



**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**

MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: NECESSIDADES FORMATIVAS AO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Olinda

2022

MATHEUS DE VASCONCELOS ARRARES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: NECESSIDADES FORMATIVAS AO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE.

Orientador: Prof. Dr. Assis Leão da Silva.

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

Macroprojeto: 6 – Organização de Espaços Pedagógicos da EPT

Olinda

2022

A773f Arraes, Matheus de Vasconcelos.
Formação de professores iniciantes para o Ensino Médio Integrado: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional. / Matheus de Vasconcelos Arraes. – Olinda, PE: O autor, 2022.
200 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof.º Dr.º Assis Leão da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Formação de Professores. 2. Formação – Professores iniciantes. 3. Formação – Professores da Educação Profissional e Tecnológica. 4. Educação Profissional e Tecnológica – Ensino Médio Integrado. I. Silva, Assis Leão da. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

370 .71

CDD (22 Ed.)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
EPT: NECESSIDADES FORMATIVAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda, como requisito final para obtenção de título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 07/06/2022

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Assis Leão da Silva
1º Examinador Presidente

Prof.^a. Dr.^a Rosangela Maria de Melo
2ª Examinadora Interno

Prof.^a. Dr.^a Magadã Marinho Rocha Lira
3ª Examinadora Externa

Prof.^a. Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda
4ª Examinadora Externa

Olinda
2022

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
EPT: NECESSIDADES FORMATIVAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – campus Olinda, como requisito final para obtenção de título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 07/06/2022

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Assis Leão da Silva
1º Examinador Presidente

Prof.^a. Dr.^a. Rosangela Maria de Melo
2ª Examinadora Interno

Prof.^a. Dr.^a Magadã Marinho Rocha Lira
3ª Examinadora Externa

Prof.^a. Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda
4ª Examinadora Externa

Olinda
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e irmã, pelo incentivo, motivação e apoio, sobretudo, por compreenderem que a ausência é uma parte inerente à realização dos nossos sonhos.

Aos colegas da trajetória acadêmica, pelas construções, diálogos, aprendizado e compartilhamento das experiências e desafios, em especial: a turma do ProfEPT 2019.2 e às mestras/mestrandas Gidar Lopes, Angélica Nascimento, Tâmara Barboza, Willyane Freire, Jéssica Menezes, Camila Lima, Ada Novaes e Gabriela Vasconcelos.

A Matheus Henrique Eckert, pelo apoio processo seletivo e durante todo o mestrado, assim como por representar como alguém pode tornar seu os sonhos e propósitos de vida do outro.

Aos profissionais do Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Paulista, em especial à Prof.^a Dr.^a Alba Barbosa, que, pelo exemplo, rememorou em mim a plenitude da atividade docente, sobretudo devido à humildade intelectual, provocando o conseqüente interesse no Mestrado e na pesquisa acadêmica e germinando a perspectiva de associar a minha carreira profissional à docência.

Aos demais colegas da trajetória profissional, que inspiram e refletem parte do que pretendo alcançar e superar em minha vida, com destaque a todos os gestores de pessoal do IFPE.

Ao Prof.^o Dr. Assis Leão, pela parceria, paciência, confiança e aprendizado durante a caminhada.

RESUMO

A presente dissertação trata da formação de professores em início de carreira para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, analisando a questão, a partir da realidade de uma Instituição de Ensino, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo geral da pesquisa desenvolvida foi mapear as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes para atuação docente na Ensino Médio Integrado da Educação Profissional. A justificativa do estudo projeta-se em relação à concepção de formação de professores recepcionada pelos documentos normativos, além do esvaziamento bibliográfico acerca da temática voltada aos professores iniciantes nessa modalidade educacional. O pressuposto da pesquisa é que o conhecimento das lacunas de formação percebida pelos professores é condição essencial para proposição de diretrizes que tenham por base as demandas reais postas pelos desafios educacionais, a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional. A metodologia teve abordagem qualitativa com utilização de procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os participantes da pesquisa foram os professores em início de carreira que atuam nos currículos do médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, por meio do questionário, com questões fechadas, que contribuíram com a caracterização do perfil dos docentes e as suas respectivas necessidades formativas por meio da estatística descritiva. A segunda etapa deu-se com a realização de entrevista de representantes, a partir de uma amostragem, cujo critério de escolha foi definido pelo pesquisador, neste caso, considerando a representação por distribuição geográfica na Instituição. Já os resultados, foram tratados e analisados a partir da análise de conteúdo. Como produto da pesquisa, foi desenvolvido um relatório técnico acerca da avaliação de necessidades de formativas apresentadas pelos docentes para posterior submissão à Instituição, a fim de que possa subsidiar estratégias, políticas, práticas e procedimentos institucionais acerca da formação docente. Constatou-se uma necessidade de tratar particularidades formativas voltadas ao docente do Ensino Médio Integrado, adaptando-se, inclusive, às realidades locais, que observem as especificidades do perfil profissional do professor e a necessidade formativa que se pretende alcançar, com uma ótica situacional da realidade dos professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores Iniciantes; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This dissertation deals with the training of teachers at the beginning of their careers to work in Vocational and Technological Education, analyzing the issue, from the reality of a Teaching Institution, which makes up the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The general objective of the research developed was to map the training needs perceived by beginning teachers for teaching activities in the Integrated High School of Vocational Education. The study's justification is projected in relation to the conception of teacher training received by the normative documents, in addition to the bibliographic emptying on the theme aimed at beginning teachers in this educational modality. The research assumption is that the knowledge of training gaps perceived by teachers is an essential condition for proposing guidelines that are based on the real demands posed by educational challenges, from the perspective of professional development. The methodology had a qualitative approach using bibliographic, documentary and field research procedures. The research participants were early career teachers who work in the integrated high school curricula of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco. Data collection was carried out in two stages. The first, through a questionnaire, with closed questions, which contributed to the characterization of the professors' profile and their respective training needs through descriptive statistics. The second stage was carried out with an interview with representatives, based on a sample, whose choice criterion was defined by the researcher, in this case, considering the representation by geographic distribution in the Institution. The results were treated and analyzed using content analysis. As a product of the research, a technical report was developed about the assessment of training needs presented by teachers for subsequent submission to the Institution, so that it can support strategies, policies, practices and institutional procedures regarding teacher training. There was a need to address training particularities aimed at Integrated High School teachers, even adapting to local realities, which observe the specificities of the teacher's professional profile and the training need that is intended to be achieved, with a situational perspective of the teachers' reality.

Keywords: Teacher training; Beginning Teachers; Professional and Technological Education; Federal Institutes; Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos dos estados da arte analisados	27
Quadro 2 - Produção científica de formação de professores iniciantes por nível e modalidade educacional	34
Quadro 3 - Quantitativo da produção científica de professores iniciantes na EPT no Banco da CAPES de 2011 a 2019.....	35
Quadro 4 - Produções de 2017 a 2019 no Portal de Teses da Capes	37
Quadro 5 - Grupos de professores que atuam na EPT	49
Quadro 6 - Áreas de conhecimento na docência em EPT para Pena (2018b).....	60
Quadro 7 - Competências Gerais Docentes da Resolução 02/2019 CNE-CP.....	69
Quadro 8 - Conceito de Formação Continuada nas Resoluções CNE nº 02 de 2015 e nº 02 de 2019.....	69
Quadro 9 - Distribuição de <i>campus</i> e cursos do EMI ofertados no IFPE.....	79
Quadro 10 - Quantitativo de professores por ano de ingresso e <i>campus</i>	83
Quadro 11 - Identificação dos Entrevistados	87
Quadro 12 - Eixos Profissionais dos Docentes Entrevistados.....	96
Quadro 13 - Perfil Profissional dos Entrevistados	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano de Ingresso.....	94
Tabela 2 - Eixo Profissional.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Saberes docentes à luz de Gauthier <i>et al.</i> (2006)	55
Figura 2 - Saberes docentes em Tardif (2014)	56
Figura 3 - Saberes Profissionais docentes na EPT para Cardoso (2012)	59
Figura 4 - Fluxo Formativo.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores do IFPE por ano de ingresso	83
Gráfico 2 - Gênero dos respondentes.....	92
Gráfico 3 - Idade dos respondentes	93
Gráfico 4 - Gráfico de perfil acadêmico dos docentes	98
Gráfico 5 - Incidências sobre dificuldades com Planejamento.....	102
Gráfico 6 - Incidências sobre dificuldades com Currículo.....	108
Gráfico 7 - Incidências sobre dificuldades com Ensino-Aprendizagem	112
Gráfico 8 - Incidências por tipo de deficiências	115
Gráfico 9 - Incidências de dificuldades sobre Eixo Profissional e Tecnológica.....	118
Gráfico 10 - Item 1: O conteúdo do relatório técnico contemplou suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado.....	126
Gráfico 11- Item 2: As prioridades elencadas atendem às suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado	127
Gráfico 12 - Item 3: O relatório técnico fornecerá informações importantes à Instituição para construção de melhorias voltadas ao docente do Ensino Médio Integrado	128
Gráfico 13 - Item 4: O design do relatório técnico (esquema de cores, imagens, tamanho de letra) favoreceu a exposição do conteúdo.....	129
Gráfico 14 - Item 5: O atendimento aos apontamentos do relatório técnico impactará em um processo de ensino aprendizagem mais qualificado	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BNC	Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EITs	Escolas Industriais e Técnicas
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFs	Escolas Técnicas Federais
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
PEFPD	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria de Ensino
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TICs	Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
1.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EPT: O QUE REVELAM SOBRE DOCENTES INICIANTES?	24
1.2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PROFESSORES INICIANTES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO NA EPT?	28
1.2.1 <i>Pesquisa da produção acadêmica a partir de Wiebusch (2019)</i>	33
2. REFERENCIAL TEÓRICO	40
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E SUAS ARTICULAÇÕES COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	40
2.2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	49
2.2.1 <i>Caracterização e especificidades dos atuantes</i>	49
2.2.2 <i>Saberes necessários à Docência na Educação Profissional</i>	54
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	61
2.3.1 <i>Trajetória Histórica no Brasil</i>	61
2.3.2 <i>Formação e desenvolvimento profissional docente</i>	70
3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	75
3.1 TIPO DE PESQUISA	75
3.1.1 <i>Quanto à abordagem e à natureza</i>	75
3.1.2 <i>Quanto aos objetivos</i>	76
3.1.3 <i>Quanto aos procedimentos de coleta de dados</i>	77
3.1.3.1 <i>Procedimentos da pesquisa bibliográfica</i>	77
3.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	78
3.2 Lócus.....	78
3.2.1 <i>Sujeitos da pesquisa</i>	79
3.2.2 <i>Delimitação: professores iniciantes na carreira e no EMI</i>	80
3.2.4 <i>Participantes da Pesquisa</i>	82
3.3 COLETA DE DADOS	84
3.3.1 <i>Questionário</i>	84
3.3.2 <i>Entrevistas</i>	87
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	88

3.4.1 Dados quantitativos	88
3.4.2 Dados qualitativos	89
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
4.1 PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	92
4.2 ANÁLISE DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO POR EIXO DE ATUAÇÃO.....	101
4.2.1 Eixo Planejamento.....	102
4.2.2 Eixo Currículo.....	108
4.2.3 Eixo Ensino-Aprendizagem	111
4.2.4 Eixo Educação Profissional e Tecnológica	118
5. PRODUTO EDUCACIONAL	123
5.1 RELATÓRIO TÉCNICO DE AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	124
5.2 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO RELATÓRIO.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	149
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	150
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	154
APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA E PESQUISA DO IFPE	155
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL	156
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	191
APÊNDICE F - DOCUMENTOS REFERENCIADOS NA PESQUISA	192
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	194

INTRODUÇÃO

Compreender a importância do estudo das necessidades de formação para o desempenho e a atuação de professores exige observar o contexto da prática educacional a que professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estão vinculados. Para isso, compreende-se necessária a observância de fatores que intervêm interna e externamente, tais como as inovações tecnológicas, as exigências do mundo do trabalho, questões sociais, éticas e ambientais, bem como o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e a avaliação pedagógica (MIRA, 2018; RAMOS, 2014).

Além disso, quando integradas ao contexto da Educação Profissional Tecnológica, urge a compreensão de características, abrangência e desafios peculiares a esta modalidade educacional, ensejando em um olhar especial às capacidades cognitiva e formativa do docente para lidar com a variedade curricular, o corpo discente heterogêneo, o contexto político-econômico e as diferentes modalidades de ensino e sua adaptação à verticalização delas (GUIMARÃES; ARAGÃO, 2016).

Assim, esses elementos que diferenciam o contexto educacional em que se inserem os docentes da EPT convergem à peculiaridade da demanda educacional e dos conhecimentos requisitados pelo docente atuante. Assim, quando inserido no debate, o projeto emancipatório a que o Curso Técnico do Ensino Médio Integrado se vincula e se propõe, tem-se uma ampliação na pluralidade de saberes e desafios da docência (PACHECO; MORIGI, 2012).

A heterogeneidade e pluralidade dos saberes docentes, defendidas por Tardif (2014), implicam a compreensão da complexidade dos conhecimentos, das fontes de aprendizagem, da experiência profissional e da formação dos professores. Essa compreensão é percebida igualmente por Gauthier (2006), quando propõe a pertinência em conceber os conhecimentos dos professores a partir da integração de diferentes saberes, que, quando agregados e interiorizados pelo docente, são capazes de supri-los para lidar com as exigências específicas em cada contexto educacional.

Outrossim, é sabido que as constantes mudanças sociopolítico-econômicas e a liquidez delas na contemporaneidade trazem ainda uma inevitável dose de

complexidade ao profissionalismo docente, renovando aspectos da cultura profissional e reiterando a necessária adoção de uma perspectiva madura e aprimorada de formação continuada e permanente em serviço para que a teoria discutida tenha sentido e significado, quando associados à prática (PIMENTEL, 2014).

Ressalta-se, em tempo, que a inevitabilidade da inserção do Ensino Remoto ou da Educação a Distância (EaD), após a crise da pandemia do COVID-19, no Brasil, e, no Mundo, por exemplo, quando somada aos requisitos e pluricompetências da atuação em currículos integrados, torna-se mister que se faça sistematicamente a formação dos professores (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

A união dessas perspectivas leva à tona o conceito do desenvolvimento profissional docente, que se apresenta a partir da noção de que o desenvolvimento “tem uma conotação de evolução e de continuidade, que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1992, p. 55).

Para isso, é imprescindível à construção de saberes atualizados, em sala de aula, que o docente e sua formação estejam condizentes com o contexto, a organização e a capacidade de se orientar às mudanças, a fim de que a prática educativa acompanhe as respectivas inovações e os novos saberes que os circunscreve (DEMO, 2011).

Quando a complexidade da atuação dos professores da EPT coaduna com a categorização de etapas na carreira do professor, conforme Huberman (1992), Garcia (1999) e Imbernón (2011), cenários e contextos distintos da atuação docente, durante a vida profissional, podem ser observados. Nesta ótica, defende-se que o docente, em início de carreira, em seus primeiros anos de atuação, deve se preocupar com dois grandes deveres a cumprir: o de ensinar e o de aprender a ensinar (MARCELO, 2009).

É importante mencionar que, no século XXI, essa assertiva de o docente tornar dinâmico e vivo sua prática educativa, de modo que reconheça sua necessidade de aprender a ensinar, é fortalecida, haja vista muitos ainda não estarem adequadamente preparados e suscetíveis a tornar o educando parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (MÓRAN, 2017).

Compreender a importância deste momento na profissão ultrapassa as diversas vulnerabilidades e entraves apontados pelos autores no momento de “Sobrevivência e Descoberta” (HUBERMAN, 1992); de “Inserção Profissional”

(GARCIA,1999) ou de “Iniciação” (IMBERNÓN, 2011), por entender que sob essa ótica pode permitir o aprimoramento integral das capacidades do professor ao longo de sua vida profissional, e, conseqüentemente, na finalidade educacional da Instituição.

Em perspectiva consoante a essas conclusões, afilia-se à compreensão de que os desafios enfrentados pelo magistério – em especial pelos iniciantes – resultam, em grande parte, do contexto de mudanças da sociedade, que exigem uma reorganização pedagógica voltada à organização do trabalho docente e ao desenvolvimento de novas estratégias e procedimentos que deverão ser compactuados pelos profissionais e pelas Instituições (MIRA, 2018).

A justaposição dessa questão à EPT faz emergir um corpo docente heterogêneo presente nas modalidades educacionais nos Institutos Federais de Educação (IFs). Conforme Moura (2008), no campo do percurso formativo, tal heterogeneidade pode ser resumidamente apresentada em dois grupos de professores: o primeiro grupo, titular de referencial pedagógico mais sistematizado, devido à experiência com a formação inicial: os profissionais licenciados. Já o segundo grupo, de bacharéis e tecnólogos, desprovidos da licenciatura, que se tornam professores ao ingressarem na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)¹.

Apesar da sobreposição de um grupo de sujeitos a outro no aspecto da licenciatura e da formação pedagógica (MACHADO, 2008a), quando tomada a perspectiva da primeira etapa da carreira ou ciclo de vida profissional do professor, as dificuldades apresentadas pelo coletivo docente apontam para fragmentação e certa limitação da formação inicial, quando comparada à complexidade da EPT e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Compreendida a existência desta singularidade de atuação profissional docente no âmbito da modalidade educacional supramencionada, a desigualdade formativa entre docentes com e sem licenciatura se reduz (MOURA, 2008).

O argumento basilar considera que os professores são licenciados para disciplinas da educação básica, em um plano amplo e genérico. Enquanto que a especificidade da Educação Profissional não é contemplada nos programas de

¹ O acesso ao magistério da educação básica sem a licenciatura é conferido como uma excepcionalidade à exigência do caput do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)

formação inicial, em razão de a primeira se apresentar de forma mais complexa, em uma espécie de universo pedagógico mais distinto (PENA, 2016).

Visualizar a adição da complexidade dos saberes e da prática docente na EPT à perspectiva do professor iniciante constrói um cenário já apresentado por Machado (2008^a, p.17), de que, nesta modalidade educacional, os professores são levados a “atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnica”.

Essas reflexões levam não só à relevância, como, também, à exigência de que programas de desenvolvimento profissional englobem a singularidade do processo educacional neste contexto de atuação do magistério e, prioritariamente, no momento de iniciação da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Esta acepção se coaduna à perspectiva de Saviani (2009), por apontar que a questão da formação docente para atuação no EMI (Ensino Médio Integrado) não deve estar dissociada de outros elementos que compõem e envolvem a carreira docente.

Esta representação se associa à própria crítica feita em parte dos programas de formação docente, em razão de alguns deles serem planejados e executados pelos especialistas e profissionais com certo distanciamento da participação dos próprios professores (OLIVEIRA, 2015). Considerar a pontuação desses autores é permitir que a análise de uma proposta seja desenhada, a partir da realidade profissional mais ampla, diretamente alinhada às percepções de quem a compõe.

Neste caminho, a partir de pesquisas na temática, André (2010) pontua a formação, relacionando-a com o retorno às mudanças efetivas das práticas do professor em sala de aula. Essa formação se apresenta como uma busca de o aprendizado estar em conexão com a intenção, o planejamento e a real necessidade docente.

Nesta conjuntura, levanta-se a compreensão evidenciada por Imbernón (2011, p. 48) sobre a relevância da formação de professores, por compreender a temática como forte implicador da amplitude da profissionalidade docente. Para ele, quando tomada esta compreensão, torna-se mais aprimorada a visão de que os professores “podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”.

Os pilares envolvidos à justificativa social desta pesquisa permeiam a construção de um cenário sobre as necessidades formativas de docentes em início de carreira,

na EPT, como contributo a programas e políticas públicas que considerem esse recorte como um referencial para as melhores práticas em formação de professores. Uma outra perspectiva levantada é a de proporcionar e subsidiar o cumprimento de normas legais e infralegais sobre a temática no âmbito dos IFs.

Neste diapasão, constata-se, na própria Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) de criação da RFEPCT, um tratamento direcionado à formação continuada como um objetivo institucional dos IFs aos seus próprios professores. Conforme inciso II do art. 7º da referida lei, a ação teria o intuito de promover a “capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização dos profissionais” (BRASIL, 2008).

A questão da formação dos professores atrelada à própria Instituição educacional foi prevista em uma das alterações da LDB, a Lei nº 12.014 de 2009². Nela, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação deverá ocorrer com “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2009).

A Resolução nº 06 de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), registra um importante contributo à ideia já levantada, de uma perspectiva de formação continuada que ultrapasse o quesito do atributo da formação inicial, que está presente em um grupo de professores em detrimento de outro em decorrência da inesgotabilidade do docente aprendente sujeito à qualificação profissional e contínuo desenvolvimento (BRASIL, 2002).

Concorda-se com Almeida e Biajone (2007), ao destacarem que, quando o profissional docente está munido de saberes atualizados e exibidos à construção qualificada do conhecimento, a palavra pronunciada na *práxis* educacional qualifica o ensino prestado por aquela organização, cabendo a essa a viabilização de ações destinadas à formação continuada.

Anos depois, a Resolução nº 02 de 2015 do CNE³, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, destaca, nas considerações preambulares à norma, o elemento da

² Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação” (BRASIL, 2009).

³ A Resolução CNE 02/2015 foi revogada, quatro anos depois, pela Resolução CNE 02/2019, porém, deu-se destaque a alguns pontos da primeira, por convergirem com a justificativa deste estudo e por ter sido o referencial de políticas e práticas no campo da formação continuada, durante certo tempo, guardando semelhanças com a segunda: a Resolução CNE 02/2019.

formação profissional como um dos aspectos de importância e da valorização do Magistério da Educação Básica. Além disso, recepcionou, no inciso III do §3º do art. 18, a expressa necessidade de o profissional dispor de pelo menos um terço da carga-horária de trabalho destinada a “atividades de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015).

A Resolução nº 02 de 2019 do CNE, que revogou a Resolução 02/2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), referenciando o desenvolvimento profissional docente como uma competência associada à dimensão do engajamento profissional.

Além disso, relacionou uma série de habilidades que estão envolvidas neste elemento, além da “articulação entre a formação inicial e continuada” e a relação desta última “como um componente da profissionalização docente, devendo se integrar ao cotidiano da instituição” (BRASIL, 2019b).

Por fim, cita-se o próprio texto legal que trata da docência da Educação Básica, a Lei nº 12.796/2013, em que situa a habilitação dos professores do ensino técnico e tecnológico, mediante o treinamento em serviço (BRASIL, 2013).

Com isso, os pilares da justificativa acadêmica deste estudo estão centrados na crescente evidência científica dada à EPT concernente à formação de professores, malgrado a escassa especificidade dada pelas pesquisas ao professor em início de carreira, conforme apontam Pena (2011); Urbanetz (2012); André *et al.* (2000) e Brzezinski (2006), dentre outros, cujo detalhamento foi realizado no capítulo destinado à Revisão da Literatura.

Quanto à trajetória pessoal do pesquisador, situam-se questões relacionadas à trajetória acadêmica, cujo bacharelado em Administração, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), permitiu cursar disciplinas emancipadoras na temática da Gestão de Pessoas, que, no mestrado, justificam o despertar de interesse aos aspectos da formação de professores.

