 02 - Informática (CCTI) Sala 03 - Eletroeletrônica/Engenharia Elétrica (CCTEE)

		Sala 05 - Formação Geral(CCTIN)
13h30min	Planejamento Geral de Ensino - algumas reflexões.	Sala 10
14h30 min	Planejamento de Ensino por área de conhecimento/áreas afins	
17h	Encerramento	

ENCONTRO PEDAGÓGICO 2018



DIA	HORA	ATIVIDADE	ENVOLVIDOS
01/02/2018	9h	Apresentação Cultural	Osman Júnior
	9h30	Recepção DG	José Carlos de Sá Júnior
	10h	Coffee break	
	10h30	Roda de diálogo “Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão no IFPE-Campus Garanhuns”	DEN/DIVEN ASPE CAEE DIEX/DPESQ
	12h	Almoço	
	13h30	Roda de diálogo “O ser educador: limites e possibilidades da prática docente no IFPE”	Prof. Dr. José Batista Neto - CE/UFPE) Profa. Bernardina Santos - IFPE Prof. Assis Leão - Pró-Reitor de Ensino/IFPE
	15h30	Coffee break	
	16h	Perguntas/Debate	
02/02/2018	8h	Recepção aos estudantes novatos	Docentes dos 1ºs anos
	9h	Reunião com as coordenações dos cursos técnicos	Docentes e Coordenação de Curso
	11h45	Almoço	
	13h	Recepção aos estudantes novatos	Docentes dos 1ºs anos
	14h	Planejamento de ensino por área de conhecimento e elaboração do Plano de Trabalho Docente (SISDIVEN)	Docentes



ENCONTRO PEDAGÓGICO 2019



31/01

9h – Debate: Adoecimento Mental

Profª. Michelle Diniz Martins
(IFPE – Campus Cabo de Santo Agostinho)

13h – Debate: Metodologias de Ensino

Profª. Verônica Maria Rodrigues
(IFPE – Campus Cabo de Santo Agostinho)



01/02

8h30 – Reunião Geral

**13h – Encontro com as coordenações
de curso e planejamento**

Sejam todos/as bem vindos/as!!

ENCONTRO PEDAGÓGICO 2020

30/01 - QUINTA-FEIRA

08h30 - 09h	Acolhida com café da manhã
09h - 09h45	Boas vindas – Direção Geral
09h45 - 10h35	Apresentação do PDO 2020 (Diretoria de Administração e Planejamento/DAP)
10h35 - 11h30	Desenvolvimento das Atividades de Ensino no Campus Garanhuns (Diretoria de Ensino/DEN)
11h30 - 13h20	Intervalo para almoço
13h20 - 17h30	Rodas de diálogo sobre o tema: “Qual o papel da escola na desconstrução do racismo, do preconceito e da discriminação? (Núcleos de inclusão/NEABI, NEGED e NAPNE)

31/01 - SEXTA-FEIRA

08h - 08h45	Desenvolvimento das Atividades de Pesquisa no Campus Garanhuns (Divisão de Pesquisa/DPESQ)
08h45 - 09h30	Desenvolvimento das Atividades de Extensão no Campus Garanhuns (Divisão de Extensão/DIEX)
09h30 - 09h45	Intervalo
09h45 - 12h	Roda de diálogo: Encaminhamentos para reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados (Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Ensino)
12h - 13h	Intervalo para almoço
13h - 15h	Normatização do Trabalho Docente: apontamentos atuais
15h - 17h	Planejamento de ensino por áreas de conhecimento e Elaboração do Plano de Trabalho Docente



OFÍCIO CIRCULAR Nº 02/2021/DEN/DGOG/OGAR/IFPE

Garanhuns, 15 de março de 2020.

Aos/Às Senhores/as Docentes, Coordenadores/as de Curso, DIVEN, ASPE, CAEE, PSIC, SESO, NAPNE.
C/c: DGOG, DAP, DIEX e DPESQ.