Diante disso, a observância dessa formação, a partir da ótica educacional, permitiu uma amplitude reflexiva sobre o tema, ultrapassando a lógica mercadológica da Administração no âmbito organizacional privado, com especial realce à compreensão da singularidade que deve ser dada nas investigações sobre o profissional do Magistério.

Acrescentam-se, ainda, aspectos mais práticos de uma trajetória profissional de mais de quatro anos em Gestão de Pessoas, no exercício atual de cargo efetivo em nível de Analista de Recursos Humanos no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Em tal experiência profissional, foi possível vivenciar a recepção de muitos professores, diversos em suas trajetórias profissionais, mas uníssonos em relação ao discurso e à insegurança da amplitude profissional do cargo que iriam ocupar e à modalidade educativa que iriam atuar. Tais discursos estão circunscritos, sobretudo, na multiplicidade profissional da atuação docente no âmbito da RFECPT e na restrita formação inicial na educação profissional.

Após contextualização e diante da percepção da necessidade de avaliação deste cenário como uma importante estratégia para fortalecimento do desenvolvimento educacional das Instituições de Ensino, surge a seguinte questão de pesquisa: **Como se apresentam as necessidades formativas percebidas pelos professores em início de carreira que atuam na Rede Federal de Educação para a docência na EPT?**

A partir deste delineamento introdutório da temática, a pesquisa apresenta o objetivo geral de **mapear as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes para atuação docente na Ensino Médio Integrado da Educação Profissional.**

O desdobramento deste objetivo geral dá-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a partir da história, da literatura acadêmica e da legislação como as questões referentes a EPT, ao EMI, a docência e a formação são tratadas.
- Identificar os principais conhecimentos requisitados para atuação docente no EMI;
- Apresentar o perfil acadêmico e profissional dos professores iniciantes atuantes no EMI em um IF;
- Analisar a percepção dos professores sobre as necessidades formativas presentes para atuação docente nos primeiros anos da carreira no EMI;
- Elaborar relatório técnico que aponte análise as necessidades formativas e as considerações voltadas à gestão educacional.

A hipótese analisada é de que o conhecimento dos principais elementos que compõem necessidades de formação da docência neste nível e modalidade educacional, a partir do que é percebido pelos professores iniciantes e atuantes no EMI da EPT, contribuem com a constituição de dados e informações que irão amadurecer e fortalecer o desenvolvimento profissional docente.

Além disso, com as melhorias concernentes à formação profissional, à gestão dos espaços pedagógicos, bem como ao desvelamento das lacunas de formação presentes na docência, contribuindo com a consecução da missão e dos objetivos a que esta modalidade educacional se propõe, a partir das próprias Instituições que a compõe.

A dissertação encontra-se estruturada em sete capítulos. O primeiro, relativo à introdução, já desenvolvido até aqui, tratou da abordagem inicial do tema, das motivações pessoais e profissionais pela sua escolha, bem como da apresentação dos objetivos de pesquisa.

O segundo capítulo, referente à revisão bibliográfica, apresentou um levantamento e análise acerca das produções acadêmicas, envolvendo as categorias teóricas da Dissertação, dividido em três partes devido à própria construção que foi realizada com base nas conclusões obtidas em cada um dos tópicos.

A primeira parte da revisão bibliográfica toma a Formação de Professores em EPT como área de estudo central, na intenção de identificar e analisar achados e pesquisas que estivessem voltadas ao professor em início de carreira. A partir dos resultados encontrados, tomou-se como tema principal os Professores Iniciantes, a fim de identificar e analisar produções acadêmicas na ótica da Educação Profissional, constituindo-se a segunda parte da revisão.

Por fim, com as conclusões obtidas no item anterior, realizou-se o levantamento bibliográfico próprio a partir dos critérios teórico-metodológicos encontrados, dando continuidade à linha de pesquisa encontrada em Wiebusch (2019).

O capítulo três compõe o referencial teórico da pesquisa, segmentado em partes: a EPT, a Docência e Formação de Professores. O primeiro identificou a modalidade educacional abordada a partir da própria história da Educação no País, com vistas a abordar de que forma o Médio Integrado foi alicerçado no contexto político, econômico e social do País, bem como as relações destes com a própria proposta de ensino a que se propõe.

Feitas as considerações sobre a EPT, adentrou-se à perspectiva do professorado que o compõe, constituindo a segunda parte do referencial intitulado Docência em EPT. Nele, buscou-se caracterizar e especificar a atuação dos professores a partir das considerações construídas na parte anterior sobre a EPT e o EMI. Feito isso, passou-se a analisar as construções teóricas que tratavam dos saberes, dos conhecimentos e das habilidades necessárias à atuação docente.

A última parte do referencial teórico tratou da Formação de Professores, primeiro, a partir da construção histórica, mediante identificação e análise dos principais documentos e contributos teóricos ao longo do tempo. Posteriormente, deu-se continuidade, utilizando-se a lógica da formação e do desenvolvimento profissional e a compreensão como esses elementos estão amalgamados à qualificação educacional, às perspectivas do EMI e à própria formação do sujeito docente.

O quarto capítulo tratou dos procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa, segmentado em quatro itens. O primeiro foi relativo à caracterização da pesquisa quanto à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos. O segundo, caracterizou o *lócus* e os sujeitos pesquisados, oportunidade em que foi detalhada a questão teórica dos professores iniciantes e de que forma esse elemento seria inserido na realidade de pesquisa. A terceira parte tratou dos procedimentos de coleta de dados utilizados, a saber, o questionário e a entrevista, finalizando a última parte, com as perspectivas adotadas para análise de dados da pesquisa.

O quinto capítulo foi relacionado à análise e discussão dos resultados, a partir de categorias teóricas relacionadas, e estruturado em 2 eixos. O primeiro tratou da construção do perfil acadêmico e profissional dos partícipes, enquanto que o segundo voltou-se à análise em si das necessidades de formação apontadas.

No sexto capítulo, foram apresentadas as considerações relativas ao produto educacional, mediante inserção de dois itens que tratam, respectivamente, da apresentação na forma de Relatório Técnico e do mecanismo de avaliação e validação do mesmo.

Além dos capítulos, foram apresentadas as considerações finais, no qual foi realizando o resgate e as principais conclusões obtidas durante o estudo em cada objetivo específico de pesquisa, assim como as implicações do estudo no aspecto institucional e acadêmico, as limitações da pesquisa e as propostas futuras.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo sedimentou a justificativa acadêmica e a linha teórico-metodológica desta pesquisa e, a partir das principais categorias temáticas que consolidaram este trabalho, foram apresentadas as revisões realizadas.

Na intenção de revisar a produção acadêmica sobre a Formação de Professores Iniciais na Educação Profissional e Tecnológica, o procedimento adotado se baseou em duas etapas.

Inicialmente, realizou-se um levantamento sobre a produção acadêmica no campo da Formação de Professores em EPT para identificar se havia algum tratamento específico aos professores iniciantes nesse campo de estudo. Para tanto, foram verificados sete trabalhos, que cumprem o marco temporal de 1990 até 2018, dos quais citam-se: André *et al.* (2000), de 1990 até 1998, Brzezinski (2006), de 1997 até 2002, Pena (2011) e Urbanetz (2012), de 2000 até 2009, Oliveira e Mororó (2018) de 2004 até 2014, Vieira (2018), de 2010 até 2017, e, por fim, Pires (2019), de 2008 até 2018.

Os estudos utilizados para conhecer a produção acadêmica da formação de professores em EPT (item 1.1) e dos docentes iniciantes (1.2) foram escolhidos, sobretudo, a partir do período temporal em que realizaram a investigação, visando atribuir um senso de continuidade, ou seja, quais eram os critérios, as bases de dados e os resultados nos anos anteriores até os anos atuais.

Em uma segunda etapa, seguiu-se com o levantamento bibliográfico das pesquisas sobre a Formação de Professores Iniciais como gênero, constatando se houve subclassificação por nível ou modalidade educacional, a fim de investigar os achados sobre os atuantes na EPT.

Neste contexto, a linha temporal encontrada remonta 2000 até 2016, sintetizando os achados de duas pesquisas de estado de arte: Nunes e Cardoso (2013), de 2000 até 2010, e Wiebusch (2019), de 2011 até 2016.

A fim de proceder com tal revisão de caráter exploratório, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, procedimento comum realizado em pesquisas desta natureza, por permitir um amplo alcance de informações e a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações (LIMA; MIOTO, 2007).

As publicações selecionadas e categorizadas foram aquelas pesquisas que procederam o estado da arte ou estado do conhecimento sobre o campo estudado,

com o recorte inicial daquelas que contemplaram a temática de formação de professores em EPT e, posteriormente, a temática dos professores iniciantes, a fim de desenvolver e ampliar a ótica do mapeamento.

Sobre as pesquisas do tipo estado da arte, compreende-se que elas podem contribuir com a constituição epistemológica de determinada área, a partir da congregação de aporte significativo que agrega a teoria e a prática pedagógica. Além disso, é capaz de apontar as lacunas de necessidades de disseminação, experiências inovadoras investigadas, apontando soluções práticas e contribuições da pesquisa naquela determinada área (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Considerando que o levantamento é secundário em relação ao que já foi pesquisado e catalogado, o método para opção de alguns trabalhos exploratórios em detrimento de outros deu-se pela verificação do cumprimento dos procedimentos requisitados pelo estado da arte, indicados por Romanowski e Ens (2006) como: definição dos descritores, localização dos bancos de pesquisa, estabelecimento de critérios, levantamento e coleta do material, leitura das publicações, organização do relatório do estudo e análise das conclusões.

Nesse sentido, optou-se por adotar, no presente trabalho, a utilização de parte destes procedimentos para desenvolver um outro trabalho que não tem a pretensão de se constituir um estado da arte, configurando-se, portanto, como um estudo de revisão sistemática (MIRA; ROMANOWSKI, 2015).

1.1 Produção do conhecimento da Formação de Professores em EPT: o que revelam sobre docentes iniciantes?

Adentrando-se nos levantamentos bibliográficos, toma-se o artigo publicado por André *et al.* (2000) como a pesquisa com recorte temporal mais primitivo acerca da temática, de 1990 até 1998, no qual o objeto do estudo tratou da formação de professores, no âmbito mais amplo em relação ao nível educacional.

A autora estudou os trabalhos acerca da temática de Formação de Professores, no Brasil, e, ao final, trouxe um desfecho abordando a formação de professores para o ensino técnico quanto às publicações: “há um silêncio quase total” (p. 309), tampouco houve focalização ou tratamento específico aos professores iniciantes nesta modalidade.

Em relação ao estado de conhecimento⁴ sobre profissionais da educação realizado por Brzezinski (2006), no período de 1997 a 2002, “parece ser mais intenso, nesse período, do que no anterior o silêncio sobre a formação do profissional da educação para os ensinos profissionalizante e médio” (p. 50).

Nos achados sobre a formação continuada de professores, a autora (*idem.*) também não categorizou ou especificou a questão dos professores iniciantes nos achados de sua pesquisa.

Ainda, em relação à pesquisa de Brzezinski, percebe-se uma conclusão análoga em um levantamento de produções científicas sobre professores iniciantes, no qual Nunes e Cardoso (2013) citaram o mapeamento realizado na tese de doutorado de Papi (2008), cuja autora analisou a mesma obra de Brzezinski, no intuito de realizar o recorte da temática dos professores iniciantes, informando não ter havido referência específica ao professor iniciante, conforme observância de Papi: “ainda que Brzezinski (2006) tivesse apresentado categorias próximas ao tema, não houve referências explícitas ao período de iniciação profissional” (NUNES; CARDOSO, 2013, p. 77).

Seguindo a linha temporal, em relação aos levantamentos feitos por Pena (2011) e Urbanetz (2012), de 2000 até 2009, que pesquisaram, respectivamente, sobre a Formação e aprendizagem docente na Educação Profissional e a Formação docente para a EPT, observam-se as respectivas conclusões das pesquisadoras: “carência de pesquisas sobre a formação docente para EPT” (PENA, 2011, p. 107) e “precariedade de produção de conhecimento sobre a formação de professores para a educação profissional” (URBANETZ, 2012, p. 870).

Tal qual as pesquisas feitas por André *et al.* (2000) e Brzezinski (2006), não foram referenciados ou catalogados trabalhos que trataram do professorado iniciante ou de programa de inserção profissional nesta modalidade educacional.

Pena (2011) referenciou a Dissertação de Macieira (2009, p.107), que objetivou “avaliar limites e possibilidades da formação inicial de professores da Educação Profissional por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD)”.

⁴ Para Romanowski e Ens (2006), o termo estado de conhecimento é por vezes utilizado para conceituar o estado da arte, pois identifica a construção da teoria e prática pedagógica, aponta as restrições sobre o campo da pesquisa e as respectivas lacunas.

Uma análise prematura permitiu inferir que os sujeitos pesquisados eram professores iniciantes, dado o contexto egresso da licenciatura e a atuação na EPT, contudo, quando adentrado ao trabalho científico, constata-se que não houve critério de delineamento dos sujeitos pesquisados quanto à experiência na docência na perspectiva do desenvolvimento profissional ou do ciclo de vida profissional, pois foram considerados professores com experiências diversas.

Adiante, a análise conjunta do levantamento realizado por Oliveira e Mororó (2018), com o recorte de 2004 até 2014, e, em Vieira (2018), que verificou artigos publicados de 2010 até 2017, gerou conclusões semelhantes neste lapso histórico. Em ambos, houve um crescimento relativo das pesquisas, nesta temática, o que, provavelmente, está associado à expansão da EPT, no Brasil, após a promulgação da Lei que instituiu a RFECT⁵.

Tal qual os demais levantamentos de produções acadêmicas, desde 1997, não houve adoção de critério que visasse investigar especificamente os professores em início de carreira nessa modalidade educacional.

O destaque dado é que, em nenhum dos levantamentos realizados, houve o recorte de bloco temático, inclusão de descritores ou mesmo a citação de algum achado de pesquisa que tratou em específico sobre os professores iniciantes.

Observa-se, com isso, que, se a formação e a atuação de professores, nos primeiros anos da carreira na Educação Profissional, foi objeto de estudo em algum trabalho científico, no período de 1997 até 2018, não foi catalogado ou descrito nos achados das pesquisas referenciadas acima.

A síntese dos procedimentos metodológicos de parte dos trabalhos segue catalogada abaixo no Quadro 1, que conta com as pesquisas que explicitaram a metodologia, a base de dados utilizada e os respectivos agrupamentos ou categorias teóricas dos achados da produção acadêmica encontrada em seus respectivos mapeamentos.

Importa ressaltar algumas questões relativas ao Quadro 01, como a diversidade de base de dados utilizadas pelos pesquisadores, que não alcançaram a amplitude completa de produções científicas no país, a utilização de categorias teóricas ou subdivisões temáticas, que não referenciaram as fases do ciclo de vida profissional docente ou do desenvolvimento profissional, e o agrupamento por blocos temáticos

⁵ Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

que, igualmente, desconsiderou o momento de ocorrência da formação na carreira do professor.

Em relação aos blocos temáticos, Oliveira e Mororó (2018) destacam que a formação continuada é uma questão que perpassa todos os demais agrupamentos. Ocorre que algumas pesquisas a tratam como questão central no trabalho e outras correlacionam com outros itens, que estão invariavelmente correlacionados às primeiras pesquisas mencionadas.

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos dos estados da arte analisados

Autor	Base de Dados	Categorias Teóricas
Pena (2011)	Banco de Teses da CAPES Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT-8: Formação de Professores Revista Brasileira de Educação Cadernos de pesquisas Educação e Sociedade	Formação de Professores para Educação Profissional Formação de Professores para o ensino técnico Professor do Ensino Técnico
Oliveira e Mororó (2018)	Banco de Teses da CAPES Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Educação Profissional Docência no Ensino Técnico
Vieira (2018)	ANPEd – GT-8: Formação de Professores Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT) Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional	Educação Profissional Formação de Professores Políticas de Formação de Professores
Pires (2019)	ANPEd - GT-8: Formação de Professores Revista Brasileira de Educação Revista Brasileira de Educação e Sociedade Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (BDTD)	Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica Atuação Docente na Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Adaptado de Pena (2011), Oliveira e Mororó (2018), Vieira (2018) e Pires (2019).

Inicialmente, dá-se destaque à diversidade e à amplitude das bases de dados utilizadas, as quais se concentram, sobretudo, na ANPEd, no Banco de Teses da CAPES e na BDTD, compreendida como as principais fontes bibliográficas no campo da formação docente.

Destaca-se que, mesmo tomada a formação continuada como gênero, não há referência da correlação deste conceito a pesquisas, projetos ou políticas de indução ou inserção profissional docente, pois as categorias teóricas abordadas pelos autores apresentaram, sobretudo, a formação docente na EPT de forma mais genérica, as políticas de formação de professores e a atuação de professores no ensino técnico.

No aprofundamento desses autores, não se verificaram pesquisas que trouxessem a abordagem de temáticas relativas ao ciclo de vida profissional docente ou às etapas da formação durante a carreira.

Assim, verificada a escassez de abordagem do professorado iniciantes na temática da formação de professores, partiu-se para o levantamento de produções científicas, a partir da categoria temática dos professores iniciantes, para alcançar os levantamentos que subdividiram essa temática, por nível ou modalidade educacional, voltados aos resultados no contexto da EPT.

1.2 Produção do Conhecimento sobre Professores Iniciantes: o que revelam as pesquisas sobre a Formação na EPT?

Quando tomada a perspectiva de professores iniciantes junto às pesquisas científicas, concebem-se as diferentes categorias temáticas, que são adotadas sobre este campo: estudo da aprendizagem da docência, construção da prática pedagógica, dilemas e conhecimentos que detêm ou necessidades formativas que apresentam. Sobre isso, é compreensível que tais categorias perpassem a invariável questão formativa destes professores, uma vez que amplia a ótica em relação a todos os outros quesitos (URBANETZ, 2012).

Nesse contexto, em um estudo recente, o trabalho desempenhado pelos professores iniciantes, Nascimento e Silva (2018) destacaram a recomendação de que futuras pesquisas, nesta temática, analisassem a formação destes professores a nível de indução profissional docente, com atenção especial com os docentes estreantes na profissão com ações sistemáticas para acompanhá-los e induzi-los profissionalmente.

Com isso, o nível de reflexão sobre a formação de professores iniciantes está em acordo com o alinhamento da indução profissional e temáticas correlatas, como a inserção e a mentoria dos professores iniciantes, as quais têm sido, progressivamente, estudadas tanto por pesquisadores⁶ nacionais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008 e 2010, ANDRÉ, 2012; ALARCÃO; ROLDÃO, 2014;

⁶ Na listagem de autores nacionais e internacionais, todas as publicações de 2019 referem-se a uma edição da Revista Currículo sem Fronteiras (v.19, n.1, 2019), na qual houve uma seção direcionada ao tema, intitulada Indução Profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>.

CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015; NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019; RABELO; MONTEIRO, 2019; RABELO, 2019; MIZUKAMI; REALI, 2019; NÓVOA, 2019), quanto internacionais (PONTE *et al.*, 2001; FLORES, 2015; GARCIA *et al.*, 2016; VAILLANT; GARCIA, 2017; ALMEIDA *et al.* 2018; DOMINGUEZ; GARCIA; ESTEPA, 2019).

Podem-se destacar as posições de alguns desses e de outros autores sobre os conceitos afins à temática, para, não só captar a singularidade que lhe é própria, como, também, identificar como um nível ou etapa formativa entre a formação inicial e a continuada.

Para Ponte *et al.* (2001), a indução profissional é a proposta formativa que se aproxima de um apoio que é dado ao professor no período de inserção profissional, que segue imediatamente após a formação inicial.

Semelhante à visão desses autores, Alarcão e Roldão (2014, p.110) trouxeram a mesma nomenclatura como uma formação no contexto do trabalho, situada “no contínuo que liga a formação inicial à formação continuada”.

Em percepção similar, as pesquisadoras Príncipe e André (2019) captaram a fase de indução profissional docente como o período que marca a entrada no campo profissional (a escola), após a conclusão da formação inicial, na perspectiva dos ciclos de vida profissionais dos professores.

As mesmas pesquisadoras, que conceituam as categorias teóricas presente, neste tema, reafirmam a necessária ampliação de pesquisas no Brasil, motivo pelo qual os trabalhos de estado de arte analisados ainda tratam de professores iniciantes como gênero para, então, adentrar à perspectiva da formação.

Neste cenário, seguiu-se com o levantamento bibliográfico das pesquisas sobre os professores iniciantes, constatando se houve subclassificação por nível ou modalidade educacional, a fim de investigar os achados sobre os atuantes na EPT em início de carreira.

Inicialmente, verificaram-se os resultados obtidos por Nunes e Cardoso (2013), em um artigo que adentrou às pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes, em razão da expressividade de tais resultados e do alinhamento metodológico deste estado de arte aos demais aqui abordados, tanto em relação aos procedimentos, quanto em relação ao banco de dados investigado.

Após levantamento inicial em bases de dados⁷, as autoras encontraram 1.800 artigos publicados em 4 revistas científicas. Feito isto, providenciaram a inclusão do descritor “professor iniciante”, junto à análise dos títulos e resumos, restando apenas 15 artigos que tratavam da temática pesquisada.

A partir disso, as pesquisadoras constataram a baixa expressividade de trabalhos dentro da área e carência significativa das respectivas pesquisas, remetendo-se à Garcia (1999), Mariano (2005) e Lima (2006) (NUNES; CARDOSO, 2013).

Por fim, as autoras concluíram que, dos periódicos analisados, foi possível identificar a categoria do nível educacional em apenas 12, distribuídos na Educação Infantil, Fundamental e Superior, ou seja, não houve referência à formação ou à atuação dos docentes iniciantes no âmbito da Educação Profissional (NUNES; CARDOSO, 2013).

Cumprido ressaltar o destaque dado às instituições em que os estudos foram realizados, com indicação de pioneirismo e realização de estudos da temática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) frente às demais, uma vez que, dos quinze trabalhos, sete foram desenvolvidos na mencionada Universidade (NUNES, CARDOSO, 2013).

Em relação à produção científica em Dissertações e Teses, as pesquisadoras referenciaram o estado da arte sobre professores iniciantes, realizado na Tese de Doutorado de Papi (2008), que utilizou o Banco de Teses da CAPES para pesquisar os trabalhos publicados de 2000 até 2007. Novamente, não houve referência a achados que demonstrassem a formação destes professores no âmbito da Educação Profissional.

Após estas conclusões, continua-se o percurso temporal com o levantamento de publicações acadêmicas realizados na recente Tese de Doutorado de Wiebusch (2019), a qual investigou o processo de construção da docência dos professores bacharéis no âmbito de um Instituto Federal.

Os pressupostos da escolha deste estudo para dar continuidade à revisão sistemática decorrem da mesma justificativa apresentada em Nunes e Cardoso

⁷ As bases utilizadas foram: anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho 8 (GT 8) – Formação de Professor e dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), também da ANPEd, a Revista Educação e Sociedade, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP).

(2013), além da continuidade temporal que será propiciada entre a associação de um estudo e outro.

Em sua obra, a autora realizou o estado de arte dos professores iniciantes na EPT, mediante as Dissertações e Teses do Banco de Teses da CAPES, de 2011 a 2016, e nas cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia* (Congreprinci), que ocorre, desde 2008, a cada dois anos⁸, com participação de pesquisadores latino-americanos e europeus.

Salienta-se que, há anos, Wiebusch (2016) já realizara um importante trabalho de levantamento e pesquisa bibliográfica em periódico focalizado nos docentes iniciantes na EPT, que, apesar do um lapso temporal mais reduzido, 2011 a 2012, contou com objetivo afim ao seu futuro trabalho, no doutorado, em 2019.

Na ocasião, a autora denominou como um campo de pesquisa inexpressivo de investigações, demonstrando a inexistência de dissertação ou tese que aborde o assunto e poucas produções acadêmicas (WIEBUSCH, 2016).

No que tange à pesquisa na tese de doutorado da mesma autora, apesar de o objetivo adentrar à categoria de formação e à inserção à docência na EPT pelos exclusivamente aos professores bacharéis, não foi dispensada a questão da etapa em que isto ocorreria no momento da carreira profissional do docente semelhante à perspectiva adotada neste trabalho.

Com isso, foram considerados os cinco primeiros anos como importante, pois identificam características peculiares que representam o aprender a ensinar, a constituição do ser, do estar e do fazer-se docente, pois o início da carreira é uma das etapas que orientam o desenvolvimento profissional docente (WIEBUSCH, 2019).

Assim sendo, a autora procedeu a inclusão dos seguintes descritores no Portal de Teses da CAPES: “Professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica”; “Professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica”; “Professores iniciantes”; “Professores principiantes” e “Início na carreira docente”.

Dentre os achados, a pesquisadora (*idem.*) encontrou apenas duas dissertações de mestrado sobre os professores iniciantes na EPT, ainda que uma

⁸ Com exceção da última edição, que, ao invés de ocorrer, em 2018, no México, ocorreu em 2019, em edição virtual, Espanha.

delas tivesse como sujeitos de pesquisa tanto professores iniciantes quanto experientes e que ainda tenha sido desenvolvida em Instituição Privada da Educação Profissional. Já a outra dissertação foi desenvolvida, no âmbito de um Instituto Federal, e objetivou analisar as compreensões sobre os processos de ensinar e aprender dos professores iniciantes, tendo como sujeitos de pesquisa os docentes com até 5 anos de experiência, atendendo à categorização de Imbernón (2011).

Ainda que o objeto de estudo destas dissertações contemplassem a atuação dos professores da EPT nos primeiros anos de carreira, nenhuma delas tratou especificamente desta etapa da carreira no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, seja com relação a programas de indução profissional seja a programas de qualificação em serviço, a não ser a nível de assessorias ou programas especiais de formação pedagógica, com recorte dos professores não licenciados que atuam nos IFs, como é o caso do próprio objeto da obra de doutorado de Wiebusch (2019).

No que concerne à análise sobre as cinco edições do Congreprinci, Wiebusch (2019), verificaram-se 682 produções científicas e concluiu-se que apenas 4 versavam sobre os Professores iniciantes na EPT, sendo 2, na terceira edição, em 2012, no Chile; 1, na quarta edição, em 2014, no Brasil, e 1, na quinta edição, em 2016, na República Dominicana.

Quando adentrado aos títulos e objetivos inseridos no bojo dos 4 trabalhos científicos, percebe-se que apenas aquele aprovado na edição brasileira tratou especificamente dos processos formativos e do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, no âmbito da EPT, com autoria da própria pesquisadora:

Os cenários que envolvem as assessorias pedagógicas e os docentes iniciantes caracterizam-se por desafios e tensões que marcam essa condição no contexto do trabalho pedagógico e os iniciantes precisam de um olhar especial nos primeiros anos da profissão docente (WIEBUSCH, 2019, p.78).

A conclusão da pesquisadora se coaduna com o levantamento realizado por Mira e Romanowski (2015), cuja revisão sistemática das publicações no IV Congreprinci permitiu analisar os mesmos três programas no Brasil.

A reflexão dessas autoras é pelo fato de que guardam em si a iniciativa e a reflexão das Instituições sobre o corpo docente iniciante, contudo, evidenciam formas de organização e de atuação distintas. Ainda, em relação a esses programas, visualiza-se que nenhum deles envolveu o público do magistério do EBTT em exercício nas Instituições que compõem a EPT.

1.2.1 Pesquisa da produção acadêmica a partir de Wiebusch (2019)

Exposto que a técnica de revisão bibliográfica em Wiebusch (2019) permitiu encontrar um quantitativo mais considerável de produções científicas sobre os Professores Iniciais na EPT, propõe-se a sequência da revisão de literatura dessa pesquisadora, a partir da continuidade da pesquisa bibliográfica, tanto no aspecto temático quanto no temporal, mediante a adoção dos mesmos critérios e perspectivas metodológicas junto ao catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁹.

Ao recorrer do mesmo critério da pesquisadora (*idem.*), procedeu-se à: aplicação dos descritores, os quais serão detalhados abaixo, a estruturação dos quantitativos encontrados, a leitura dos resumos, a verificação dos elementos que podiam melhor segmentar os textos em relação à modalidade educacional, tais como: títulos, resumos, área de conhecimento, teóricos e, quando necessário, a busca pelo trabalho completo.

Inicialmente, pois, procedeu-se a inclusão dos seguintes descritores no catálogo de Teses e Dissertações da Capes: “Professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica”; “Professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica”; “Professores iniciantes”; “Professores principiantes” e “Início na carreira docente”.

O resultado geral inicial consolidou-se em 256 trabalhos científicos, sendo 166 Dissertações e 72 Teses. Na perspectiva do quadriênio 2017-2020¹⁰, só foram encontrados trabalhos, no ano de 2017, ou seja, a base de dados não informou nenhum resultado com estes descritores nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Feito isso, a filtragem dos resultados, no ano de 2017, permitiu encontrar 40 achados, a partir da função “refinar meus resultados” da plataforma da Capes, sendo 26 Dissertações e Teses.

A leitura dos títulos, dos resumos e, algumas vezes, do trabalho na íntegra, permitiram a exclusão de 18 dos 40 trabalhos encontrados, em razão de fugirem à temática específica de pesquisa. Alguns desses tratavam do espaço formativo, no

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁰ Foi dada continuidade à pesquisa feita por Wiebusch (2019), considerando que a autora pesquisou de 2011 até 2016.

âmbito das licenciaturas, ou seja, voltado à análise no contexto exclusivamente da formação inicial.

Outros estudos abordaram o destino ou a situação do professor formado de forma genérica, sem investigação específica dos saberes, da formação, da atuação e prática docente nos primeiros anos de atuação em serviço.

Outros foram excluídos por estarem voltados à formação de mentores e coordenadores de programas de formação. Cumpre ressaltar que todos estes trabalhos desconsiderados permeiam o âmbito da Educação Básica.

Após a realização de tais filtragens, tal qual realizado em Wiebusch (2019), adentrou-se aos 22 restantes. Inicialmente, procedeu-se à divisão dos achados por nível educacional, uma vez que apesar de explicitar o âmbito da EPT como finalidade da pesquisa, a base de dados retornou alguns trabalhos científicos no âmbito da Educação Básica e Superior, necessitando certa compreensão da distribuição dos resultados nestes níveis em relação à EPT.

Concluiu-se que, dos 22 trabalhos analisados, 17 tratavam dos professores iniciantes na Educação Básica; 3 na EPT; 1 na Educação Superior e 1 sem especificidade de nível ou modalidade educacional, em razão de seus sujeitos estarem dispersos no ensino fundamental ao superior.

Quadro 2 - Produção científica de formação de professores iniciantes por nível e modalidade educacional

Nível/Modalidade	Quantidade		
	Dissertações	Teses	Total
Educação Básica	12	5	17
Educação Profissional e Tecnológica	2	1	3
Educação Superior	1	0	1
Sem especificidade	1	0	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

O predomínio de trabalhos científicos da temática no âmbito da Educação Básica, com destaque ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, é uma característica que é realçada nos resultados de 2017, além da heterogeneidade das áreas de conhecimento, com destaque para trabalhos relacionados à área de Pedagogia e seus profissionais.

Com uma percepção similar, Wiebusch (2019) destacou a mesma interpretação em relação aos achados de pesquisa, no escopo analisado, denotando certa

consistência na investigação e no debate científico, neste nível educacional, se comparado aos demais neste contexto de pesquisa.

Em relação à Educação Superior, não houve continuidade da tendência dos 19 trabalhos encontrados pela autora sobre uma única dissertação encontrada em 2017.

Este fato pode estar atrelado à questão dos descritores utilizados, nesta pesquisa, em relação àqueles utilizados nos trabalhos voltados do ensino superior ou ao decréscimo de investigações científicas sobre os professores iniciantes neste nível educacional¹¹.

Ao se tratar a EPT como objeto da análise, percebe-se que todos os trabalhos encontrados se concentram em questões relativas à formação dos professores iniciantes, compreendendo certa uniformidade dos descritores de pesquisa aplicados em relação aos resultados alcançados.

Neste contexto, notou-se um tímido crescimento sobre os anos anteriores, uma vez que, em 2017, foi possível encontrar 3 trabalhos científicos, sendo 2 Dissertações e 1 Tese.

A perspectiva da evolução temporal, atrelada ao quantitativo dos resultados, segue apresentada, no quadro 3, no qual foram somadas as contribuições do estado da arte da Tese de Doutorado de Wiebusch (2019), de 2011 a 2016, à contribuição desta pesquisa em relação aos anos de 2017 até 2020.

Quadro 3 – Quantitativo da produção científica de professores iniciantes na EPT no Banco da CAPES de 2011 a 2019

Ano	Dissertação	Tese	Total	Professores Iniciantes na EPT
2011	6	2	8	-
2012	6	-	6	-
2013	15	3	18	-
2014	20	10	30	-
2015	18	9	27	1
2016	29	6	35	1
2017	14	6	20	3
2018	-	-	-	-
2019	-	-	-	-
2020	-	-	-	-
Total	108	36	144	5

Fonte: Wiebusch (2019), adaptado pelo autor (2021).

¹¹ O aprofundamento crítico deste fenômeno não foi possível devido ao objeto da pesquisa limitar-se à EPT, apesar disso, compreende-se profícuo o exame desta ocorrência na Educação Superior.

A partir disso, elaborou-se quadro panorâmico das 3 pesquisas encontradas sobre os Professores Iniciais na EPT para verificar elementos de singularidade e distorções aos objetivos desta pesquisa e melhor compreender os pressupostos da pesquisa, a abordagem metodológica, a classificação metodológica das pesquisas quanto aos objetivos e procedimentos, conforme Quadro 04.

Quadro 4 – Produções de 2017 a 2019 no Portal de Teses da Capes

Ano	Tipo	Autor/a, Título e Instituição	Conceito chave	Programa de Pós-Graduação	Classificação metodológica:			Principais bases teóricas
					Abordagem	Objetivos	Procedimento e Instrumento de Coleta	
2017	Tese	BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de. A formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: intencionalidade, necessidade ou desinteresse. Universidade Federal de Pelotas – UFP.	Formação pedagógica de professores iniciantes não licenciados na EPT	Educação	Qualitativa	Pesquisa exploratória	Estudo de Caso - Entrevistas	Garcia (1999); Imbernón (1998); Huberman (1995); Bourdieu (1983, 1989); Tardif (2014); Nóvoa (2008);
2017	Dissertação	SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann. Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.	Acompanhamento pedagógico de professores em início de carreira	Políticas Públicas e Gestão Educacional	Qualitativa	Pesquisa descritiva	Pesquisa de campo - Entrevista e Grupo Focal	Canário (2006); Santos (2011); Garcia (1999); Huberman (2000); Tardif (2014); Imbernon (1998); Placco; Almeida; Souza (2011)
2017	Dissertação	PAIVA, Samara Yonetei de. Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN	Saberes da docência e Início de carreira	Educação Profissional	Qualitativa	Pesquisa exploratória	Estudo de Caso - Narrativas autobiográficas	Machado (2008;2013); Oliveira (2013); Tardif (2014); Gauthier et al (2006); Pimenta (2005); Moura (2014); Araújo (2008).

Fonte: Barros (2017), Schneiders (2017) e Paiva (2017), elaborado pelo autor (2021).

O levantamento dos achados nos trabalhos, em nível panorâmico e aprofundado, permitiu a conclusão imediata de elementos de consonância e dissonância. Observou-se que os estudos são vinculados a programas de pós-graduação em âmbito educacional, além de tratarem de temáticas afins à formação de professores em início de carreira no âmbito da mesma modalidade educacional: EPT.

Além disso, constata-se que há certa afinidade da literatura acadêmica utilizada em todos os textos, com destaque aos teóricos e campo de conhecimento: Imbernón (2011), Huberman (1995) e Garcia (1999) na questão dos professores iniciantes e do desenvolvimento profissional; Tardif (2014), Nóvoa (2008) e Gauthier *et al.* (2006) no campo dos saberes docentes.

Um quesito teórico importante e que foi bem consolidado, apenas em Paiva (2017), foi a questão do embasamento teórico anterior nos estudos sobre a formação de professores aos aspectos mais afins à EPT, consolidando reflexões a partir dos seguintes teóricos: Moura (2014), Oliveira (2013), Machado (2008), Araújo (2008).

A congregação de afiliações teóricas do campo da formação de professores, em um aspecto mais genérico, com adequação concomitante às especificidades da EPT, a partir das contribuições teóricas existentes, é um movimento que atribui maior assertividade de pesquisa, quando se trata dos professores que compõem esta modalidade educacional, já que se reconhece a singularidade do aspecto docente na EPT.

Esse rebuscamento foi captado apenas no Programa Pós-graduação em Educação, que atribuiu modalidade específica de estudo, como é o caso da Educação Profissional em Paiva (2017).

Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, visualiza-se como principal afinidade a utilização da abordagem qualitativa. Neste sentido, malgrado quantitativo reduzido de achados, depreende-se que a utilização uníssona dessa abordagem no desenho metodológico pode indicar o movimento mais contemporâneo nas pesquisas educacionais, conforme apontado em Zanette (2017).

Além disso, percebem-se distinções nos procedimentos de pesquisa, emergindo a perspectiva de que esses se adequaram aos objetivos de pesquisa que se pretendeu adentrar, com dois estudos de caso e uma pesquisa de campo, distintos também em relação ao instrumento de coleta de dados utilizado.

Ao final de toda esta revisão sistemática realizada, não foi verificado trabalho que tratasse essencialmente das necessidades de formação percebidas pelos professores em início de carreira na EPT, tampouco, houve debate acerca de como essas necessidades se comportam diante da docência nos currículos do médio integrado nos IFs.

Apesar disso, a construção teórica de saberes profissionais necessários e próprios dos professores na EPT, disponível pelos achados, converge à edificação de parte dos objetivos específicos propostos neste trabalho como verificar os conhecimentos e habilidade exigidos para o desempenho de atividades do magistério iniciante, a partir, inclusive, da literatura acadêmica. Nesse ponto, foram absorvidas, principalmente, parte das considerações feitas em Barros (2017) e Paiva (2017).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para estudar a formação de professores no Brasil, adotou-se um percurso teórico, que tem início com a própria história da educação, compreendido que se a educação é um componente da cultura, faz-se, também, um movimento de reflexão antropológica sobre a educação (JUNIOR, 2012).

Este capítulo contém apenas um tópico, relativo à trajetória histórica da EPT, no Brasil, e as respectivas concepções do Médio Integrado, em razão da opção pela não dissociação entre esses temas e a importância de referenciá-los a partir da história educacional.

2.1 Educação profissional e tecnológica no Brasil e suas articulações com o Ensino médio integrado

Historicamente, a Educação Profissional, no Brasil, é parte de um recurso utilizado pelo Estado para intermediar e subsidiar o controle, quantitativo e qualitativo, da mão de obra do país, inicialmente, com um viés assistencialista, e, posteriormente, com viés mercadológico e capitalista.

Neste contexto, ocupa-se espaço destacado tanto em relação às políticas educacionais e trabalhistas, como em relação à própria lógica do mercado, em uma relação mutuamente benéfica, sem referência e associação da educação com a perspectiva de formação *omnilateral* e crítico-reflexiva do indivíduo (SAVIANI, 2007).

O percurso histórico da Educação Profissional foi observado como um progresso que seguiu a história do desenvolvimento humano, desde o aspecto temporal mais longínquo, no qual a técnica era transmitida pela tríade observação, prática e repetição, até a contemporaneidade, no qual a relação da produção e a do capital sofreram severas alterações (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em uma retomada histórica, Ramos (2014) destaca a criação do Colégio de Fábricas, em 1809, como símbolo originário da Educação Profissional no Brasil, que se consolidou, ao longo do século XIX, em instituições no âmbito da sociedade civil.

Essas Instituições voltavam-se às questões assistencialistas, representadas pelas crianças desafortunadas, órfãos e abandonados. A ideia era que as instituições estivessem centradas no atendimento de quem não tinha plena e satisfatórias

condições de subsistência, para minimizar a prática de ações que estavam na contraordem dos bons costumes (RAMOS, 2014).

Os referenciais teóricos partem disso para o século XX, com uma ou outra evidência de menor destaque para a história da Educação Profissional, neste lapso temporal, mas que representou a transição da educação assistencialista para a preparação de operários para exercer profissões (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Neste contexto, portanto, a instituição das Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto Presidencial nº 787 de 1906 marcou o “início do ensino técnico no Brasil” (VIEIRA; JUNIOR, 2016, p. 156). Na compreensão de Ramos (2014, p. 25), esse evento apresentou “um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional, no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender a necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”.

Anos depois, em 1937, foi promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, direcionada ao ensino profissional em todos os ramos, momento em que “a educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora” (SANTOS; MARCHESAN, 2017, p. 362). Essa perspectiva pode ser observada, então, no texto constitucional de 1937.

Em 1942, durante o Estado Novo, o então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema promoveu uma profunda mudança na estrutura educacional do Brasil, equiparando o ensino profissionalizante e o técnico ao nível médio, no qual os antigos Liceus Profissionais passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas (EIT's)¹². Apesar disso, a relação entre o ensino profissional e o normal ainda era prematura, pois se visualizavam duas estruturas educacionais paralelas e independentes (RAMOS, 2014).

Em consonância, Moura (2007) visualiza que, apesar do caráter dualista e eminentemente reprodutor da estrutura social vigente, este período foi de grande importância para a educação profissional, consubstanciada em três documentos legais: a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto nº 4.073 de 1942; a Lei Orgânica

¹² Só, em 1959, as EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's) com autonomia pedagógica e administrativa.

do Ensino Normal – Decreto nº 8.530/146 e, por fim, o Decreto-Lei nº 4.048, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A referida equivalência só foi posta em termos formais, a partir de 1961, com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4.024, que veio a “conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico” (RAMOS, 2014, p. 28).

A partir disso, dos anos Juscelino Kubitschek à ditadura civil-militar, o país vivenciou uma disputa intensa de projetos e concepções de sociedade, que guardavam entre si a visão da formação da classe trabalhadora, a partir de um viés ideológico e estratégico, seja em que direção fosse. Nesse contexto, um ponto de destaque foi a Lei nº 5.692 de 1971, de Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que representou uma profunda alteração na educação básica, como também tornou compulsória a profissionalização no 2º grau¹³.

Na compreensão de Moura (2007), se por um lado a concepção curricular empobrecia a formação geral do estudante, a partir de uma profissionalização instrumentalizada, que geraria formação integral do cidadão pela relação entre a teoria e prática, por outro, foi nesse momento que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais se consolidaram como referência de qualidade, em detrimento dos sistemas estaduais.

Todavia, no contexto da redemocratização, uma dicotomia importante ainda causava problema: a relação escola e trabalho, conforme se observa no discurso de Júnior (2012), urgindo a necessidade de se promover a autonomia do desenvolvimento capitalista sob a ótica de sua relação com a educação:

Ora, se à época ainda se processava a tese de que a educação tem forte relação com o processo de desenvolvimento econômico dos países, era preciso, no mínimo, demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação para que esse imbricamento não resultasse no decréscimo do lado mais “fraco” dessa conjuntura, seguramente a educação, que, desde o início daquele século, já sofria o resultado de tantos modelos (JÚNIOR, 2012, p. 14).

Ainda, na década de 80, a marca populista da ação do Estado em relação à Educação Profissional pode ser visualizada com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto obscuro em relação às perspectivas sociopolítico-econômicas. Sob a égide do Programa de Expansão e Melhoria de

¹³ Só em 1982, por intermédio da Lei 7.044, que foi extinguida a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio.

Ensino (PROTEC), o Governo Sarney, em 1986, criou as Unidades de Ensino Descentralizadas vinculando-as às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (RAMOS, 2014).

Apesar disso, Saviani (2009) percebeu este cenário como um sustentáculo à construção de futuros projetos de interesse da classe trabalhadora, mediante a utilização de produções acadêmicas que punham em destaque a emancipação dos sujeitos, por meio da educação, alcançando a perspectiva de politecnia.

Igualmente, Ramos (2014) reconheceu o fenômeno acima, a partir da organização política de docentes e servidores qualificados no âmbito dos programas de pós-graduação em educação. Em movimento similar, Costa (2016) aponta a educação politécnica como uma forma de superar o dualismo educacional, no qual a lógica do trabalho não é mais alienada¹⁴.

Nessa perspectiva, Manacorda (2007, p. 32) resgata a percepção politécnica, a partir dos estudos de Karl Marx, associando este conceito à formação integral do indivíduo em suas três vertentes: intelectual, física e tecnológica. Ciavatta e Ramos (2011) também trouxeram essa referência Marxista ao conceito, defendendo que se fazia/faz necessária a compreensão de conhecimentos técnicos-científicos dos processos de produção, para isso, utilizou-se de termos como educação politécnica e educação tecnológica.

Assim, Ciavatta e Ramos (2011), à luz de Antônio Gramsci, mencionam a assertiva do autor, em 1930, que se contrapôs à reforma Gentile¹⁵, apontando a necessidade de não haver qualquer separação entre escolas elementar, básica e superior e entre essas e a formação profissional.

Não obstante que o país contasse com esses esforços ideológicos, viu-se, a partir da década de 90, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, uma mudança na organização da Educação Profissional, evidenciada por dois marcos legais: a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nova LDB, e o Decreto Presidencial nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1996; 1997).

No caso do Decreto Presidencial mencionado, apesar de ter regulamentado o tema com a integração entre trabalho, ciência e tecnologia, trouxe uma dualidade

¹⁴ Para Costa (2016), apesar do debate temático, já na década de 80, a perspectiva da politecnia só foi evidenciada, posteriormente, no Decreto 5.154/2004.

¹⁵ Reforma do sistema educacional italiano do primeiro-ministro de Giovanni Gentile na década de 20, marcada por uma política estatal autoritária, a partir de leis e regulamentos que visavam solucionar questões escolares e culturais do País (CARMO, 2001).

educacional, que ia de encontro à perspectiva politécnica, no qual o ensino médio tem sentido puramente propedêutico e o ensino técnico estaria desvencilhado dele, obrigatoriamente separados em concomitante.

Esta separação denota que o estudante cursa igualmente o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos e de forma subsequente, voltada aos que concluíram o ensino médio e, portanto, a educação básica (BRASIL, 1997).

Em 1997, também, houve a efetiva transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com expedição de decretos individuais em relação a cada uma delas (RAMOS, 2005).