Assunto: Encontro Pedagógico 2021.1

Prezados/as Senhores/as,

- 1 Considerando a proximidade do início do semestre letivo 2021.1.
- 2 Considerando ainda os termos da Portaria nº 245/2021-DGOG, de 26 de fevereiro de 2021, que publica os calendários acadêmicos 2020.1 do IFPE campus Garanhuns.
- 3 Convoco-os para o nosso Encontro Pedagógico 2021.1, que será realizado através plataforma Google Meet (link: meet.google.com/xqh-zmnb-cba) nos dias 17/03/2021 e 18/03/2021, conforme programação em anexo.
- 4 Aproveitamos para renovar os votos de saúde, estima e apreço, e nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,


Ouça o nome do autor da assinatura digital acima de
Anderson Nunes da Silva
Data: 15/03/2021 19:06:17-0300
CPF: 661.491.085-59

ANDERSON NUNES DA SILVA
Diretor de Ensino

Rua Padre Agobar Valença, 5/N – Severiano Moraes Filho – Garanhuns – Caixa Postal 52
(87) 3221-3109 – den@garanhuns.ifpe.edu.br - <https://portal.ifpe.edu.br/camara/garanhuns>

ANEXO

PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO PEDAGÓGICO 2021.1

1º dia (quarta-feira - 17/03)

Manhã:

9h30 - Recepção dos docentes no ambiente virtual
10h às 12h - Mesa redonda: Avaliações em tempos de atividades remotas
Prof. Ana Luiza Rolim - Docente do Campus Recife
Prof. Cristiane Lucia da Silva - Docente do Campus Recife/Proden
Prof. Rosa Vasconcelos - Professora IFPE/Diretoria de Educação à Distância

Tarde:

15h - Gestão de Ensino - Estratégias do ensino remoto para o ano letivo 2021 (DEN/DIVEN e coordenações)

2º dia (quinta-feira - 18/03)

Manhã:

8h30 às 9h15 - Atuação da Divisão de Pesquisa nas atividades remotas (DPESQ)
9h15 às 10h - Atuação da Divisão de Extensão nas atividades remotas (DIEX)
10h15 - Acessibilidade no ensino remoto e perfil dos estudantes ingressos e veteranos com necessidades específicas (NAPNE)

Tarde:

13h30 às 14h45 - Panorama orçamentário 2020/2021 (DG e DAP)

15h - Reunião das Coordenações de Curso (Coordenações de curso)

ENCONTRO PEDAGÓGICO

~~~~~ 2022

## PROGRAMAÇÃO

**31/01**

### MANHÃ:

**8h45** Recepção dos/as docentes.

**9h** Abertura com o Reitor José Carlos de Sá Júnior.

**10h** Panorama sobre a Reforma do Ensino Médio na Rede Federal: alguns apontamentos para reformulação dos cursos técnicos integrados no IFPE (Prof. Assis Leão/PRODEN).

### TARDE:

**13h30** Breve bate-papo com a DRIN - Departamento de Relações Internacionais (Profª. Carol Bello).

**14h** Curricularização da extensão no IFPE (Profª. Ana Patrícia/PROEXT).

**15h** Políticas inclusivas: fortalecimento dos núcleos de inclusão (Profª. Simone Santana).

**15h30** Manual de Estágio (Prof. João Paulo Oliveira/CEEG).

**01/02**

### MANHÃ:

**8h30** Ações da DPESQ/NIT (Prof. Marcelo Lima - Chefe da Divisão de Pesquisa).

**9h** Balanço da Gestão 2020-2021 e cenários para 2022 (Prof. Roberto Amaral).

**9h45** CAEE: reflexões acerca do retorno presencial (Psic. Pedro Paulo).

**10h15** Planejamento das atividades de ensino (Prof. Anderson Nunes).

### TARDE:

**14h-17h** Reunião e planejamento (Docentes com as Coordenações de Curso).

**14h-15h** Reunião com os setores administrativos de ensino (Diretoria de Ensino).



# ENCONTRO PEDAGÓGICO

~~~~~ 2023

PROGRAMAÇÃO

30/01

MANHÃ:

8h30 Coffee Break.