O contexto político-econômico do neoliberalismo, que marcou essa época, trouxe à educação uma perspectiva mais distanciada do contexto social, baseada na racionalidade, em uma perspectiva pragmática e disciplinadora. Compreende-se esse movimento, a partir de um projeto, no qual a fragmentação curricular e a dualidade se derivam da lógica capitalista, que se aprende o minimamente necessário ao desenvolvimento da força produtiva, em um processo em que deverão ser dadas, em dose homeopática, as devidas orientações e instruções àqueles que desenvolvem suas atividades laborais (COSTA, 2016).

Nesse sentido, observa-se que uma nova perspectiva de integração entre o ensino médio e o profissionalizante sobreveio nos primeiros anos do Governo Lula, materializado no Decreto nº 5.154 de 2004, que revogou o Decreto anterior (2.208/97) e se apresentou como uma conquista da mobilização de setores educacionais diversos, que efervesceram o debate desde 2003. O símbolo de maior destaque foi a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica, a formação integrada ou ensino médio integrado, sem extinguir as modalidades subsequentes e concomitantes (MOURA, 2007).

Nesse movimento, o Decreto reestabeleceu princípios, que norteiam uma política de Educação Profissional articulada com a Educação Básica, a partir da perspectiva de comunhão entre necessidade do país e direito do indivíduo (RAMOS, 2014). Neste cenário, volta-se aos acadêmicos e teóricos que defenderam essas perspectivas, na década de 80, de politécnica, de educação integrada, resumidamente conceituados:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção

pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Conforme expressam Ciavatta e Ramos (2011), essa perspectiva educacional é defendida a partir da possibilidade inicial de romper com amarras da concepção neoliberal e capitalista, no qual a educação para “pensar” e para “executar” são traçadas a partir da classe social das pessoas.

Tais concepções teóricas parecem ter acompanhado a evolução da legislação brasileira, materializadas pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a RFEPCCT, ao recepcionar em seu texto perspectivas que vão ao encontro dos posicionamentos já defendidos, seja no que diz respeito às finalidades da EPT seja na ênfase aos cursos técnicos integrados.

Complementar e conclusivamente, Pacheco (2015) traz a análise da formação integral do indivíduo no bojo do Médio Integrado e dos fundamentos político-pedagógico dos IFs, a partir de uma formação cidadã anterior ou concomitante à formação profissional, visando à superação das amálgamas da divisão do trabalho e alcançando uma compreensão mais completa do processo produtivo e do papel do homem nele.

Em documento acerca das Concepções e Diretrizes deste novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica, o MEC trouxe considerações precípuas aos IFs, no qual: o foco “será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”; respondendo “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p.3)

Como pode ser compreendido, o referido documento acerca das concepções e diretrizes engloba o desafio de integrar tecnologia, ciência, sociedade e desenvolvimento social e sustentável, de um modo, ainda mais, peculiar, tendo em vista que a educação ofertada deve atuar de forma verticalizada e propiciar à sociedade “todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador”; proporcionando “em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (BRASIL, 2010, p.3).

Com isso, identifica-se que tais concepções e diretrizes suscitam possibilidades e perspectivas para a construção de um novo ensino médio, que agrega o ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2010).

Incorporando-se, ainda, o que determina o Decreto nº 8.268/2014¹⁶, que torna imperioso que a educação profissional seja pautada na formação integral e humana do sujeito, que respeita a indissociabilidade dos saberes teóricos e práticos e a centralidade do trabalho como princípio educativo (COSTA, 2016).

Diante do exposto, constata-se que os pressupostos do decreto supracitado sedimentaram parte das principais perspectivas teóricas defendidas no âmbito da educação integrada.

Essa educação integrada, conforme asseguram Ciavatta e Ramos (2011, p. 30-31), em defesa das concepções de educação politécnica e *omnilateralidade*, devem ter o trabalho como princípio educativo. Este é fundamentado nas concepções epistemológicas e pedagógicas com vistas “a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais”.

Para isso, faz-se necessária a construção de conhecimentos, a partir das vivências sociais, buscando promovê-los integrados às condições naturais da vida dos cidadãos para ampliar a capacidade deles para lidar com os cenários diversos que os circundam (CIAVATA; RAMOS, 2011).

Adicionado a isso, revela-se que compreender o trabalho como princípio educativo se vincula à incorporação dos princípios educacionais para fortalecer e atenuar a preocupação com os conteúdos históricos do trabalho, seus respectivos modos de produção e sua conexão com as relações sociais, que já se apresentaram como favorável à exploração do trabalho humano (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Outrossim, Moura (2007, p. 21-24) orienta que os pressupostos de uma formação integral a ser agregada ao Ensino Médio Integrado podem ser observados conforme critério abaixo:

- a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade;
- b) trabalho como princípio educativo;
- c) a pesquisa como princípio educativo;

¹⁶ O teor deste Decreto foi incorporado, posteriormente, à LDB (Lei 9.394/96), por intermédio da Lei 11.741/2008, que trouxe a organização dos eixos tecnológicos, no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional.

- d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações;
- e) a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Em se tratando de tais pressupostos, percebe-se, a exemplo, que o IFPE, instituição abordada nos fundamentos metodológicos como lócus da pesquisa, define como partes de uma formação integral que o ensino deve ser pautado na abordagem interdisciplinar, cuja prática profissional deve ter como “eixo integrador entre conhecimentos gerais e específicos, de forma a garantir os fundamentos das diferentes tecnologias que caracterizam o setor produtivo” (PERNAMBUCO, 2012, item 11.1, p. 56).

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo, reúnem-se “fatores econômico, biopsicossocial, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes” (PERNAMBUCO, 2012, item 11.1, p. 56).

Além disso, Vasconcelos (2014) assegura que é preciso construir um currículo integrado capaz de promover relações entre a teoria e a prática, pautando-se o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura com vistas à proposição de uma formação crítico-reflexiva. Além disso, tem-se como pressupostos norteadores dos saberes a contextualização das práticas sociais e produtivas.

Outrossim, importante destacar as considerações em relação à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mediante implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), previsto no Decreto nº 5.154/2004 e, posteriormente, ampliado aos IFs pelo Decreto nº 5.478/2005 e a outros sistemas de ensino pelo Decreto nº 5.840/2006. Ramos (2014) resume esta iniciativa como um elemento que essencialmente visa resguardar direitos, considerando os desafios e as contradições da realidade educacional brasileira.

Em 2011, já no Governo Dilma Roussef, foi instituído, pela Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ampliando a oferta de cursos de Educação Profissional, na intenção de retomar o crescimento econômico pela qualificação de mão de obra, sem modificar as estruturas institucionais vigentes (NASCIMENTO, 2019).

Essas políticas e ações no âmbito da Educação Profissional repercutiam, invariavelmente, na atuação dos IFs, pois, em conformidade com Nascimento (2019),

os Institutos possuem a função de agentes estratégicos de estruturação de políticas públicas e de fomento à interação com a comunidade neste contexto educacional.

Apesar de todos esses esforços, em relação à Educação Profissional e à Educação Integrada, cabe reflexões sobre a viabilidade material de implementação das perspectivas educacionais que são carregadas por esses elementos no plano prático educacional brasileiro e, sobretudo, dos indivíduos.

Esse questionamento se baseia em dois principais elementos: relativo à descontinuidade e heterogeneidade na visão educacional do Governo Federal e à realidade social vigente no país (GUIMARÃES; ARAGÃO, 2016).

Em relação a isso, aponta-se que as características da sociedade, conforme Moura (2007), são fatores que podem inibir a materialização da politecnicidade ou educação tecnológica no contexto educacional, pois as desigualdades e os problemas socioeconômicos, que assolam o país, induzem os filhos da classe trabalhadora a se inserirem no mundo do trabalho com respostas rápidas e complemento do rendimento familiar.

Associada a isso, para Moura (2007), viabilizar uma solução, ainda que transitória, voltada à implementação dos conceitos capitaneados pela Educação Profissional na sociedade é garantir um ensino médio que garanta integralidade, que “inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (MOURA, 2007, p. 19).

Além da responsabilidade da integração entre sistemas de ensino, de fontes de financiamento para promoção das perspectivas levantadas e de ação planejada e integrada entre esferas governamentais, a preocupação com a prática da docência e com a formação dos professores na EPT surge como elemento precípua à implementação dos conceitos educacionais levantados neste texto (MOURA, 2007, 2008a, 2008b, 2014; MACHADO, 2008a; 2008b; OLIVEIRA, 2008; CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2014; COSTA, 2016).

Destaque especial neste contexto da formação dos professores para consolidação da EPT foi dado por Barros *et al.* (2017, p.12), que rogaram um “olhar mais criterioso e cuidadoso sobre as necessidades formativas dos professores para atuarem, de forma exitosa, frente aos desafios da docência na EPT”.

A partir disso, adentra-se como os aspectos da docência se comunicam e consolidam na EPT e no EMI.

2.2 Docência na educação profissional e tecnológica

No contexto sociopolítico em que a EPT se construiu, ao longo dos anos, o desenvolvimento educacional voltado à formação humana, cidadã e integral do indivíduo requer a apropriação e o aprimoramento contínuo do responsável pela mediação pedagógica com vistas à construção do conhecimento dentro das instituições: o profissional docente (FREIRE, 2011; CIAVATTA, 2014).

Nessa perspectiva, faz-se necessária a implementação de uma noção de desenvolvimento permanente contextualizando na prática docente em se tratando da construção de saberes, tendo pressupostos teóricos a ação educativa integrada, politécnica, *omnilateral* e próxima aos preceitos do EMI. Tais características são condições necessárias para a implementação de uma *práxis* educativa, cujo basilar é a integração da reflexão crítica das experiências, do processo de trabalho e do saber construído conjuntamente (PINCOS, 2019; PAIVA, 2017).

Para a construção deste cenário, contextualiza-se, inicialmente, quem são os atuantes que compõem o quadro docente da EPT no âmbito da RFECPT, a partir das especificidades desta atuação profissional e dos saberes que fundamentam a atuação.

2.2.1 Caracterização e especificidades dos atuantes

Adentrar à investigação da docência e das necessidades formativas para a EPT requer observar como os atuantes se constituem nos espaços institucionais. Nesse caminho, levanta-se a perspectiva de Moura (2014), que consolidou quatro grupos dos atuantes na Educação Profissional no Brasil, os quais passam a ser possíveis destinatários da formação de professores na EPT.

Quadro 5 – Grupos de professores que atuam na EPT

Grupo	Descrição
1	Profissionais não graduados
2	Bacharéis ou Graduados, mas não licenciados
3	Licenciados em disciplinas da Educação Básica
4	Futuros profissionais que ainda serão formados

Fonte: MOURA (2014), adaptado pelo autor (2022).

Tomada esta compreensão, Moura (2014) caminha para o sentido de que os profissionais que compõem o grupo 1 estão centrados nas organizações privadas e nas Instituições do Sistema S, como, também, nas ONGs. Em relação ao grupo 4, o autor (*idem.*) conceitua que é constituído por profissionais que ainda não adentraram à formação superior inicial, ou seja, ainda estão em processo de formação universitária.

Os grupos que dialogam com as perspectivas adotadas, neste estudo, são o 2 e o 3, dividido basicamente naqueles professores com licenciatura ou sem licenciatura, em razão de comporem a força de trabalho docente da RFEPCT.

A composição do grupo 2 se situa, majoritariamente, nas redes públicas dos estados, municípios e União, são profissionais como “engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal” (MOURA, 2014, p.85). A esse grupo, os documentos legais indicam perspectivas formativas de caráter emergencial e pedagógico para superar a falta de formação inicial.

No grupo 3, dos professores licenciados em disciplinas da educação básica, tem-se a constituição de profissionais formados para o exercício da docência, neste âmbito, voltado para o ensino fundamental ou médio. Assim, Moura (2014) já aponta a notória distinção da EPT e da formação de nível médio integrado, por exemplo, em relação aos pressupostos apreendidos na formação inicial.

A distinção do grupo 2 e 3 converge para uma das maiores amálgamas da heterogeneidade do corpo docente na RFEPCT: a licenciatura. Contudo, apesar de certa distinção em relação às estratégias e perspectivas formativas em cada grupo, quando tomada as perspectivas educacionais do EMI na EPT, evidenciam-se elementos que contribuem com o argumento que mais aproxima do que separa o grupo de professores bacharéis dos licenciados, prioritariamente no início da carreira, conforme é explicitado por Moura (2008a).

Enquanto na educação básica o professor recebe a licença para uma disciplina específica, ou seja, língua portuguesa, matemática, história, geografia, filosofia etc., essa não pode ser a lógica da EPT, pois o número de disciplinas não é finito. Isso ocorre porque os cursos são organizados dentro das áreas profissionais, de modo que em cada área podem existir inúmeros cursos e, dentro de cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito de cada projeto de curso (MOURA, 2008a, p.34).

A partir disso, defendem-se os argumentos que somam a particularidade desta modalidade educacional junto à incompletude das formações iniciais. Para tanto, há

de se compreender que “a formação de professores em cursos de licenciatura não aborda as especificidades do ensino em cursos da EPT” (PENA, 2018, p. 3). Assim, esses professores licenciados ainda “desconhecem, em sua maioria, as especificidades da Educação Profissional, com dificuldade para relacionar, de forma crítica, a educação ao mundo do trabalho” (PIRES, 2019, p. 4).

Em movimento equânime, Costa (2016, p.14) aponta que “formar professores para o ensino fundamental e médio não garante habilidades e competências para atuação docente nos cursos profissionais, sobretudo, nos cursos que pretendam uma formação humana e integrada”.

Essa tese é corroborada pelo argumento levantado por Paiva (2017), no qual reforça que tanto os cursos de licenciatura quanto os de pós-graduação, na formação de professores, pouco se trata sobre o trabalho com a educação profissional e os saberes mobilizados no trabalho docente. Tal destaque é igualmente percebido por Kuenzer, Franco e Machado (2006) e Spessatto *et al.* (2020), que apontaram a relação da ausência da licenciatura nos desafios contemporâneos da EPT.

Quando tomado os estudos relativos à formação inicial e à relação desta com a inserção profissional docente, em geral, na formação inicial, há certa separação entre teoria e prática, que não alcança o nível da demanda educacional contemporânea e acaba sendo alimentada pela limitação dos recursos e apoio das Instituições no momento da inserção de professores iniciantes (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019).

Conquanto construam-se argumentos que aproximam esses grupos de professores, há de se salientar a relevância que a formação pedagógica tem para o exercício da docência.

Entende-se que as análises que conjugam todos os professores para um conjunto de necessidades de formação, na perspectiva de desenvolvimento profissional, não devem se chocar com a defesa da formação inicial e pedagógica específica ao grupo de professores bacharéis e tecnólogos. Portanto, no plano teórico-acadêmico e prático (em serviço), as duas abordagens não devem se contrariar, mas se complementar (PENA, 2016).

Adentrando-se ao contexto do serviço no qual os professores da EPT estão inseridos, cabe destacar o especial posicionamento da RFEPCT em relação às demais. Neste âmbito, o apontamento de Pires (2019) é de que, quando comparado à rede privada, os Professores do EBTT possuem maior qualificação profissional.

Essa qualificação é defendida pela pesquisadora a partir das próprias particularidades institucionais da Rede, como é o caso do compromisso indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão.

A mesma pesquisadora (*ibid.*) aponta para “o plano de carreira, que prevê, entre outros aspectos, o regime de dedicação exclusiva (DE) e a remuneração decorrente da titulação” (PIRES, 2019, p.5) como contributos para essa qualificação comparativamente maior aos professores das demais instituições que compõem a EPT.

As dimensões sociopolíticas inseridas na perspectiva educacional da EPT ensejam uma prática profissional que está alicerçada nas bases mais profundas e complexas da atividade catedrática.

Nessa perspectiva, a função educacional roga a superação e os limites da prática bancária e dos depósitos de conteúdo (FREIRE, 2010), requerendo o desenvolvimento de uma ação docente consciente, libertadora e que vise à transformação da sociedade no caminho da redução de desigualdades.

Por outro lado, as mudanças econômicas no cenário mundial e globalizado, nas últimas décadas, trazem exigências à atuação do profissional docente que devem estar no bojo de qualquer perspectiva formativa.

Na medida em que essas mudanças ensejam a constituição de uma nova cultura da docência, construtos sobre as necessidades de formação e do desenvolvimento profissional permanente ao longo da carreira emergem (BARROS *et al.*, 2017).

No ambiente dos IFs, a complexidade de atuação profissional parece se sobrepujar em relação aos Professores do EBTT, uma vez que os requisitos legais e institucionais apontam para a atuação permanente na perspectiva do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa das Instituições, em uma perspectiva polivalente e contextualizada (PIRES, 2019).

A forma de organização heterogênea da Educação Profissional é outro aditivo construtor da propriedade da atividade docente. Neste caminho, Machado (2008a) aponta para questões relacionadas à divisão dos currículos em setores econômicos, às áreas profissionais diversas, aos eixos tecnológicos e ao perfil diferenciado dos alunos como elementos dessa heterogeneidade, que formatam currículos e projetos pedagógicos robustos e desafiantes.

Além de situar questões práticas da atividade educacional, no âmbito dessas Instituições, Pena (2016) aponta a cultura organizacional como uma das singularidades mais próprias da RFEPCT, dada à tradição histórica e às influências na prática do professor, que não devem ser desconsideradas quando tomada a perspectiva do desenvolvimento profissional em EPT.

Em relação ao EMI, as particularidades parecem se sobrepor, ainda mais, pois Machado (2008a) destaca que, no ensino integrado, não basta o conhecimento do conteúdo das disciplinas, na medida em que ao docente é requisitada a compreensão de aspectos que lhe são próprios.

Os aspectos referenciados pela autora (*idem.*) dialogam com elementos que comungam, por exemplo: o mundo do trabalho, a prática interdisciplinar e contextualizada, a concepção de emancipação do aluno, o trabalho como princípio educativo e a perene interação da tecnologia, da ciência e da cultura.

Ao passo que esses elementos são compreendidos na prática do professor, tende-se ao distanciamento da perspectiva passiva do aluno para uma de estudante agente do processo de ensino-aprendizagem, que compreende a formação educacional em uma perspectiva ampla (SACRISTÁN, GOMEZ, 2008).

Esse distanciamento se revela como uma transformação significativa à construção dos saberes em que docentes e discentes se tornam partícipes do processo de ensino-aprendizagem e o docente elimina o papel de transmissor de conteúdos acrícos. Com isso, é preciso assumir uma postura de mediador e problematizadora capaz de tornar o estudante um sujeito ativo (FREIRE, 2011; MORAN, 2014), sem, no entanto, perder sua autoridade docente e a responsabilidade com a competência técnica dentro (MOURA, 2008b).

Nesta perspectiva, adota-se a noção de que, na docência em EPT, deve-se perceber as principais lacunas formativas requisitadas à solidificação de uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente que ultrapasse os limites de uma formação técnica e caminhe para uma concepção educacional ampla e contextual.

Com isso, a atuação docente deve estabelecer relações entre o trabalho e a educação, mediante permanente conexão das disciplinas da educação básica com as do ensino técnico, fortalecendo a perspectiva de currículo integrado (MOURA, 2014).

Retomada a perspectiva da construção de um projeto de desenvolvimento profissional docente composto por professores licenciados e bacharéis, busca-se suporte teórico em Moura (*Idem*) para constatar que, em razão de comporem a mesma

instituição, exercerem o trabalho interdisciplinar de forma conjunta e atuarem nas perspectivas da EPT de maneira interdependente, as investigações formativas desses grupos podem caminhar de maneira integrada, para aproximar “os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes” (MOURA, *Ibidem*, p.89).

Com isso, a seguir, foram discutidos aportes teóricos que caracterizam os saberes necessários à docência em EPT.

2.2.2 Saberes necessários à Docência na Educação Profissional

Após compreender que o exercício da docência em EPT implica um conjunto de desafio que não pode ser reduzido ao aprofundamento teórico e livresco atribuído ao conteúdo de cada área ou eixo profissional a que o professor se vincula, entende-se a relevância de verificar as questões que fundamentam o exercício docente nesta modalidade educacional.

Inicialmente, ressalta-se o previsto em Tardif (2014), que defende o reconhecimento e a consolidação do saber docente como um requisito para profissionalização do sujeito professor. Esse mesmo saber é heterogêneo, plural e temporal, dado que é percebido e adquirido, ao longo da trajetória de vida pessoal e da carreira profissional, modificando-se à medida que o sujeito é provido por outras fontes, sejam nas múltiplas possibilidades da prática cotidiana sejam nos programas de formação (TARDIF, *Idem*).

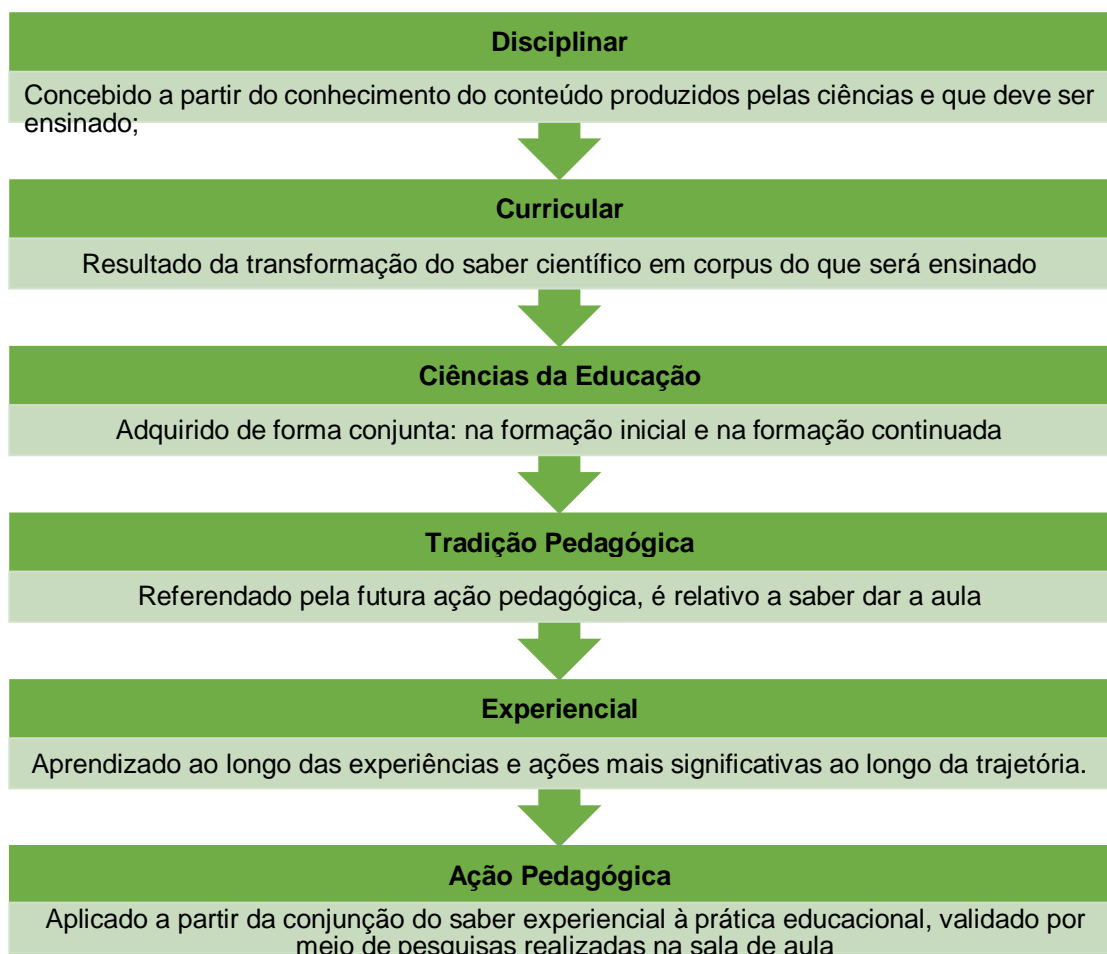
Dessa forma, não há o que se falar em um rol taxativo de conhecimentos que, depois de apreendidos, transformam aquele indivíduo em um sujeito professor, uma vez que os mesmos são construídos com a inter-relação de saberes práticos e teóricos, associado às “experiências profissionais, concepções pessoais, valores e vivências da dinâmica formativa e laboral própria da profissão” (BARROS *et al.*, 2017, p. 2).

Quando adentrado à temática dos saberes inerentes à atividade do magistério, apresentam-se referências acadêmicas que comungam da perspectiva de pluralidade e múltiplas intervenções dos conhecimentos e habilidades da atuação do professor. Nesta noção, citam-se os estudos tratados em Tardif (2014), Garcia (2009), Gauthier *et al.* (2006) e García (1999).

Consoante à perspectiva de múltiplos conhecimentos que consolidam a prática docente, Gauthier *et al.* (2006) apontam que se conferiria à atividade educacional a percepção das especificidades e singularidades do ofício de ensinar se distancia da perspectiva comum de que é suficiente que exista um reservatório taxativo de conteúdos para o professor desempenhar suas atividades.

Esses autores (*idem.*) comungam com Tardif (2014), ao passo que concebem a formação de saberes, a partir de características comuns, relacionando-se a uma variada gama fatores, dentre eles, estão incluídos: a trajetória de vida, a formação inicial, a socialização com os pares, a diferenciação da prática pedagógica, nos diversos momentos da carreira, a Instituição em que trabalha, o contexto em que se está inserido, dentre outros. Apesar de igualmente compreendida a característica multifacetada dos saberes, Gauthier *et al.* (2006) apontam para pelo menos seis áreas de conhecimento inerentes à atividade profissional do professor:

Figura 1– Saberes docentes à luz de Gauthier *et al.* (2006)



Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (2006)

Esses saberes profissionais dos docentes têm caráter plural, heterogêneo e multidisciplinar, pois o exercício da docência exige capacidade cognitiva e experiencial para saber-fazer e saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas e com natureza diferente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Quando concebida esta divisão de saberes apontada na Figura 1, há de se constatar que se atribui a noção conceitual de saber como tudo aquilo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades, as aptidões e as atitudes dos professores (TARDIF, 2014). Com certa consonância, Tardif (2014) atribui a subdivisão dos conhecimentos profissionais dos professores a partir de uma divisão mais sintética, em quatro grupos, conforme se observa na Figura 2.

Figura 2 - Saberes docentes em Tardif (2014)

Profissionais	Correspondem aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à capacitação científica ou erudita, que deve se incorporar à prática docente e à profissionalização dessa.
Disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento e dispostos na sociedade, consolidado, por exemplo, no interior das faculdades por meio de disciplinas. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes
Experienciais	Correspondem àquilo que o professor conseguiu viver em diversos aspectos de sua trajetória profissional, mediante vivências em situações relacionadas à profissão. São saberes que brotam da experiência e por ela são validados.
Curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos (p. 38). Apresentados a partir de programas que os professores devem aplicar.

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

Há de se destacar que tanto para Gauthier *et al.* (2006) como para Tardif (2014), os saberes dos conteúdos não devem se sobrepor aos demais. Essa lógica leva à ideia defendida em Garcia (2009), no qual, assume que não devem supervalorizar o conhecimento da matéria ou conteúdo em detrimento aos demais tipos de conhecimento profissional docente, pois “para se ensinar o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino” (MARCELO, 2009, p.119).

Embora o conhecimento do conteúdo tenha relação com a identidade e o reconhecimento social, outros tipos de conhecimentos são relevantes para a prática docente, a saber: “**conhecimento do contexto** (onde se ensina), **dos alunos** (a quem

se ensina), **de si mesmo**, e também de **como se ensina** (MARCELO, 2009, p.119, grifos nossos) ”.

Construída essas representações teóricas, não se verifica, contudo, em tais autores, algum tipo de paralelismo ou referência do saber docente alinhado à modalidade educacional em que este professor está inserido, apesar de haver certo consenso de que, por exemplo, o contexto institucional e as unidades curriculares a que o professor se sujeita são elementos modificadores de sua atuação (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Acredita-se que conceber que a Educação Básica, a EPT e a Educação Superior são ambientes profissionais próprios para permitir que se idealize alguma compreensão de individualidade de atuação do magistério que compõe cada um desses níveis.

Nesse movimento, concebida a construção teórica feita nesta pesquisa acerca da docência em EPT, depreende-se que há de ser mais assertivo em relação à representação acadêmica de conhecimentos necessários à atividade dos professores que o compõe (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Em tal diapasão, tomada, ainda, a perspectiva do EMI, concorda-se com os pressupostos levantados por Machado (2008a), em que, na atuação nos currículos integrados, não é só desejado, mas requisitado que haja consonância de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, assim como espaço para conceber conhecimentos e habilidades de atividades técnicas de trabalho e de produção.

Nesta comunhão argumentativa, entende-se que a prática do professor na EPT é “resultante da articulação de diversos tipos de conhecimentos, sendo estes valorizados de forma diferenciada pelos professores” (PENA, 2018b, p. 238).

Em pesquisa acadêmica que se buscou catalogar os principais saberes necessários à docência na EPT, a partir de uma consolidação mais genérica sobre os conhecimentos dos professores para atuação profissional, Cardoso (2012) congregou as principais bases teóricas às vozes dos professores do quadro efetivo de um IF.

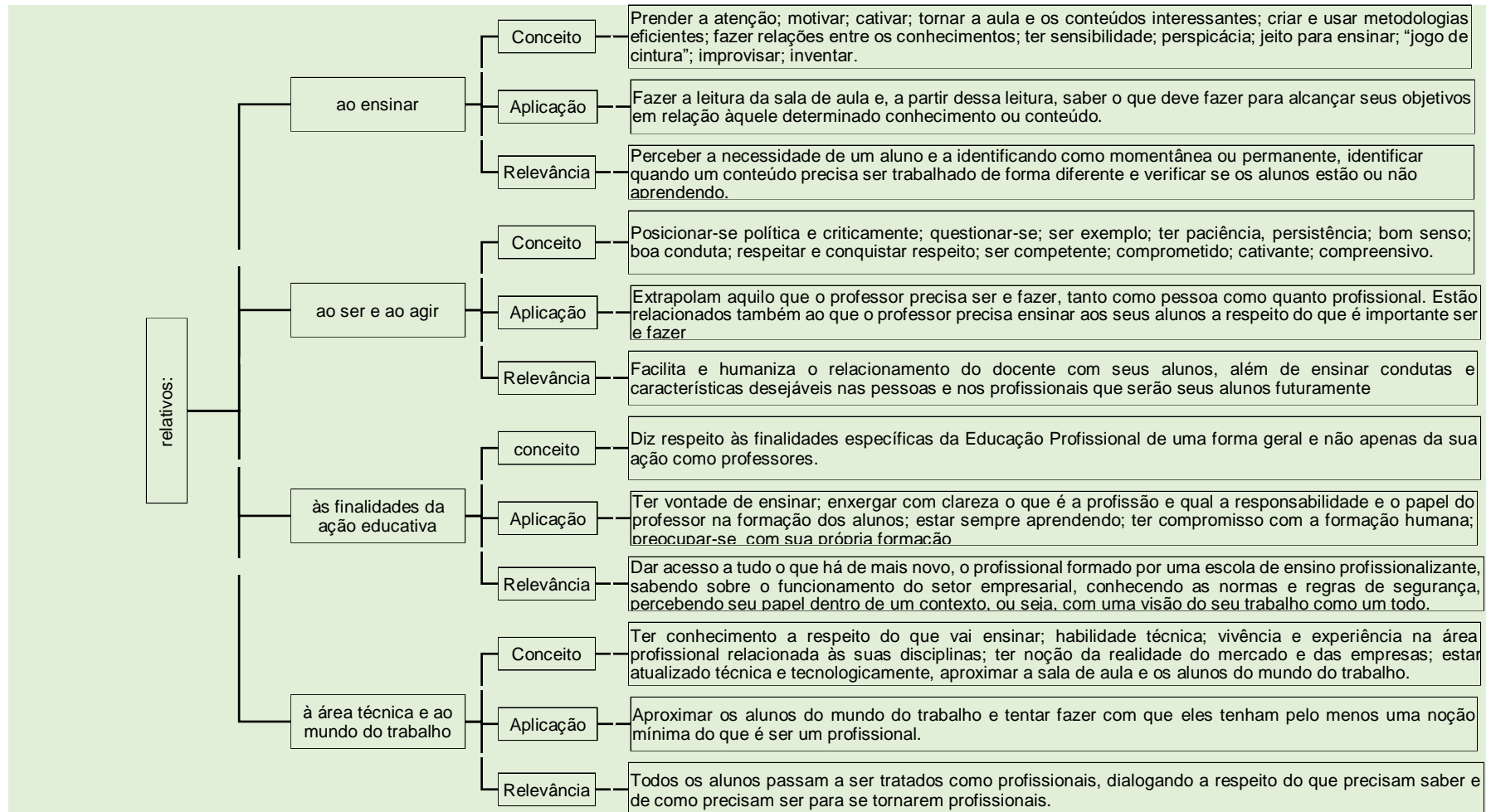
Uma das conclusões do referido estudo convergem aos argumentos defendidos, à medida que se compreende que o Professor da EPT necessita de conhecimentos técnicos e experiências específicas relacionadas à área profissional que vai conduzir o processo educativo e direcionar o educando ao mundo do trabalho. Além do desenvolvimento de condições para se tornar um bom profissional e apto a

atuar em conformidade com os perfis requeridos pelas organizações (CARDOSO, 2012).

Importante destacar que a autora não pretendeu criar uma tipologia taxativa acerca dos saberes profissionais dos professores na EPT, tampouco, esgotar as possibilidades de reconhecimento de outros descritivos a esses conhecimentos dos professores, uma vez que as próprias referências acadêmicas são reduzidas acerca do tema, merecendo revisões e novas abordagens que desenvolva a visão já concebida (CARDOSO, 2012).

Assim sendo, foi elaborada esquematização dos conhecimentos e habilidades necessários à docência EPT por Cardoso (2012), subdividindo os mesmos entre conceito-chave, aplicação prática e relevância, conforme Figura 03.

Figura 3 - Saberes Profissionais docentes na EPT para Cardoso (2012)



Fonte: Adaptado de Cardoso (2012)

Para compreensão mais ampla acerca desses conhecimentos e habilidades, no que tange aos docentes inerentes ao mundo da EPT, concebe-se ainda um estudo realizado por Pena (2018b), que objetivou investigar necessidades de formação de professores, no âmbito de um IF, utilizando parâmetros pré-fixados em quatro blocos temáticos, cada um contendo itens que se enquadram como elementos de conhecimento presentes no respectivo bloco teórico, conforme catalogação no Quadro 6:

Quadro 6 – Áreas de conhecimento na docência em EPT para Pena (2018b)

Planejamento	Currículo	Processo de Ensino-Aprendizagem	Especificidades da EPT
1. Projeto pedagógico de curso;	1. Implementação do Currículo Integrado;	1. Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;	1. Verticalização do ensino, trabalho pedagógico com diferentes níveis de ensino na instituição (médio e superior);
2. Realização da transposição didática;	2. Integração entre disciplinas do curso;	2. Trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores necessários à disciplina lecionadas;	2. Formação dos alunos para o mundo do trabalho;
3. Seleção de metodologias de ensino;	3. Desenvolvimento de projetos Interdisciplinares;	3. Relacionamento professor-aluno;	3. Organização do ensino e normas acadêmicas;
4. Elaboração de material didático diversificado;	4. Integração das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino	4. Processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;	4. Diversidade e no perfil dos alunos das diferentes modalidades de cursos/níveis de ensino
5. Definição de concepção e critérios de avaliação;		5. Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;	
6. Elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação		6. Relacionamento professor-aluno.	

Fonte: Pena (2018a), adaptado pelo autor (2021).

A pluralidade de enfoques e perspectivas conceituais concebidos para tratar da temática exigem que a escolha de um direcionamento em detrimento do outro, uma vez que se tem uma plural abordagem e, para isso, requerem o aprofundamento que lhe é devido. Assim, compreende-se que saberes, conhecimentos e competências são distintos e complementares ao mesmo tempo. Com isso, a concepção das áreas de conhecimento em Pena (2018a) se circunscrevem de forma mais aproximada aos objetivos desta pesquisa, por trazerem mais afinidade com a atuação de professores específicos da EPT e do EMI.

2.3 Formação de Professores

Entender os principais conceitos relacionados à formação docente na EPT requer a compreensão inicial de como essa questão se desenvolveu ao longo da história, mediante desvelamento e ponderação teórica do desenvolvimento das políticas e práticas nesta temática.

2.3.1 Trajetória Histórica no Brasil

A iniciativa mais incipiente de formação de professores para a educação profissional, no país, deu-se com criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal (MACHADO, 2008b), que surgiu a partir da necessidade de compor e formar a força de trabalho – professores – que lecionariam na Escola de Aprendizes e Artífices.

Vinte anos após o seu surgimento, essa escola findou, em 1937, com habilitação de apenas 381 professores do total de 5.301 matriculados, sendo, em sua maioria, mulheres formadas para as atividades manuais, em detrimento do reduzido número de professores mestres e contramestres formados.

Além da predominância do público feminino, Cardoso (1999) compreende que a escola não atendia mais às expectativas do projeto firmado pelo capital industrial e que os objetivos à consecução da formação da mão-de-obra brasileira precisavam ser repensados, dado o resquício da industrialização da Era Vargas.

Em 1942, a Escola Técnica Nacional, criada pelo Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, tinha como uma de suas finalidades a formação de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial, o qual fora instituído em momento anterior pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, constante do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Nesse cenário, houve a elucidação da formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas, atribuindo, ainda, sua realização em cursos apropriados (MACHADO, 2008b).

Poucos anos depois, com a parceria do então Ministério da Educação e Saúde Pública com os Estados Unidos, nasceu em 1946, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um acordo de cooperação educacional que objetivou, além da inevitável aproximação entre países, um intercâmbio de educadores, de ideias, de experiências, estratégias e métodos pedagógicos.

Dentre as contribuições desta comissão, Machado (2008b) destacou a introdução de uma prática de treinamento mediante imersão na indústria, a qual foi incorporada como referencial didático durante certo tempo.

Segundo Souza (2016), a CBAI fez uma análise de sua atuação e buscou estabelecer uma proximidade com as redes de escola visando atuar menos de forma burocrática e administrativa para ter um caráter intervencionista sob a ótica técnico-pedagógica.

Já no início da década de 60, no contexto da promulgação da Lei nº 4.024 de 1961 (LDB), houve a recepção de certos aspectos na questão da formação dos professores para a EPT, com a superveniência de uma dualidade formativa sobre os locais de formação de professores em um mesmo nível de ensino (MACHADO, 2008a).

Para a mesma autora (*idem.*), essa dualidade dava-se da seguinte forma com o destaque a seguir: “em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico” (p. 11).

A respectiva dualidade consagrou o paradoxo entre professores das disciplinas técnicas e os demais. Essa questão ratificou “a legitimidade de dois percursos formativos distintos de formação docente: o ‘acadêmico’ e o ‘técnico’, este de menor valia” (OLIVEIRA, 2011, p. 201), caminho este que dialoga intimamente com a perspectiva dual da educação brasileira na história.

A regulamentação dos cursos especiais de educação previstos no art. 59 da LDB deu-se nos anos seguintes, por intermédio de alguns documentos normativos. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 12 de 1967 foi o primeiro, o qual esclareceu as finalidades específicas dos referidos cursos.

Logo mais, em 1968, o MEC expediu a Portaria Ministerial nº 111/68 para “esclarecer que os cursos especiais se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico”. (MACHADO, 2008b, p. 71).

No mesmo ano, com o intermédio da Reforma Universitária (Lei nº 5.540 de 1968), sobreveio a exigência de formação em nível superior para todos os professores do ensino do segundo grau. Essa obrigatoriedade passou a ser flexibilizada, posteriormente, em razão da insuficiência de professores habilitados.

Em 1970, foi instituída a Portaria Ministerial 339/70, que especifica para Cursos de Formação de Professores de Disciplinas do Ensino Técnico Industrial, em que foram desenhados cursos emergenciais: o Esquema I, voltado à complementação pedagógica dos professores com nível superior; e o Esquema II, com disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico para técnicos diplomados (LIMA, 2013). A finalidade precípua deste documento era de trazer certa unidade às ações dos diversos centros regionais de formação do professorado (MACHADO, 2008b).

A temática da formação dos professores acompanhou as mudanças trazidas pela nova Lei nº 5.692/71¹⁷, dado o conseqüente reflexo no Parecer CFE nº 111/71 e 1.073/72.

O primeiro tratou da formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio e os cursos Esquema I e II obtiveram normas adicionais. Já o segundo, “tratou de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária” (MACHADO, 2008a, p.12).

Em 1972, no ideário das teses que defendiam a relação direta da educação com o processo de desenvolvimento econômico do país – a partir da qualificação da mão de obra de trabalho – sobrevieram mudanças com o desaparecimento das Escolas Normais do início do século XX para uma estrutura de habilitações:

O antigo curso normal foi trocado ou transformou-se em uma habilitação de Segundo Grau e a formação de professores para o ensino primário, ou de Primeiro Grau, tornou-se mais disperso, ainda, de forma que todo o conjunto resultava, por falta de unidade e de continuidade, em algo quase inoperante (JUNIOR, 2012, p. 14).

Em 1977, a partir da Resolução nº 3 do CFE, foi instituída a licenciatura plena voltada à parte de formação especial do segundo grau, com um currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino, que ofertam os Esquemas I e II, transformassem os mesmos em licenciaturas, em um período de três anos. Entretanto, uma análise atual deste documento permite inferir que não se generalizou a licenciatura, com parcialidades em relação à implantação.

Ao longo dos anos, no contexto de mudança da obrigatoriedade de profissionalização aos alunos no 2º grau (Lei nº 7.044 de 1982), observou-se certo

¹⁷ A Lei fixou diretrizes e bases para o ensino em 1º e 2º graus, tornando compulsória a profissionalização no ensino médio.

abandono das perspectivas da Resolução 03/77, ratificada pela expedição de uma outra Resolução, a de nº 7 de 1982, que alterou artigos da Resolução anterior, tornando opcional a formação de professores do ensino médio por vias dos Esquemas I e II ou por Licenciatura Plena (LIMA, 2013).

Assim, “o que antes era entendido como provisório, tornou-se permanente e o prazo de três anos para a extinção dos cursos emergenciais deixou de existir”. (MACHADO, 2008b, p. 78).

No início do ano de 1988, a Resolução SE 14 de 1988 da Secretaria de Educação disciplinou a instalação e o funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) no Estado de São Paulo.

Apesar dos resultados iniciais positivos, esses centros não tiveram continuidade, em razão de não ter formado número significativo de professores, tampouco tenha os alocados corretamente (JUNIOR, 2012).

Em 1989, após extinção de órgãos dedicados à formação de professores para o ensino técnico, três anos antes, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho de formação de Professores: a Comissão Especial Interconselhos, composta pelo CFE, no âmbito do MEC, e por Conselho de mão-de-obra, no âmbito do Ministério do Trabalho.

O debate educacional voltou-se à edição da nova LDB, a Lei nº 9.394/96, que, com sua expedição, trouxe referências genéricas à temática da formação de professores, apesar da manutenção da omissão em especificar a vertente de se formar para atuar na educação profissional.

Essa omissão ficou explícita no Art. 62 da Lei, em que foi reconhecida a obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para atuação do magistério na Educação Básica, reafirmando a compreensão de que a educação profissional não possuía uma identidade própria (OLIVEIRA, 2011). Apesar disso, é possível destacar o art. 61, prevendo que formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades dar-se-ia pela associação entre teoria e prática e que esta poderia ocorrer mediante capacitação em serviço.

A perspectiva da formação em serviço, mediante programas especiais de formação pedagógica, foi recepcionada também no texto do documento regulamentador da LDB, o Decreto 2.208/97, ainda que este último, na visão de Pena (2014), tenha representado – novamente – um não reconhecimento da especificidade da educação profissional.

Em maior grau, Machado (2008b) reconheceu um certo retrocesso à perspectiva docente, não só pelo Decreto permitir o ensino de disciplinas do ensino técnico por instrutores e monitores, como também por enfatizar a seleção destes em função da experiência profissional, em detrimento da formação teórico-pedagógica, conforme art. 9º:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por **professores, instrutores e monitores selecionados**, principalmente, em **função de sua experiência profissional**, que deverão ser preparados para o magistério, **previamente ou em serviço**, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, grifos nosso).

A Resolução CNE nº 02 de 1997 expedida, posteriormente, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica para atuação docente em disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional de nível médio, no âmbito de licenciaturas, em cursos regulares ou em programas especiais de formação pedagógica.

A novidade situa-se na previsão de núcleos na organização curricular que, apesar da iniciativa, é apontada como elemento de desvalorização da teoria em razão da prática (BRASIL, 1997).

O caráter emergencial desses programas, a pouca prioridade da temática e o não avanço são características levantadas pelos pesquisadores como um mecanismo de tornar a formação de professores, ainda mais, emergencial e aligeirada (OLIVEIRA, 2011; VIEIRA *et al.*, 2014).

Duramente criticada por não ter havido discussão da alternativa da formação para a educação profissional a nível de licenciatura, essa resolução foi compreendida como um mecanismo de supressão de certas lacunas da atuação dos professores, de caráter específico, sem amplitude (COSTA, 2016).

O intuito da resolução era de suprir a carência do professorado para o ensino básico, a qual foi estendida, de maneira equivocada, para o ensino técnico. Com isso, a formação docente, voltada à EPT, ainda esteve sem ser objeto de planejamento estratégico “visam habilitar professores, mas não somente ou especificamente para a EPT, o que demandaria uma proposta de formação voltada às singularidades e demandas próprias dessa modalidade de ensino” (PENA, 2014, p. 64).

Só cinco anos depois, em 2002, o Parecer CNE/CEB nº 37/02 reconheceu que os programas mencionados na Resolução CNE nº 02/97 não abrangiam as necessidades específicas de formação docente para a modalidade da educação

profissional, registrando, contudo, a dificuldade em organizar seus conteúdos em uma licenciatura específica nessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008b).

No contexto das diversas mudanças, advindas do Decreto nº 5.154/2004 e a retomada das perspectivas do EMI, houve realce no debate educacional sobre temática da formação de professores para a EPT, no âmbito de grupos de trabalho, fóruns e eventos públicos. Foi quando, em 2006, o MEC, por meio da SETEC, promoveu, em Brasília, o “Simpósio Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, que objetivou ampliar os estudos e discussões sobre o tema, com opções formativas de maior abrangência e efetividade, a nível de formação inicial – licenciaturas.