9h Apresentação Cultural: Espetáculo Musical "Jóman" (Prof. João Paulo Aragão e Prof. Osman José).

9h30 Abertura do Encontro Pedagógico e Boas-vindas: Prof. José Carlos de Sá Júnior (Reitor) Prof. Assis Leão da Silva (Pró-reitor de Ensino) Prof. José Roberto Amaral Nascimento (Diretor-geral CGAR) Prof. Anderson Nunes da Silva (Diretor de Ensino CGAR).

10h Projeções para o IFPE em 2023: possibilidades e desafios. Magnífico Reitor Prof. José Carlos de Sá Júnior.

TARDE:

13h30 Roda de Diálogo: Projetos Integradores na reformulação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: possibilidades a partir de experiências exitosas nos IF's Prof. João Paulo Aragão Prof. Lívia Ribeiro Lins Prof. Patrícia Barreto Carvalho Prof. Samuel Alves de Oliveira (Coord. do Curso de Química - IFRN / participação virtual).

16h00 Planejamento das atividades de ensino em 2023 (DEN, Coordenações de Curso e ASPE) Prof. Anderson Nunes (Diretor de Ensino).

31/01

MANHÃ:

8h30 Compartilhamento de ações da DPESQ / Planejamento 2023 Prof. Marcelo Lima (Chefe da Divisão de Pesquisa).

9h30 Compartilhamento de ações da DEX / DAPNE / Planejamento 2023 Prof. Simone Santana (DAPNE) Prof. Manoelle Régina (Chefe da Divisão de Extensão em exercício).

10h30 Atuação da Coordenação de Apoio ao Estudante (CAEE) no cotidiano escolar Psic. Pedro Paulo Lira (Coordenador).

11h30 Fechamento do Planejamento do Ensino para 2023 Prof. Anderson Nunes (Diretor de Ensino)

TARDE:

14h00 Reunião das coordenações e Planejamento por área do conhecimento.

INSTITUTO FEDERAL
Pernambuco
Campus Garanhuns



Encontro Pedagógico

1 E 2 FEVEREIRO 2024

| | |
|-----------------------------|--|
| QUI
01
MANHÃ | <p>08h30 Coffee break</p> <p>09h Apresentação cultural
Prof. Osman e Prof. Pedro Campello</p> <p>09h30 Abertura do Encontro Pedagógico e boas-vindas
Prof. José Roberto Amaral Nascimento (Direção-geral CGAR)
Prof. Anderson Nunes da Silva (Diretor de Ensino CGAR)</p> <p>10h Mesa redonda: Inteligência Artificial e educação.
Prof. Dr. Ivaldir Honório de Farias Junior (UPE/Campus Garanhuns)
Prof. Leonardo Soares
Mediador: Prof. Rafael Mesquita</p> |
| QUI
01
TARDE | <p>13h30 Compartilhamento de ações da DPESQ e DIEX
Prof. Marcelo Silva Santos
Prof. Ciro Linhares de Azevedo</p> <p>15h30 Análise e planejamento das atividades de ensino no IFPE-Campus Garanhuns
Prof. Anderson Nunes da Silva (Diretor de Ensino CGAR)</p> |
| SEX
02
MANHÃ | <p>08h15 Panorama e acolhida dos/as estudantes acompanhados/as pela DAPNE
Ms. Fabricio Leal Novaes (Chefe da Divisão de Políticas Inclusivas - DAPNE)
Luciene França Barros (Profa. de Atendimento Educacional Especializado)</p> <p>10h30 Roda de conversa: "Momento de reflexão sobre a prevenção ao assédio no espaço educacional"
Dra Lectídia Alcântara (Procuradora do IFPE)
Mediadora: Profa. Jandynéa de Paula (NEGED - Campus Garanhuns)</p> |
| SEX
02
TARDE | <p>13h30 Reunião das coordenações e planejamento por área de conhecimento</p> <p style="text-align: center;">◆ Um excelente retorno a todos e à todas! ◆</p> |