Além do evento, foram publicados dois artigos específicos sobre a temática (MACHADO, 2008a; MOURA, 2008a) e a publicação do livro *Educação Superior em debate*, volume 8 (MEC/Inep), que traz duas mesas-redondas, a primeira sobre Formação de Professores para a EPT perspectivas históricas e desafios contemporâneos (KUNZER, 2008; FRANCO, 2008; MACHADO, 2008b) e já a segunda sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a EPT (OLIVEIRA, 2008; MONTEIRO; PEREIRA, 2008; MOURA, 2008b).

Parte desses nomes compuseram ainda um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Setec/MEC de “Formação de Professores para a EPT”, o qual estava incumbido de apresentação de uma proposta ao Conselho Nacional da Educação, relativo à estruturação de uma licenciatura para a EPT. Adiante, foram apresentadas quatro alternativas para essa formação, divulgadas em artigo de Machado (2008a), que tratavam de propostas de licenciaturas destinadas à formação inicial em EPT não excludentes entre si.

Tem-se, em 2012, a publicação das DCN para a EPTNM pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com certas orientações sobre a formação docente, destacadas no art. 40 deste documento:

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

§1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos

destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *Lato Sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§4º **A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores** (BRASIL, 2002, *grifos nossos*).

Possível depreender que se manteve negligenciado o requisito de formação pedagógica para o ingresso na docência na modalidade da EPT, constatado que o referido documento “deixa sob responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições a formação continuada de docentes, considerando que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação e desenvolvimento profissional” (PENA, 2014, p. 72).

Em 2015, foram publicadas as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 02/2015¹⁸, “definindo princípios, fundamentos, dinâmicas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (BRASIL, 2015).

A mesma norma registrou expressamente importantes pontos que dialogam com questões importantes deste estudo, ao citar o teor completo do art. 16¹⁹ e 17²⁰, que, além de trazer uma compreensão ampliada da formação continuada no caput do artigo, elegeu essa questão como um elemento do desenvolvimento profissional no

¹⁸ A Resolução CNE 02/2015 foi revogada quatro anos depois, pela Resolução CNE 02/2019.

¹⁹ Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. E envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

²⁰ Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação

parágrafo único, trazendo diversos mecanismos dialógicos entre Instituição de Ensino e os profissionais do magistério, em uma diretriz que se comunica com os pressupostos que serão apresentados neste estudo (BRASIL, 2015).

A expectativa do documento não se cumpriu, pois permaneceu sem materializar políticas permanentes de formação docente na EPT. O referido documento ampliou a carga horária total do curso, organizando sua estrutura em três núcleos, mantendo a perspectiva de qualificação dos atuantes da EPT a partir da formação em serviço.

Em 2019, o Parecer CNE/CP 22 de 07/11/2019 revisou a Resolução 02/2015 e emergiu novos fundamentos para o chamado BNC-Formação. Segundo seu próprio texto:

Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre **as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica**. Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. Desse modo, **é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica** (BRASIL, 2019a, grifos nossos).

A partir deste parecer, foi expedida a Resolução CNE-CP 02 de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação revogando a Resolução 02 de 2015.

O documento propôs uma diretriz para implementação de programas destinados à formação docente, estabelecendo dez competências gerais e 3 competências específicas – subdivida em outras – do professor da educação básica.

Além disso recepciona em seu conteúdo vários aspectos da Resolução anterior, como a proposta de valorização do docente, a colaboração entre entes federados, a articulação entre a formação inicial e continuada. Todavia, percebe-se a nova proposta pelo documento, até então, distante dos anteriores, relacionada à perspectiva de competências profissionais que os professores devem ter para atuar na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Contudo, parte do segmento educacional aponta que na proposta não há um direcionamento claro sobre a valorização e sobre a formação continuada, além de

perceberem carência do relacionamento escola-universidade, ora percebida na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (GONÇALVES *et al.* 2020; VENAS *et al.* 2021).

Ainda que a Resolução supracitada não faça qualquer distinção em relação aos profissionais da Educação Profissional ou mesmo da RFEPCT, há de se constatar a virtude do documento em trazer a atribuição detalhada dos conhecimentos e habilidades que as Instituições devem prospectar junto ao corpo profissional da educação básica.

Contudo, percebem-se essas mesmas competências com uma visão essencialmente próxima à perspectiva educacional da EPT e do EMI, já referenciada neste trabalho, como as referenciadas abaixo (BRASIL, 2009):

Quadro 7 – Competências Gerais Docentes da Resolução 02/2019 CNE-CP

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Adaptado de Brasil (2019b)

Neste contexto, depreende-se a perspectiva mais recente da compreensão dos documentos normativos acerca da formação de professores de Desenvolvimento Profissional e competências profissionais, que foi absorvida pela Resolução 09 de 2019, e vem sendo abordada sistematicamente por parte dos acadêmicos. Não obstante, o sentido de continuidade e parcial paralelismo entre o conceito de formação continuada e o desenvolvimento profissional são observados no extrato do próprio conceito, conforme Quadro 8:

Quadro 8 – Conceito de Formação Continuada nas Resoluções CNE nº 02 de 2015 e nº 02 de 2019

Referência	Conceito
Resolução CNE/CP 02 de 2015	Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão,

Referência	Conceito
	<p>grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.</p> <p>Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério</p>
<p>Resolução CNE/CP 02 de 2019</p>	<p>Art. 6. VIII. A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2019b; 2015)

Ao que se interpreta, as normativas vêm absorvendo a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores em substituição à terminologia da formação continuada, ainda que ambas tragam consigo mais aproximações que distanciamentos.

Outrossim, referências acadêmicas ao conceito desenvolvimento profissional parece sobrevir com maior intensidade, nos últimos anos, apesar de que o termo já é trabalhado por alguns autores há certo tempo.

Diante do exposto, combinado com as transformações educacionais que perpassam direta e indiretamente pelo ato de ensinar, como novas tecnologias, discussões teóricas mais atualizadas, propostas de mediação do processo de ensino-aprendizagem e a liquidez das informações, tem-se na formação docente a oportunidade de uma formação qualificada.

Isso decorre da necessidade de o docente ter condições de desenvolvimento profissional para realizar um planejamento de aula propício à construção de saberes atualizados (FREIRE, 2010).

2.3.2 Formação e desenvolvimento profissional docente

O processo formativo do docente e seus desdobramentos, tais como a interiorização de construção de novos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais, envolve, além de dimensões acadêmicas e organizacionais, as dimensões pessoal e profissional de cada um que compõe a profissão docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Em uma perspectiva de edificação do repertório do saber docente, compreende-se que a evolução da cognição do professorado influencia no protagonismo dele na sala de aula, mas ultrapassa os limites institucionais e acadêmicos, logrando o seu desenvolvimento enquanto sujeito e cidadão do mundo. Com isso, é despertado no docente condições favoráveis para crescer, evoluir e se motivar para desenvolvimento do ser docente (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Neste diapasão, Garcia (1992, p. 55) conceitua o desenvolvimento profissional como “uma conotação de evolução e de continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. O autor (*idem.*) revela que as propostas de formação do profissional da educação devem trazer valorização do caráter contextual, organizacional e orientado à mudança.

Com isso, percebe-se, na concepção de desenvolvimento, uma busca de paradigma pautado no crescimento permanente dos professores, não só enquanto profissional, mas também como indivíduo (WIEBUSCH, 2016).

A essa ideia de proximidade com o indivíduo professor, Barros *et al.* (2017) percebem na busca pela formação permanente uma estratégia de fortalecimento desenvolvimento profissional que ora resulta na maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do docente, ora se revela como o desenvolvimento integral do sujeito, que possui o grande desafio de mediar a formação de outros sujeitos, conforme se observa na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Fluxo Formativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O fluxo formativo demonstra a materialização dos horizontes disponíveis no investimento da formação docente, mormente, porque apresenta os aspectos mais imediatos relacionados à ação em sala de aula, tais como o conhecimento, a *práxis* atualizada, o aperfeiçoamento pedagógico e a resolução de fragilidades. Além disso, permite a ampliação de outros elementos mais imediatos, relativos à efetiva qualidade do ensino e da aprendizagem, ao desenvolvimento humano dos sujeitos e à inovação e criatividade.

A combinação desses elementos vai ao encontro da perspectiva de fluxo, uma vez que, ao mesmo tempo em que o docente é formado em seu aspecto profissional, é desenvolvimento, também, em seu aspecto humano, com vistas à melhoria do processo educacional.

O desenvolvimento profissional constitui-se dos diferentes estágios que compõem a *práxis* docente, podendo generalizar os aspectos socioprofissionais que integram a identidade deste profissional e o seu aprimoramento a partir da reflexão crítica de sua ação na docência (BARROS *et al.*, 2017).

Concorda-se com Santos (2018), que propõe aproximação permanente entre as construções teóricas e conceituais acerca do desenvolvimento profissional. Além disso, a respectiva aproximação da noção de investigação de necessidades formativas de professores, uma vez que a análise dessas pode auxiliar a se perceber uma realidade mais direcionada às reais necessidades dos docentes. Acredita-se que se trata de uma forma de se atenuar a ineficácia de programas ou projetos de formação que são postos aos docentes como pacotes prontos e previamente definidos.

Afinal, o atendimento ao desenvolvimento profissional docente está diretamente vinculado à promoção de práticas formativas que evidenciam a realidade das aspirações individuais e coletivas dos docentes, acompanhem as realidades das escolas públicas e privadas e seja capaz de retratar os resultados alcançados no cotidiano de sua sala de aula (BARROS *et al.*, 2017).

Neste contexto, percebe-se que as regulamentações da Educação Profissional por decretos e a inexistência de licenciaturas em ramos da educação profissional, apesar das defesas em nome deste projeto, desde as décadas de 80 e 90, são paupérrimos em contribuição à lógica de desenvolvimento dos professores. Devido a isso, Vieira (2016) aponta que os IFs assumam a responsabilidade pela regularização

desta demanda em serviço. As próprias previsões legais e supralegais para tanto ensejam essa perspectiva.

Entretanto, concorda-se com os apontamentos de Machado (2008b), acerca da tendência de improvisação histórica no âmbito da formação de professores em EPT ao citar a preocupação das Instituições nacionais com os aspectos mais formais de equivalências formativa na formação, a exemplo dos programas especiais de formação pedagógica ou a pós-graduação *Lato Sensu*, previstos na Resolução 06/2012, e o certo distanciamento das perspectivas de formação continuada em serviço ou de desenvolvimento profissional dos professores, que acabam centralizados à responsabilidade das Instituições de Ensino.

Apesar das iniciativas regulamentares, concorda-se com Barros *et al.* (2017, p.13), ao compreenderem que ainda existem lacunas legais favoráveis ao desenvolvimento profissional docente em EPT, constituindo-se como um problema, cuja resolução não é priorizada pelas políticas públicas.

Nesse contexto, a resolutividade perpassa por um olhar mais criterioso e cuidadoso sobre as necessidades formativas dos professores para atuarem, de forma exitosa, frente aos desafios da docência na EPT e a criação da cultura de uma formação permanente.

Assim, ainda que os estudos acadêmicos adentrem a perspectivas mais práticas, com a investigação das necessidades de formação para atuação exitosa na EPT, não se exime a responsabilidade de o Governo Federal ampliar a ótica em relação às políticas públicas que tratam desta temática.

Depreende-se o quanto que a formação de professores na EPT se circunscreve mais para perspectiva de programa de governo do que para política de Estado, não só em relação ao marco temporal anterior a 2008, conforme apontado por estudos de Machado (2008a), como, também, nos anos posteriores.

Para a mesma autora (*idem.*), apenas, a partir da construção de política e práticas permanentes e delimitadas aos professores, que atuam nesta modalidade educacional, podem superar as debilidades existentes.

Neste contexto, a materialização das Resoluções 02/2015 ou 02/2019 – posterior à análise da autora acima – ainda não alcança os requisitos da singularidade a que o Magistério do EBTT está submetido, conferindo, por vezes, parâmetros para formação, mas poucos mecanismos para que as Instituições fomentem políticas

internas e práticas que efetivem uma construção continuada de formação docente (SANTOS, 2018).

Com isso, o presente estudo foi delineado para subsidiar melhores condições formativas e contextualizadas à necessidade do docente atuante no contexto da formação integrada do ensino médio. Para isso, foram adotados os procedimentos metodológicos, conforme abordagem a seguir.

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, composto pela abordagem da pesquisa, a caracterização, a natureza, a população e amostra abordados, além do delineamento dado aos professores em início de carreira no que tange aos participantes de pesquisa. Por fim, foram apresentadas as questões procedimentais relacionadas à técnica de coleta e análise de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Nesta seção, apresentaram-se questões relacionadas à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos.

3.1.1 Quanto à abordagem e à natureza

Os pressupostos que nortearam a pesquisa têm como basilares o fenômeno social humano que trata o sujeito docente como integralizado a contextos individual, social e organizacional. Esses influenciam os significados sociais do sujeito em estudo, tratando-se, por isso, de uma abordagem qualitativa (SOUZA; KERBAUY, 2017).

Não obstante aos dados quantitativos captados, eles serviram para promover a construção do perfil do público docente estudado, mas, principalmente, para subsidiar a construção dos dados qualitativos que aportaram os resultados, de modo que a pesquisa científica contenha mais elementos para descortinar um fenômeno que se pretende investigar, atendendo aos respectivos anseios do estudo (FLICK, 2013).

Com a abordagem qualitativa, pretende-se captar dados relacionados às ações sociais dos sujeitos e engendrar conhecimento das crenças, sentimentos, particularidades e fatos que estão circunscritos à ação humana e que não podem ser quantificáveis, mas passíveis de interpretação das respectivas subjetividades apresentadas (SOUZA; KERBAUY, 2017).

Optou-se pela mencionada abordagem, pois, concorda-se com os autores Bauer, Gaskell e Allum (2008), ao afirmarem que o enfoque qualitativo permitiu a interpretação da complexidade que paira o fenômeno social denominada pelo

conjunto de fatores que envolvem a prática formativa permanente dos docentes iniciantes que atuam no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

Assim, para conceber o objetivo de se analisarem as percepções dos indivíduos em relação ao tema, foram utilizados recursos qualitativos de pesquisa, empregados, conforme Yin (2016), para revelação do significado de opiniões e percepções de um conjunto de pessoas, compreendendo explicitação de tendências ou comportamentos no campo em que se estuda. Captar o conteúdo e o significado de vozes e percepções dos partícipes é, também, para Minayo (2009), uma das características da pesquisa qualitativa.

Com isso, a concepção qualitativa de pesquisa foi materializada pelas entrevistas semiestruturadas, voltadas aos sujeitos selecionados, para que os mesmos apresentem suas percepções sobre o tema de maneira mais analítica e aprofundada. Com isso, permitiu-se ao pesquisador a captação de conteúdo, vivências e experiências nos seus respectivos discursos.

Quanto à natureza, a pesquisa se classifica como aplicada, em razão de gerar dados e informações contextualizadas e aplicadas a uma realidade, além do interesse da utilização prática dos conhecimentos advindos para o desvelamento de um problema.

3.1.2 Quanto aos objetivos

No que concerne aos objetivos de pesquisa, caracteriza-se como exploratória e descritiva. A perspectiva exploratória, caracterizada pela aproximação e familiaridade junto ao objeto, coaduna-se ao objetivo de pesquisa que pretende conhecer as principais categorias teóricas envolvidas na temática, mediante levantamento bibliográfico, materializada no capítulo do referencial teórico deste trabalho e explorar, de uma forma mais aprofundada, uma temática ainda pouco discutida entre os teóricos, que é a formação de docentes iniciantes que atuam no Ensino Médio Integrado (GIL, 2010).

Neste caminho, a perspectiva descritiva de pesquisa, percebida pela descrição de fatos e fenômenos da realidade, aproxima-se dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que se pretendeu captar e analisar perfis e percepções dos sujeitos, interpretando-as à luz das categorias teóricas apresentadas, mediante utilização de questionários como técnica de coleta de dados (MINAYO, 2007).

Reafirma-se o entendimento descritivo em razão de que as intenções de pesquisa não foram focadas na identificação de motivos que levaram os participantes a identificarem algumas necessidades de formação em detrimento de outras. Ao contrário, a problemática e objetivos de pesquisa caminharam para identificação e compreensão do significado das percepções captadas e não dos fatores que ensejaram tal resposta.

3.1.3 Quanto aos procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em quatro etapas compostas pelas documentações diretas e indiretas. No que diz respeito à documentação indireta, o aporte teórico foi construído pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Quanto à documentação direta, adotou-se a pesquisa de campo, envolvendo o uso do questionário e da entrevista, cujos dados foram captados diretamente com o sujeito estudado.

3.1.3.1 Procedimentos da pesquisa bibliográfica

O levantamento de referências teóricas publicadas em produções acadêmicas como livros, dissertações, teses e artigos científicos se consolidou durante toda a construção da discussão teórica e, sobretudo, do referencial teórico desta pesquisa, sendo um dos sustentáculos da compreensão inicial mais ampla acerca do objeto e, posteriormente, de forma mais específica para melhor delimitação das particularidades do estudo, partes essas que compõem este procedimento de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3.1.3.2 Procedimentos da pesquisa documental

A pesquisa documental, conforme Marconi e Lakatos (2017), foi adotada como uma das etapas constituintes para obtenção dos dados públicos. No caso deste estudo, realizou-se predominantemente para construção do referencial teórico, uma vez que o recorte histórico da EPT e da formação de professores foram sustentáculos necessários à compreensão e desdobramentos do que ocorre na

realidade das instituições, na atualidade, sendo, portanto, um mecanismo de complementação à pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2017).

A predominância de documentos deu-se pelas normativas federais acerca da temática da formação de professores, com destaque às resoluções do CNE (06/2012, 02/2015 e 02/2019).

As considerações e conexões entre esses atos e a discussão teórica visualizam-se, sobretudo, nos tópicos da História da Educação Profissional e da Formação de Professores, conforme síntese realizada (APÊNDICE F), no qual foram catalogados todos os documentos citados durante a pesquisa, sem destaque específico àqueles que foram analisados de maneira específica.

Os dados desta etapa foram coletados a partir do acesso a documentos públicos, que estiveram disponíveis e acessíveis ou que estivessem passíveis de acesso, mediante autorização.

3.1.3.3 Procedimentos da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi dividida em duas outras etapas. A investigação do estudo, a partir de informações e dados colhidos junto aos participantes, utilizou-se do questionário e da entrevista como instrumentos de coleta dos dados, consolidando, portanto, a perspectiva da pesquisa de campo (FONSECA, 2002).

Para Marconi e Lakatos (2017), trata-se de procedimentos que permitem ter informações capazes de responder questionamentos para um problema. No caso, a investigação junto aos sujeitos no questionário e na entrevista buscou responder à pergunta de pesquisa: quais são as necessidades formativas percebidas pelos professores em início de carreira que atuam na Rede Federal de Educação para a docência na EPT e os respectivos impactos institucionais?

3.2 Lócus e Sujeitos da pesquisa

3.2 Lócus

O Lócus da pesquisa foi uma Instituição Pública Federal de Ensino, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, localizada no estado de Pernambuco, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPE,

instituição centenária, que dispõe de uma estrutura de 16 *campi* no estado de Pernambuco. Feito o recorte em relação ao campo de pesquisa a ser investigado, foram apresentados os sujeitos que contribuíram para coleta dos dados.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

As pessoas, que participaram da como sujeitos da pesquisa, compõem o quadro de professores do IFPE. Para Gil (2002), o nível de participação do pesquisador junto ao campo favorece esse tipo de pesquisa, pois torna maior a probabilidade de que os sujeitos retornem respostas mais confiáveis.

No âmbito da Instituição, foi feito recorte dos docentes que lecionam nos currículos de curso médio integrado, uma vez que, do total de 78 cursos ofertados pela Instituição, em 2020 (IFPE, 2020), apenas 20 são do tipo EMI, distribuídos de maneira diversa na Instituição, em 9 *campi*²¹.

A partir deste delineamento, o campo desta pesquisa envolveu a investigação junto aos professores de 9 *campi* do IFPE. Devido à heterogeneidade de eixos dos cursos do médio integrado, não se optou pela seleção de professores atuantes em uns em detrimento de outros cursos, tratando os sujeitos de forma global, ainda que a construção do perfil permita compreender a área do conhecimento do docente, informação essa que se mostrou mais relevante à pesquisa.

Quadro 9 – Distribuição de *campus* e cursos do EMI ofertados no IFPE

Campus	Cursos ofertados:
Recife (7)	<ul style="list-style-type: none"> ● Edificações; ● Eletrônica ● Eletrotécnica; ● Mecânica; ● Química; ● Saneamento; ● Segurança do Trabalho;
Ipojuca (2)	<ul style="list-style-type: none"> ● Mecânica; ● Segurança do Trabalho;
Barreiros (2)	<ul style="list-style-type: none"> ● Alimentos; ● Agropecuária;
Vitória de Santo Antão (2)	<ul style="list-style-type: none"> ● Agroindústria; ● Agropecuária;
Belo Jardim (3)	<ul style="list-style-type: none"> ● Agroindústria; ● Agropecuária; ● Informática para Internet;
Pesqueira (2)	<ul style="list-style-type: none"> ● Eletrotécnica;

²¹ Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/cursos>

Campus	Cursos ofertados:
	<ul style="list-style-type: none"> • Edificações;
Caruaru (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Edificações; • Mecatrônica; • Segurança do Trabalho;
Garanhuns (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Eletroeletrônica; • Informática; • Meio Ambiente;
Afogados da Ingazeira (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Informática • Saneamento

Fonte: Portal Institucional do IFPE (2020), elaborado pelo autor (2021).

O tratamento dos docentes sem selecioná-los de acordo com seus respectivos cursos permitiu uma concepção geral inerente aos currículos do médio integrado, haja vista a diversidade das áreas em relação a cada campus do Instituto, conforme Quadro 9.

Conquanto, seja sabida da singularidade das questões formativas que podem ser inerentes à particularidade de determinado curso, esta foi a razão de terem sido consideradas as particularidades dos eixos profissionais do curso durante a análise dos dados.

3.2.2 Delimitação: professores iniciantes na carreira e no EMI

A partir da concepção das fases do desenvolvimento profissional docente, Tardif (2014) atribui o início da carreira do professor à aglutinação de duas fases apontadas por Huberman (1992): a de exploração, de 1 a 3 anos, e a de estabilização ou consolidação, de 3 a 7 anos. O mesmo autor atribui que a construção das bases e saberes profissionais dar-se-iam dos 3 aos 5 primeiros anos de trabalho.

Nos estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, Imbernón (2011) aponta como etapa sinonímia ao início de carreira como “fase iniciante”, compreendida a partir dos cinco primeiros anos de atuação na docência.

“O início de carreira apresenta-se como um processo singular na construção da identidade profissional do professor e de aquisição dos saberes docentes” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 40).

Ante o melhor refinamento da análise sobre as necessidades formativas do professor em início de carreira, faz-se importante resgatar um elemento que não pode ser descartado na elaboração da pesquisa: a distinção entre o professor iniciante e o ingressante.

Na concepção de Mira (2018), o professor iniciante é aquele recém-graduado, sem experiência alguma no exercício da docência em qualquer nível ou modalidade educacional. Já o professor ingressante seria o docente formado, há mais tempo, com certa experiência catedrática anterior.

Resgata-se essa heterogeneidade das espécies em relação a um grupo de professores em início de carreira por concordar com perspectiva acadêmica de Mira (2018), no qual o fator de distinção entre tais espécies – a experiência anterior – deve ser considerado na delimitação acadêmica sobre a formação e o desenvolvimento profissional desses professores.

À luz da singularidade da EPT, somada aos desafios da docência nesta modalidade educacional e no cargo do Professor EBTT, a perspectiva que foi adotada é a de que, dispondo ou não de experiência anterior na educação, o professor com até cinco anos de carreira, neste estudo, foi considerado como iniciante, de acordo com a alusão de Mira (2018), tanto os iniciantes, sem experiência anterior, quanto os ingressantes, com experiência anterior em outras modalidades.

Apesar dessa aglutinação, o instrumento de coleta de dados que foi utilizado permitiu análise e discussão, possibilitando a consideração das respostas trazidas em ambos os grupos, cabendo levantar os elementos de semelhança e distinção entre esses docentes.

Quanto à analogia do início da docência com a primeira infância, Príncipe e André (2019) apontam um desfecho que se assemelha a esta reflexão, cujo nível de qualidade do desenvolvimento humano, que se é dado aos primeiros anos de vida do ser humano, é determinante à vida adulta.

É possível observar este raciocínio de aproximação da perspectiva da Formação de Professores em EPT à questão do Professorado Iniciante, quando tomadas e correlacionadas pesquisas afins.

Em Tese de Doutorado, que tratou da construção da docência pelo magistério dos IFs, Pena (2014) registra que, diante de todos os elementos que contemplam a complexidade da atuação dos professores na EPT, faz-se necessário que haja uma análise com o devido aprofundamento situacional dos fatores que são abarcados no que a “modalidade de ensino exige para a realização de uma prática de qualidade, ao se pensar em propostas que atendam às particularidades da formação dos docentes da EPT” (PENA, 2014, p.73).

Ainda para a pesquisadora (*idem.*), no momento em que se adota esta perspectiva “torna-se importante conceber a formação em um *continuum*, no qual as formações inicial e continuada sejam partes do mesmo processo de desenvolvimento profissional do docente” (PENA, 2014, p. 73).

A justificativa torna-se mais sedimentada, quando tomada a carreira docente e, após compreender as fases de vida profissional, com suas características e problemáticas próprias, sendo consideradas as distinções das competências profissionais associadas à relação de futuros professores, daqueles iniciantes e os com mais experiências.

Nesse sentido, Reali *et al.* (2008) argumentam que as escolas brasileiras não têm dado a atenção às peculiaridades dos docentes em fase inicial:

Entretanto, ao levarmos em conta a realidade brasileira, as escolas exigem dos professores iniciantes desempenhos semelhantes aos experientes e os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola (REALI *et al.*, 2008, p. 79).

Essas conclusões acima se coadunam com a proposta sustentada neste trabalho, por entender que as opções formativas disponíveis ao professorado e, portanto, métodos de investigação anterior de necessidades formativas, independentemente do nível ou modalidade educacional, devam se adequar à etapa em que docente se encontra na sua carreira, respeitando e se valendo de todas as especificidades que lhe são próprias. Neste caso, em relação ao magistério iniciante que compõe os IFs.

3.2.4 Participantes da Pesquisa

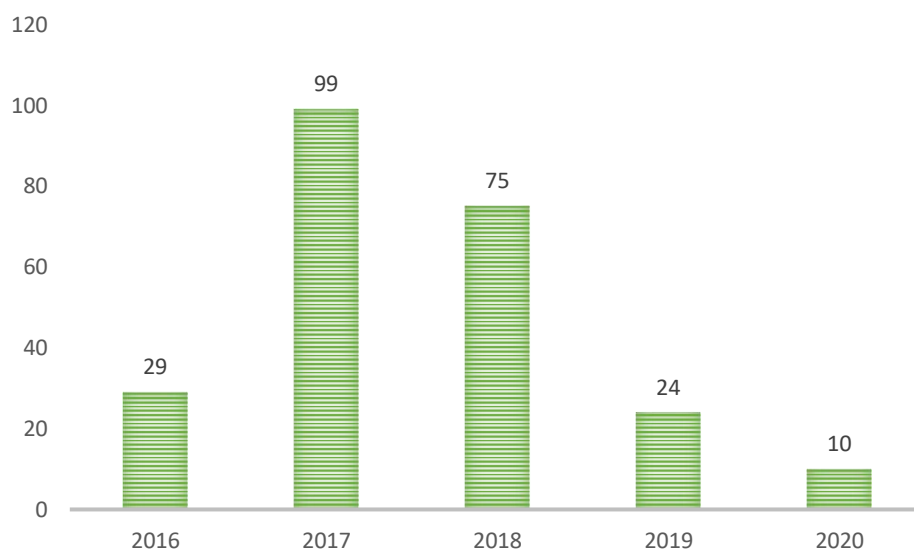
Os participantes da pesquisa compuseram, portanto, o grupo de professores que atuam nos cursos médios integrados em 9 dos 16 *campi* do IFPE. Contudo, conforme já apontado no delineamento dos professores iniciantes, o procedimento de coleta de dados alcançou apenas uma parte dos professores em relação ao tempo na carreira, ou seja, foram focalizados aqueles professores com até 5 anos de instituição, nesse caso, a partir de 2016 (quinquênio 2016-2020), em razão de o início da coleta de dados ter ocorrido em 2021.

Essa distinção entre a carreira profissional deu-se de duas formas: a primeira mediante direcionamento do instrumento de coleta de dados apenas àqueles

professores ingressantes na Instituição, a partir de 2016, e a segunda, pela inclusão de um item específico do instrumento de coleta de dados, no qual o sujeito declarou o tempo de carreira na Instituição.

Em relação ao ano de ingresso, verificou-se que, dos 1.237 docentes efetivos do IFPE, até agosto de 2020²² um total de 237 ingressaram no período de 2016 até 2020, com destaque aos anos de 2017 e 2018, em que houve um período considerável de admissão de novos docentes.

Gráfico 1 – Professores do IFPE por ano de ingresso



Fonte: Dados da Unidade de Gestão de Pessoas do IFPE (2020)

Dentre esses 237 professores, depreende-se que boa parte está distribuída nos 16 *campi* do IFPE, nos vários níveis educacionais da Instituição. O Quadro 10 apresentou essa distinção entre *campus* e ano de ingresso.

Quadro 10 – Quantitativo de professores por ano de ingresso e *campus*

CAMPUS	2016	2017	2018	2019	2020	Total Geral
Afogados da Ingazeira	1	7	9	5	3	25
Barreiros		12	8	1	1	22
Belo Jardim	1	17	11			29
Caruaru	2	6	3			11
Garanhuns	6	4	9	4	2	25
Ipojuca		7	1			8
Pesqueira	1	9	7	8	1	26
Recife	6	11	8	1		26

²² Conforme última extração de dados da Unidade de Gestão de Pessoas do IFPE em agosto de 2020.

Vitória de Santo Antão			2			2
Total Geral	17	73	58	19	7	174

Fonte: Dados da Unidade de Gestão de Pessoas do IFPE (2020).

De antemão, nota-se a inegável distinção quantitativa de professores por ano de ingresso em alguns *campi* em detrimento de outros, a exemplo do *campus* Vitória de Santo Antão, com apenas 2 docentes iniciantes, enquanto o *campus* Belo Jardim dispõe de 29. Essa distorção numérica pode estar associada à inauguração de cursos nas respectivas unidades, momento que normalmente conta com maior número de novos ingressantes.

Neste sentido, tem-se um total de 174 possíveis indivíduos que se encaixavam no parâmetro pesquisado. Não obstante, sabe-se que grande parte destes professores não atuam nos currículos do EMI e que os sistemas de informação disponíveis ao pesquisador não permitem distinguir quais destes atuam apenas em outras modalidades.

Assim sendo, o procedimento para coleta de dados apresentou a forma com que os participantes de pesquisa foram delimitados, a fim de que o instrumento estivesse direcionado apenas ao que se objetiva no estudo. A opção de tratamento de dados de uma parte em relação ao universo é característica da técnica de análise por tipo de amostragem (MARCONI; LAKATOS, 2017), sabendo-se que tal critério foi definido pelo autor da pesquisa.

3.3 Coleta de Dados

O processo de coleta de dados deu-se a partir da aplicação de dois instrumentos de coletas de dados, o Questionário e a Entrevista.

3.3.1 Questionário

A coleta de dados da pesquisa de campo para acesso à documentação direta ocorreu, primeiramente, por meio de um *survey*, e, em seguida, de entrevistas semiestruturadas.

Após autorização da realização da pesquisa de campo pela Instituição e o Comitê de Ética, a coleta de dados ocorreu inicialmente pelo encaminhamento do instrumento de coleta *survey* aos e-mails dos 174 professores extraídos de 9 *campi*

do IFPE, por meio de um e-mail convite, para que o indivíduo participasse da pesquisa, sem a necessidade de identificação.

Também foi encaminhado pelas redes sociais para que fosse direcionado aos docentes que atuam em cursos do Ensino Médio Integrado pela técnica de *snow ball* ou bola de neve, cujos participantes iniciais indicam novos participantes e, assim, transmitem, a pesquisa sucessivamente.

No próprio convite, além da apresentação do que se deve constar, como a natureza da pesquisa, objetivos, importância e necessidade de obter respostas (MARCONI; LAKATOS, 2003), foi incluída nota especificando que a pesquisa é direcionada exclusivamente ao docente que atua ou já atuou nos currículos de cursos do tipo médio integrado no âmbito do IFPE.

A intenção em alcançar uma abrangência ampliada de participantes distribuídos geograficamente em cidades distintas somada à liberdade que os indivíduos têm, a natureza impessoal e a redução do risco de influência do pesquisador junto aos dados são vantagens da utilização do questionário como instrumento de coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2017), que se combinam aos objetivos desta pesquisa. Flick (2013) também concebe o alcance do número de participantes da pesquisa como um requisito apropriado à utilização de questionários.

Quanto ao procedimento para coleta de dados, utilizou-se a ferramenta do *Formulários Google*, conforme (APÊNDICE B) junto a um *link* para respostas, cujos dados ficaram hospedados na plataforma *google drive*.

O instrumento utilizado (APÊNDICE B) foi dividido em dois blocos de perguntas. O primeiro, intitulado bloco perfil, contou com perguntas fechadas e de múltiplas escolhas, relacionadas ao perfil do pesquisado com características como experiência anterior, titulação e eixo profissional, que permitiram o estabelecimento dos critérios de análise e possíveis agrupamentos. O segundo, intitulado bloco necessidades de formação identificadas, contém perguntas de múltipla escolha e abertas, baseando-se no Quadro 6 de Pena (2018a).

Quadro 11 – Áreas de conhecimento na docência em EPT para Pena (2018b)

Planejamento	Currículo	Processo de Ensino-Aprendizagem	Especificidades da EPT
1. Projeto pedagógico de curso;	1. Implementação do Currículo Integrado;	1. Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;	1. Verticalização do ensino, trabalho pedagógico com diferentes níveis de ensino na instituição (médio e superior);
2. Realização da transposição	2. Integração entre disciplinas do curso;	2. Trabalho com alunos com defasagem	

didática;	3. Desenvolvimento de projetos Interdisciplinares;	de conhecimentos anteriores necessários à disciplina lecionadas;	2. Formação dos alunos para o mundo do trabalho;
3. Seleção de metodologias de ensino;	4. Integração das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino	3. Relacionamento professor-aluno;	3. Organização do ensino e normas acadêmicas;
4. Elaboração de material didático diversificado;		4. Processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;	4. Diversidade no perfil dos alunos das diferentes modalidades de cursos/níveis de ensino
5. Definição de concepção e critérios de avaliação;		5. Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;	
6. Elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação		6. Relacionamento professor-aluno.	

Fonte: Pena (2018a), adaptado pelo autor (2021).

Quanto ao direcionamento para assinalar um item em detrimento ao outro, utilizou-se a perspectiva de necessidade formativa percebida, conforme Garcia (1999), no qual o sujeito a escolhe, a partir da autopercepção, ou seja, o que ele percebe que precisa para a própria atuação profissional. O direcionamento foi dado pela inserção da seguinte pergunta: “o que percebo como mais necessário à atuação profissional?”.

Na intenção de resguardar o afinamento dos resultados à condição e à atuação docente no âmbito do EMI, foram concebidas ainda duas perguntas abertas no questionário, a primeira, relacionada ao eixo ou item prioritário quanto à necessidade de formação; e a segunda, relacionada ao que deve ser percebido como mais relevante nos projetos de formação e desenvolvimento profissional.

Consoante ao previsto pela Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, MS, 2012), os instrumentos de coleta compuseram os documentos encaminhados para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, mediante: Cadastro na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br), tendo recebido autorização para realização da pesquisa tanto com a anuência da Instituição para aplicação do instrumento de coleta de dados com envio via e-mail institucional dos sujeitos, em conformidade com o Termo de Anuência em Pesquisa, aprovado pela Resolução CONSUP/IFPE nº 29/2017, disponível no APÊNDICE C.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados dispensaram a identificação individual dos sujeitos, os quais foram diferenciados por pseudônimos, durante a

análise de dados, quando houve a necessidade de recorte de resposta ou expressão, visando preservar a integridade e conformidade das respostas por parte dos participantes.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conteve as informações apresentadas acima e compôs a primeira parte do *link* do formulário *google*, que foi encaminhado junto ao instrumento de coleta de dados (APÊNDICE A).

3.3.2 Entrevistas

Na segunda etapa da pesquisa de campo, foi adotada a entrevista semiestruturada, ou seja, por meio do encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Para seleção dos respondentes, foi utilizada a amostragem não probabilística por conveniência, cujos critérios de escolha dos pesquisados foram definidos pelo próprio autor da pesquisa. Nesta perspectiva, foram selecionados representantes por região, onde estão inseridos os *campi* do Instituto Federal de Pernambuco, a saber: Zona da Mata, Região Metropolitana, Agreste e Sertão.

O critério definido foi a escolha de um representante por região, uma vez que se visou à agregação dos perfis de diferentes profissionais que estão inseridos naquele contexto regional e que possuem particularidades e semelhanças com os *campi* que estão inseridos na região. No caso da Região Metropolitana, selecionou-se um docente do maior *Campus* do IFPE: Recife. No caso do Sertão, o representante do único *campus* que o compõe: o *Campus Afogados da Ingazeira*.

A identificação dos entrevistados durante a análise de dados deu-se mediante atribuição da seguinte nomenclatura:

Quadro 12 - Identificação dos Entrevistados

Ordem	Unidade vinculada	Denominação
Entrevistado 1	Vinculado ao <i>campus</i> Afogados	Docente Sertão
Entrevistado 2	Vinculado ao <i>campus</i> Barreiros	Docente Zona da Mata
Entrevistado 3	Vinculado ao <i>campus</i> Garanhuns	Docente Agreste
Entrevistado 4	Vinculado ao <i>campus</i> Recife	Docente Metropolitana

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A identificação a que o Quadro 11 se refere visa ambientar o pesquisador e o leitor em relação às considerações feitas por cada entrevistado durante a análise dos dados.

Outrossim, selecionaram-se os respondentes pela maior quantidade de aproximações do perfil acadêmico e profissional com o grupo de professores pesquisados no Questionário, com destaque ao percurso formativo (bacharéis e licenciados) e ao eixo profissional, conforme ainda será apresentado e discutido no Quadro 12 e 13.

A entrevista foi gravada com autorização de cada participante e mediante utilização da plataforma *google meet*, cujas discussões foram guiadas por meio de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C).

Os objetivos das discussões foram aprofundar as questões abordadas no bloco de perguntas do questionário com maior detalhamento, considerando os 4 grandes eixos: Planejamento, Currículo, Processo de Ensino-Aprendizagem e Especificidades da EPT, sendo as categorias que compuseram as análises dos conteúdos da presente dissertação.

Além disso, as discussões visaram à composição dos principais subsídios ao produto educacional, nesse caso, o relatório técnico, que, após o término da pesquisa, será apresentado à Instituição para consolidar e complementar concepções sobre o desenvolvimento profissional do docente iniciante no Ensino Médio Integrado, com vistas a subsidiar políticas e práticas que tratam dos processos formativos no âmbito da RFEPCT.

3.4 Análise de Dados

3.4.1 Dados quantitativos

Em conformidade com os instrumentos de coleta, a análise dos dados ocorreu em duas etapas também. A primeira destinada aos dados quantificáveis e a segunda aos dados não quantificáveis, que se complementaram entre si com vistas à composição dos achados.

Os dados quantificáveis no questionário foram agrupados, tratados e analisados com o método de estatística descritiva, para agrupamento dos dados demográficos e identificação do perfil de interesses, necessidades e expectativas dos docentes em fase inicial inseridos no Ensino Médio Integrado de uma Instituição Pública Federal de Ensino.

Considerando que o presente estudo possui caráter preeminente qualitativo, os dados quantificáveis serviram para dar subsídios à construção do viés qualificável dos conteúdos abordados.

Assim, foram atribuídas categorias a determinado agrupamento de itens e respostas dadas pelos sujeitos. Essa perspectiva metodológica é concebida por Flick (2013), a partir da análise de conteúdo. No mesmo raciocínio, Marconi e Lakatos (2017) percebem essa técnica de análise de dados como possível à qualificação de dados numéricos e combinação destes com as informações qualitativas de pesquisa.

As categorias de análise foram constituídas a partir dos conhecimentos e habilidades para atuação docente na EPT, mediante constructos teóricos de Pena (2018a), conforme estabelecido no Quadro 6.

Feito isso, os resultados numéricos das categorias Planejamento, Ensino-aprendizagem, Currículo e EPT foram combinados às respostas do primeiro bloco de perguntas, na intenção de construir cenários a partir de determinado agrupamento de sujeitos. Esse direcionamento é concebido em Garcia (1999) como essencial ao que se pretende, na medida em que se desvelam informações do 2º bloco de perguntas sob a ótica de mais de uma especificidade do 1º bloco de perguntas.

A opção de alguns itens em detrimento a outros deu-se pela utilização do critério da compatibilidade de dados, ou seja, se seria possível realizar comparações de proporcionalidade ou desproporcionalidade entre os indicadores correlacionados.

Para Marconi e Lakatos (1999, p.129), as hipóteses analisadas em uma correlação de duas ou mais variáveis devem “conduzir a implicações claras para o teste da relação colocada, isto é, variáveis devem ser passíveis de mensuração ou potencialmente mensuráveis”. Neste contexto, uma série de hipóteses, gráficos e tabelas puderam se constituir à análise.

3.4.2 Dados qualitativos

Os dados qualitativos foram extraídos das falas dos entrevistados. A partir disso, realizou-se o tratamento das unidades de textos, de acordo com as etapas que compõem a análise de conteúdo, e mediante inferências e interpretações dos apontamentos individuais dos sujeitos em consonância com o aporte teórico da pesquisa e os achados obtidos (BARDIN, 2011).

Neste caminho, o propósito deixa de ser o da contabilização dos dados como resultado, mas sim o de interpretação contextualizada das respostas dos sujeitos, em um processo de reflexão (MINAYO, 2009), realizando inferências destas a partir das principais perspectivas conceituais abordadas no referencial teórico deste estudo.

A utilização deste método implica reconhecer o próprio atributo da análise qualitativa, pois, segundo a mesma autora (*ibid.*), este realce trouxe respostas a perguntas que não podem ser quantificáveis, ou seja, um espaço mais profundo do fenômeno pesquisado.

Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), análise temática, compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Com a utilização da análise de conteúdo, buscou-se condensar as ideias para construir categorias. Com isso, fez-se necessário interpretar os dados para que o pesquisador fosse capaz de promover iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens que surgiram com o objetivo de realizar deduções lógicas, identificação de significados que tem atrás de cada discurso e justificativas a respeito da origem das mensagens (MINAYO, 2007).

A pré-análise ocorreu para organizar o material e torná-lo, de forma operacional, capaz de promover a sistematização das ideias iniciais. Foram desenvolvidos os seguintes processos:

- a) Leitura flutuante: apropriação dos documentos/conhecimento do texto/transcrição dos dados;
- b) Escolha dos documentos: Análise dos documentos;
- c) Formulação de afirmações provisórias para fins de identificação;
- d) Elaboração dos indicadores a partir dos recortes de textos nos documentos analisados, cujos temas que mais se repetiram constituíram-se como índices (BARDIN, 2011).

É importante ressaltar que os conteúdos selecionados se utilizaram de critérios de exaustividade para esgotar a totalidade do conteúdo falado. A representatividade para que os conteúdos representassem o universo pesquisado. Já a homogeneidade buscou referir-se aos mesmos temas e a pertinência por estarem condizentes com a presente pesquisa (BARDIN, 2011). Em seguida, adotou-se a segunda etapa de

exploração do material para codificar, separar, classificar e construir as categorias de análise, na forma de unidades textuais.

Essas unidades de texto, após agrupadas e capazes de formar as categorias de análise para compreensão dos dados, foram sequenciadas para efetivar a última etapa da análise de conteúdo, que é o tratamento dos resultados, interpretação e inferência (MINAYO, 2007).

As categorias de análise adotadas foram os eixos destacados no questionário aplicado neste trabalho, o qual está baseado no “Quadro 6 – Áreas de conhecimento na docência em EPT para Pena (2018b)”. A escolha deveu-se à própria lógica de blocos temáticos ao qual o questionário se propôs, bem como pelo fato de as respostas das entrevistas realizadas estarem ligadas diretamente a cada um desses blocos, atribuindo, pois, uma noção combinada e associada entre os dados quantitativos e os qualitativos.

Nesta etapa, os significados e as interpretações foram associados às abordagens da pesquisa, observando-se a subjetividade apresentada nos discursos, a vivência e experiência dos participantes da pesquisa e a observância do autor. Estas permitem a inferência do que tem atrás de discursos e unidade de textos que foram selecionadas e tratadas (BARDIN, 2011).

Diante disso, no próximo capítulo, foram analisados e discutidos os resultados oriundos da pesquisa.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo foram analisados e discutidos os resultados oriundos da pesquisa realizada com o público alvo desta dissertação, mediante a utilização dos instrumentos de coleta (questionário e entrevista), à luz do arcabouço teórico trabalhado neste estudo.

Considerando que se tratou de uma pesquisa com abordagem qualitativa, utilizaram-se os dados quantitativos para subsidiar a construção da análise dos dados qualitativos e da caracterização do perfil dos docentes estudados.

A seguir, foram explanados o perfil acadêmico-profissional dos participantes da pesquisa, em seguida, as necessidades formativas identificadas nos docentes iniciantes e a análise dos impactos e de como essas fragilidades interferem na *práxis* do docente do Ensino Médio Integrado.

4.1 Perfil acadêmico e profissional dos participantes

Nesta seção, visando à apropriação das principais características profissionais e acadêmicas dos participantes da pesquisa para prosseguir com a análise mais apropriada e segura dos dados, realizou-se um mapeamento e categorização dos dados do primeiro bloco do questionário (Perfil Acadêmico e Profissional), a partir das 52 (cinquenta e duas) respostas obtidas, bem como das 4 (quatro) entrevistas realizadas. O gênero dos respondentes pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Gênero dos respondentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No aspecto do gênero, verificou-se um percentual superior de resposta de sujeitos do gênero masculino (59,6%) ao do feminino (40,4%), o que em números absolutos representou uma diferença de 10 pessoas.