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Campus Garanhuns/Direção-geral/Diretoria de Ensino

OFÍCIO CIRCULAR Nº 3/2025/DEN/DGCG/CGAR/IFPE

Garanhuns, 31 de março de 2025.

Aos/Às Senhores/as Docentes, Coordenadores/as de Curso, ASPE, CAEE, DAPNE.
C/c: DGCG, DIEX e DPESQ

Assunto: Encontro Pedagógico 2025

Senhores/as,

Considerando a proximidade do início do semestre letivo 2024.1

Considerando a publicação dos Calendários Acadêmicos 2025.1.

CONVOCAMOS todos(as) para o nosso Encontro Pedagógico, que será realizado nos dias 03 e 04 de Abril de 2025, no auditório da Biblioteca Luiz Gonzaga, Campus Garanhuns.

Programação abaixo.

| Data | Horário | Atividade |
|-------|-------------------------|---|
| 03/04 | 8h30 | Recepção/lanche |
| | 9h | Apresentação Cultural
Professores: Osman, Pedro e Anderson |
| | 9h20 | Boas-vindas: Direção-geral
Diretor-geral Roberto Amaral |
| | 9h45 | Roda de conversa: Reflexão e impactos da Lei nº 15.100/2025 no espaço escolar
Psic. Pedro Paulo e Psic. Verônica |
| | 10h30 | Atividades de ensino no IFPE: projeções e desafios
Prof. Magadã Lira - PRODEN |
| | INTERVALO ALMOÇO | |
| | 13h30 | Planejamento Geral de Ensino
Equipe de Ensino |
| | 8h30 | Apresentação do Programa PartiuIF
Prof. Ciro Linhares |

| | | |
|-------------------------|-------|---|
| 04/04 | 9h30 | Acessibilidade Pedagógica para estudantes atendidos/as pela DAPNE no IFPE - Campus Garanhuns: construção de atividades adaptadas e do PEI |
| INTERVALO ALMOÇO | | |
| | 13h30 | Reunião de coordenações e planejamento |

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)
ANDERSON NUNES DA SILVA
Diretor de Ensino



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Nunes da Silva, Diretor(a) de Ensino**, em 31/03/2025, às 17:56, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_verificar&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **1718748** e o código CRC **90876F2F**.

Rua Padre Agobar Valença, S/N – Severiano Moraes Filho – Garanhuns – Caixa Postal 92
(87) 3221-3103 – den@garanhuns.ifpe.edu.br - <https://portal.ifpe.edu.br/campus/garanhuns>

ANEXO B – Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa¹

FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos sob o olhar de professores/as do Ensino Médio Integrado do IFPE Campus Garanhuns

Pesquisador: LETICIA DA MOTA MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80524524.0.0000.5586

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.921.967

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos „Apresentação do Projeto“, „Objetivo da Pesquisa“ e „Avaliação dos Riscos e Benefícios“ foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2338722.pdf de 10/06/2024) e/ou demais documentos postados.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é marcada por estratégias emergenciais e provisórias. Isso porque a Educação Profissional no Brasil surgiu visando atender os interesses produtivos de acordo com o estágio de desenvolvimento que o país se encontrava. Por isso, essa modalidade educacional foi direcionada à classe trabalhadora, o que reforça o caráter ideológico do embate entre formação pragmatista e formação integral (Ramos, 2014). A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e a criação dos Institutos Federais (IFs)¹ pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) foi um marco na história da educação brasileira, pois redirecionou os objetivos da EPT no Brasil. Os IFs são, por definição de lei, [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.060-002

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534

Fax: (81)99150-0775

E-mail: comitedeetica@fafire.br

¹ Apresentamos a primeira e a última página do Parecer Consustanciado.

FACULDADE FRASSINETTI DO
RECIFE - FAFIRE



Continuação do Parecer: 6.921.967

| | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|---------|
| Orçamento | Orcamento.pdf | 26/05/2024
10:41:14 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |
| Declaração de concordância | Carta_de_anuencia.pdf | 26/05/2024
10:39:42 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Aceito |
| Declaração de concordância | Carta_de_anuencia.pdf | 26/05/2024
10:39:42 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_Confidentialidade.pdf | 26/05/2024
10:39:22 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Termo_Confidentialidade.pdf | 26/05/2024
10:39:22 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Anuencia_Diretor_Geral.pdf | 26/05/2024
10:38:26 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Anuencia_Diretor_Geral.pdf | 26/05/2024
10:38:26 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 26/05/2024
10:35:15 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 26/05/2024
10:35:15 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 26/05/2024
10:28:46 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 26/05/2024
10:28:46 | LETICIA DA MOTA
MONTEIRO | Postado |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 01 de Julho de 2024

Assinado por:
Ana Maria Rabelo de Carvalho
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Conde da Boa Vista, 921 ,bloco A , 2º andar - corredor do auditório São José

Bairro: Boa Vista CEP: 50.060-002

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-3534 Fax: (81)99150-0775 E-mail: comitedeetica@fafire.br

ANEXO C: Termo de Anuênci a para a realização de pesquisas descritivas externas nas dependências do IFPE – Reitoria



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Campus Olinda/Divisão de Pesquisa e Extensão/Coordenação do Mestrado PROFEPT

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRIPTIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

*(Aprovado pela Resolução Consup IFPE nº 29, de 18 de setembro de 2017
Alterado Ad Referendum pela Resolução Consup IFPE nº 100, de 15 de outubro de 2021,
homologada pela Resolução Consup IFPE nº 119, de 24 de fevereiro de 2022)*

DADOS DA PESQUISADORA

Nome: Letícia da Mota Monteiro
Cargo/Instituição: Tecnólogo-Área Recursos Humanos / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Garanhuns
Telefone(s) com DDD: (81) 98127-0058
E-mail: leticia.motamonteiro@gmail.com

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Curso/Instituição: Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/ IFPE - Campus Olinda
Título da pesquisa: Formação continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos sob o olhar de professores/as do Ensino Médio Integrado do IFPE – Campus Garanhuns
Orientador(a): Profº. Dr.º Andreza Maria de Lima

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

1. A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.
2. O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE.
3. O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida.
4. Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

ROSANA MARIA TELES GOMES
Reitora do IFPE em exercício



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Teles Gomes, Reitor(a) em exercício**, em 23/05/2024, às 11:38, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador 1227823 e o
código CRC 9EB7052C.

ANEXO D: Termo de Anuênciâa para a realização de pesquisas descriptivas externas nas dependências do IFPE – Direção-geral do *Campus Garanhuns*



**TERMO DE ANUÊNCIÂA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRIPTIVAS
NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE**

DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

Nome: Letícia da Mota Monteiro
Cargo/Instituição: Técnologo-Area Recursos Humanos / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Garanhuns
Telefone(s) com DDD: (81) 98127-0058
E-mail: leticia.motamonteiro@gmail.com

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Curso/Instituição: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Olinda
Título da pesquisa: Formação continuada nos Institutos Federais: os Encontros Pedagógicos sob o olhar de professores/as do Ensino Médio Integrado do IFPE – Campus Garanhuns
Orientador(a): Andreza Maria de Lima

O Diretor Geral do IFPE Campus Garanhuns AUTORIZA a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender as determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Garanhuns, 09 de maio de 2024.



José Roberto Amaral Nascimento