Neste quesito, a diferença do quantitativo por gênero do total de 52 professores não representou a realidade total dos 174 professores iniciantes na Instituição (conforme Quadro 10) dos pesquisada, que detém uma diferença total entre os gêneros de aproximadamente 40% em relação ao masculino, o que se mostra bem superior à diferença do questionário (19%).

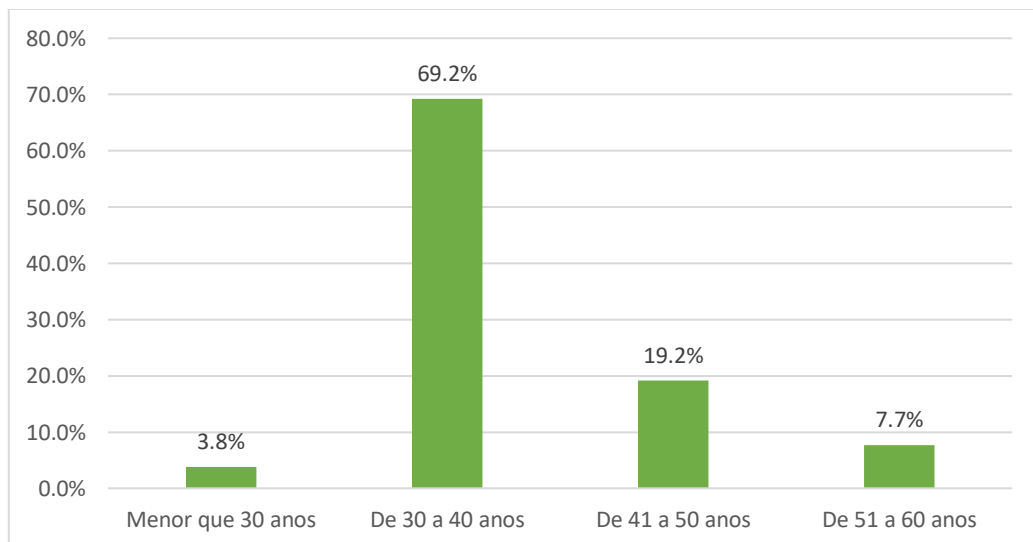
Neste aspecto, foi possível inferir que, apesar da disparidade considerável no aspecto do gênero dos professores iniciantes, atuantes no Médio Integrado, tal diferença não se mostra tão representativa.

Assim, ressalta-se que essa informação pode se atrelar ao próprio grupo de disciplinas ou eixos profissionais que possam estar, quantitativamente, destinados a atuar nessa modalidade educacional, tanto as de caráter propedêutico quanto as de áreas técnicas.

Diante disso, pode-se inferir, inclusive, outras aproximações e distorções entre os profissionais que as compõem, inclusive, a nível de formação e desenvolvimento profissional nas Instituições que compõem a RFEPCT.

No aspecto da idade, os resultados atribuíram uma maior predominância de professores com média de 30 a 40 anos, que representou um percentual acima de 69,2% em relação a todas as outras respostas.

Gráfico 3 – Idade dos respondentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Tal conclusão do Gráfico 3 foi semelhantemente verificada entre os entrevistados, uma vez que todo o grupo está enquadrado com idade entre 30 e 40 anos de idade, o que demonstra alinhamento entre os participantes do questionário e da entrevista. Ainda que se faça tal menção, é igualmente relevante destacar que tanto há presença de profissionais iniciantes no EMI com idade mais avançada (de 51 a 60 anos) quanto de mais jovens (menos de 30 anos de idade) também.

Tal inferência se mostra, em determinado aspecto, positiva, dada à perspectiva ampliada da idade dos docentes em início de carreira no âmbito do EMI, haja vista que a maior ou menor experiência de vida compõe, em certo nível, a identidade profissional e o saber experiencial do professor (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Outrossim, destaca-se que a diferente experiência de vida contribui com a prática educacional, porquanto, a primeira esteja formatada por uma série de conhecimentos adquiridos, ao longo da trajetória. Com isso, permite associar e contribuir, de certa maneira, com a própria proposta da múltipla articulação de conhecimentos a que a Educação Profissional se propõe (MACHADO, 2008a).

Em relação ao ano de ingresso, os resultados demonstraram um total de pesquisados bem distribuídos em relação aos anos de 2016, 2017 e 2018 (aproximadamente 25% cada), com percentuais mais inferiores em relação aos anos de 2019 e 2020, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Ano de Ingresso

Ano	Frequência	Porcentual	Porcentagem acumulativa
2016	13	25	25
2017	14	26,9	51,9
2018	14	26,9	78,8
2019	6	11,5	90,4
2020	5	9,6	100
Total	52	100	

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Da tabela, percebe-se que porcentagem acumulativa²³ entre o ingresso de 2016, 2017 e 2018 totalizou 78,8%, revelando-se que a maioria dos professores pesquisados detém entre 3 a 5 anos de experiência na Educação Profissional e no EMI.

²³ A análise da porcentagem acumulativa para fins de ano de ingresso de novos professores mostra-se relevante para fins de contextualização em relação às questões extrínsecas que interferem no quantitativo de novos ingressantes no serviço público federal.

Esse dado mostra-se relevante para contextualização da quantidade de novos ingressantes em relação aos anos, uma vez que a diferença entre os anos de 2015

Além disso, essas informações são capazes de promover a elucidação sobre o cenário nacional de redução no ingresso de professores ao magistério do EBTT, haja vista que um menor nível de novos docentes, nos anos de 2019 e 2020, na Instituição pesquisada, possa estar diretamente relacionada à redução de investimentos na educação pública (SPESSATTO *et al.*, 2020).

No eixo profissional, no qual o docente participante está vinculado, as respostas revelaram uma característica heterogênea dos pesquisados, o que demonstram conclusões tanto em relação à própria diversidade dos cursos do médio integrado da Instituição (Tabela 2) quanto sobre as diferentes realidades profissionais às quais os professores integram.

Tabela 2 - Eixo Profissional

Eixo	Frequência	Porcentual
Ambiente e Saúde	2	3,8
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	11	21,2
Ciências Humanas e suas Tecnologias	5	9,6
Ciências Jurídicas	1	1,9
Controle e Processos Industriais	3	5,8
Gestão e Negócios / Gestão e Logística	6	11,5
Humanas	2	3,8
Informação e Comunicação	4	7,7
Informática	1	1,9
Infraestrutura	1	1,9
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	8	15,4
Produção Alimentícia	2	3,8
Produção Industrial	1	1,9
Produção Industrial / Indústria	1	1,9
Recursos Naturais	1	1,9
Segurança do Trabalho	2	3,8
Turismo, Hospitalidade e Lazer	1	1,9
Total	52	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No campo das disciplinas propedêuticas, o eixo Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e o eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias demonstraram maior proporção de participantes em relação aos demais, com 21,2% e 15,4%, respectivamente.

Já nas disciplinas técnicas, o eixo Gestão e Negócios/Gestão e Logística e Informação e Comunicação representaram um percentual superior às demais, com 11,5% e 7,7%, respectivamente, apesar de que a variação de resultados em relação aos outros eixos seja diminuta.

Neste aspecto, a multiplicidade de áreas de conhecimento a que os professores da EPT estão sujeitos revelam um caráter de especificidade em relação à própria docência do público, mormente se verificado que o conhecimento disposto à sociedade nas faculdades representa um dos quatro eixos dos saberes dos docentes, conforme aponta Tardif (2014): os disciplinares.

Quando essa compreensão se soma à noção de que a área de atuação do docente está relacionada à própria forma com que o professor concebe e realiza o processo educativo na EPT (CARDOSO, 2012), conclui-se a essencialidade de se conceberem as especificidades de eixos profissionais no campo da formação e do desenvolvimento profissional.

Importante destacar que, embora o resultado da predominância de alguns eixos em relação aos outros não tenha sido um aspecto da filtragem ou escolha de partícipes para as entrevistas, aponta-se que a predominância dos eixos profissionais no resultado quantitativo refletiu o perfil dos entrevistados, porquanto tenha havido representação dos dois eixos mais expressivos da área propedêutica e técnica.

A seguir, observa-se o Quadro 12 que demonstra as áreas correspondentes dos docentes iniciantes que participaram da entrevista:

Quadro 13 - Eixos Profissionais dos Docentes Entrevistados

	Docente Sertão	Docente Zona da Mata	Docente Agreste	Docente Metropolitana
Eixo Profissional	Gestão e Negócios	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Informação e Comunicação	Linguagens – Língua Portuguesa

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Observou-se que há predominância entre perfis profissionais e áreas de atuação dos docentes em início de carreira, fator que permite condições de ampliação

de aproximações entre grupos de professores para possíveis formações, uma vez que há uma distinta realidade entre a prática do docente nas próprias disciplinas curriculares associadas às realidades de cada localidade em que o docente atua.

Essa assertiva pôde ser corroborada pela percepção dos docentes Zona da Mata e Agreste, que, apesar de serem parte de um mesmo eixo profissional, por um lado, apresenta-se como uma oportunidade de formação e contribuição interdisciplinar entre eles, e, pelo outro, como desafio à atuação profissional.

O grupo de disciplinas técnicas constitui uma forma de estruturação dos cursos da EPT de Nível Médio, prevista na Resolução CNE 06/2012, concebido como núcleo politécnico, compreendido pelos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social (BRASIL, 2012).

Entender esse grupo de professores para além da caracterização imediatamente atribuída pelos próprios autores da EPT, ou seja, a inexistência da licenciatura, é analisar que a especificidade de uma formação de professores voltada ao grupo da área técnica deva ir além do componente do saber pedagógico (professores bacharéis), uma vez que “tais disciplinas irão dialogar e refletir crítica, imediata e precipuamente com o mundo do trabalho ao qual o estudante estará inscrito” (ARRAES *et al.*, 2021, p. 92).

Analisar essa característica é deveras necessária, porquanto exista um quantitativo de professores de disciplinas técnicas que ultrapassam o próprio agrupamento de professores da EPT previsto por Moura (2014), a julgar pela existência de bacharéis ou tecnólogos de áreas técnicas que detém, também, a licenciatura a nível de formação acadêmica complementar.

Apesar disso, há poucas considerações a nível acadêmico, tampouco a nível de legislação nacional, que faça menção ou consideração que especifique, a nível de formação docente na EPT, as particularidades da prática docente atrelada aos professores do núcleo politécnico.

No aspecto da titulação acadêmica, os dados reforçaram uma predominância de professores Mestres (59,6%), enquanto em relação aos títulos de Doutor foi de (23,1%) e de Especialista (17,3%). Neste quesito, depreende-se que, apesar de não constar como formação mínima para o ingresso por concurso público, o mestrado e o

doutorado são atributos próprios dos professores da Instituição em estudo, mesmo em relação aos iniciantes.

Tal destaque é deveras relevante, mormente a trajetória acadêmica desses professores elementos que solidificam os saberes profissionais (TARDIF, 2014), os quais se demonstraram efetivados nas próprias falas dos docentes entrevistados, que rememoram experiência como aluno para aperfeiçoar a prática em sala de aula.

Então, foi meio que eu tive um olhar como estudante, como eu era como estudante e tentar ajustar essa minha atuação como docente (DOCENTE SERTÃO).

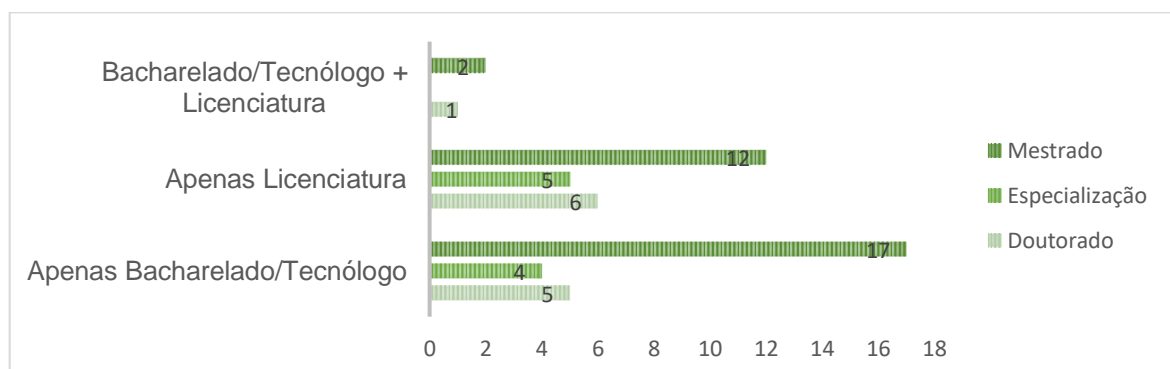
Algo que eu sempre observei como professor do superior e até como da minha época de aluno também é que a gente sempre especificamente a prática ajudava muito (DOCENTE AGRESTE).

Assim, conquanto Kuenzer, Franco e Machado (2006) advogam que cursos de mestrado e doutoramento não se destinam, exclusivamente, a formar indivíduos para a docência, desse modo, a contribuição que a educação formal revela para com a atuação em sala de aula se mostra relevante.

Ainda em relação ao perfil acadêmico, a análise mostrou uma divisão equitativa entre os partícipes licenciados (50%) e bacharéis ou bacharéis com licenciatura (50%), o qual foi igualmente recepcionado nos entrevistados, considerando que dois deles são bacharéis e outros dois licenciados. Essa divisão corrobora com o próprio agrupamento de professores que lecionam na EPT (MOURA, 2014), revelando uma diversidade considerável de elementos que se impõem na prática docente.

A seguir, apresenta-se a combinação dos resultados da titulação acadêmica e do perfil acadêmico dos respondentes da pesquisa, sem aplicação específica de percentual em relação ao todo.

Gráfico 4 – Gráfico de perfil acadêmico dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme exposto no Gráfico 9, quando relacionado o aspecto da titulação ao perfil acadêmico, não se percebe uma associação direta entre a ausência da licenciatura acadêmica e o nível da educação formal, pois se constata certo equilíbrio entre os grupos de licenciados e bacharéis em relação à titulação.

Neste diapasão, concorda-se com Spessatto *et al.* (2020), pois fizeram destaque à questão da formação pedagógica de professores para além do que está previsto de forma engessada pela Resolução CNE/CEB 06/2012, deduzindo-se que “muitos desses docentes já têm até mestrado e doutorado e, assim, cursar uma licenciatura, de fato, não se apresenta para a grande maioria deles como uma opção ao horizonte formativo” (p. 227).

Apesar de não contemplar a complexidade e realidade da docência nos currículos do EMI, o cumprimento do requisito pedagógico excepcional a que o inciso I do artigo 40 da Resolução supramencionada se refere, por meio de uma pós-graduação *Lato Sensu*, foi indicado pelo Docente Sertão, bacharel e de área técnica, como uma ação efetiva da Instituição para o acolhimento de professores.

Vamos chamar de, sei lá, acolhimento, alguma coisa assim, quanto à formação de licenciado mesmo. Apesar de já ter, né? Já há especialização na instituição (DOCENTE SERTÃO).

Assim, ainda que a Resolução CNE/CEB 06/2012 traga um rol taxativo para formação pedagógica excepcional de professores não licenciados, destaca-se que, ainda assim, é uma previsão que vai ao encontro das necessidades de formação indicada por professores bacharéis em início de carreira, a exemplo do destaque acima, feito pelo Docente Sertão.

A especialização a que o professor se refere em sua fala é a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O projeto pedagógico do curso, disposto na Resolução nº 16 do Conselho Superior do IFPE²⁴, dispõe, em sua justificativa, que a concepção inicial do projeto foi tida a partir das discussões de Grupos de Trabalho que analisavam a forma com a qual o próprio IFPE promoveria o atendimento ao previsto na Resolução CNE/CB 06/2012.

Ainda em relação às justificativas de concepção da Especialização no âmbito da Instituição, vê-se a assunção, no próprio projeto pedagógico, de concepções relacionadas à diferenciação do grupo de professores com e sem licenciatura no

²⁴ Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/campus/ead/cursos/pos-graduacao/especializacao/docencia_EPCT/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico

campo do desenvolvimento de professores junto ao próprio processo pedagógico institucional (IFPE, 2018).

Pode-se reforçar que dotar o professor bacharel de conhecimentos, habilidades e atitudes no campo da Educação Profissional é qualificar esse docente para uma prática mais reflexiva e investigativa no âmbito de tal modalidade educacional (IFPE, 2018). Diante disso, revela-se a Especialização da Instituição como capaz de contemplar um requisito legal e, por conseguinte, alcançar uma real necessidade de formação na EPT e no EMI.

Isso também vai ao encontro do que os próprios estudos sobre docência na EPT dispõem quanto à formação pedagógica para professores não licenciados, haja vista que, conforme Arraes (2021, p. 93), “vem à tona a forma heterogênea com que os IFs devem tratar esses professores em serviço”.

No aspecto da atuação anterior em Cargos ou Funções de Coordenação de Curso, 63,5% dos partícipes indicaram não terem tido experiência, enquanto 36,5% declararam já ter atuado.

Considerando que os professores participantes estão enquadrados no grupo de professores iniciantes, na Instituição e na EPT, é de se destacar que aproximadamente 1/3 do grupo teve a oportunidade de estar sob a responsabilidade de uma Coordenação de Curso, o que revela não só a oportunidade institucional propiciada a esse grupo de professores, como, também, a possibilidade de tais coordenadores desempenharem papéis que retroalimentam o próprio desenvolvimento profissional deles como docente.

Para Pires (2019), a composição dos quadros de gestão institucional é uma das singularidades da carreira dos docentes nos IFs, mormente, não raro, tais professores manterem uma parte de suas atividades em sala de aula, combinando e ratificando a indissociabilidade entre a gestão do espaço pedagógico e a atuação docente em si.

O caráter multifacetado da atuação dos professores é outro elemento que corrobora com a especificidade da ótica do desenvolvimento profissional, uma vez que apenas 5 dos 52 partícipes afirmaram lecionar exclusivamente no Médio Integrado, enquanto que os demais lecionam no Ensino Superior, PROEJA e Subsequente.

Na intenção de melhor apresentar e detalhar os capítulos a seguir, promoveu-se a categorização do Perfil Profissional dos 4 entrevistados, a partir dos mesmos filtros utilizados no instrumento de coleta de dados, a fim de elucidar os elementos de aproximação e diferenciação.

Quadro 14 – Perfil Profissional dos Entrevistados

Item	Docente Sertão	Docente Zona da Mata	Docente Agreste	Docente Metropolitana
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Ano de Ingresso	2019	2018	2019	2017
Eixo Profissional	Gestão e Negócios	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Informação e Comunicação	Linguagens – Língua Portuguesa
Experiência Anterior	Não	Sim	Sim	Sim
Perfil Formativo	Bacharel	Licenciatura	Bacharel	Licenciatura
Titulação	Mestre	Doutor	Doutor	Doutor

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ultrapassada a etapa do perfilamento dos participantes da pesquisa, segue-se a análise a partir dos blocos de respostas utilizados no instrumento de coleta de dados para as necessidades de formação para atuação no Médio Integrado da EPT, conforme descrito por Pena (2018a), e abordado na seção de embasamento teórico desta dissertação, no Quadro 6.

4.2 Análise das necessidades de formação por eixo de atuação

A partir dos eixos de atuação do professor da educação profissional adotados nesta pesquisa, procedeu-se com o aprofundamento dos dados quantitativos oriundos do questionário que, quando integrados à percepção dos entrevistados, além de enriquecerem a pesquisa, permitiu a realização de inferências necessárias à análise e discussão dos resultados.

Inicialmente, apresentaram-se os dados numéricos em relação à quantidade de incidências dos partícipes em cada item indicado no questionário. A incidência quantitativa em relação a cada item norteou e integrou-se aos resultados das entrevistas.

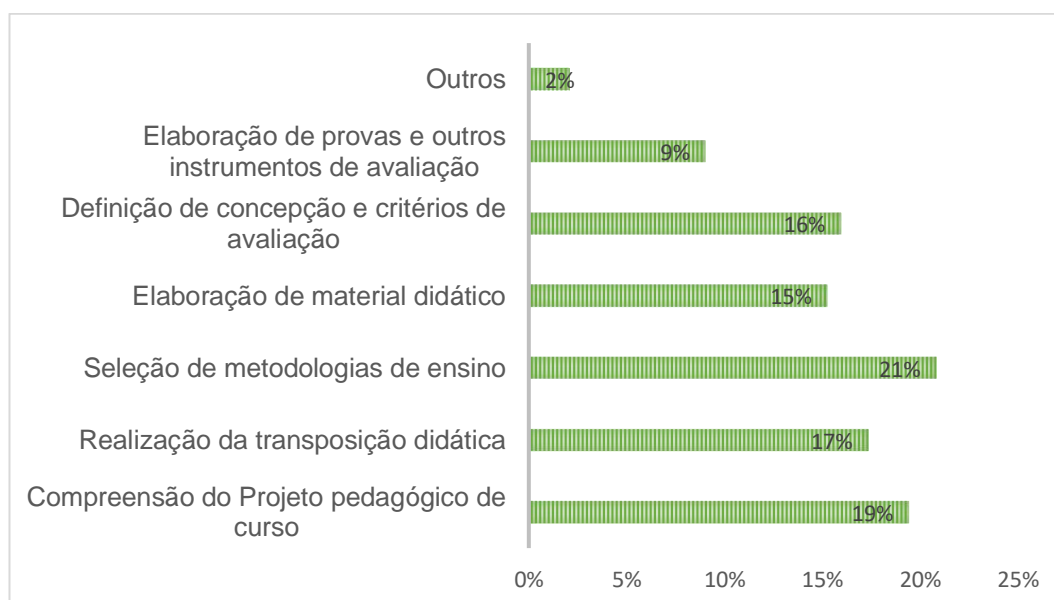
Considerou-se, no presente estudo, para efeitos de estruturação do instrumento de coleta de dados e da presente análise, a subdivisão das áreas de conhecimento na docência em EPT, defendida por Pena (2018a), em 4 grandes eixos: Planejamento, Currículo, Processo de Ensino-Aprendizagem e Especificidades da EPT, tendo sido tratadas como as categorias de análise.

4.2.1 Eixo Planejamento

Para fins desta pesquisa, a categoria de análise “Planejamento” abrangeu as dificuldades apontadas pelo docente acerca do planejamento para uma formação no EMI, as questões de compreensão do Projeto pedagógico de curso, a realização da transposição didática, a seleção de metodologias de ensino, a elaboração de material didático, a definição da concepção e critérios de avaliação e elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação.

Nos dados quantitativos, o eixo apresentou um total de 144 incidências, representando o 2º maior grupo com total de respostas, as quais foram distribuídas da seguinte forma percentual entre os itens:

Gráfico 5 – Incidências sobre dificuldades com Planejamento



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A distribuição relativamente equânime de respostas por itens relevou uma pouca variação entre as necessidades apontadas, as quais se mantiveram com percentuais de incidência relativamente equânimes, neste grupo, e só puderam ser melhor reveladas a partir da associação das entrevistas realizadas.

Preliminarmente, ressalta-se que o item denominado de “outros” equivaleu a (2%), totalizando 3 respostas: (1) nenhum item, (2) desenvolvimento de competências socioemocionais e (3) compreensão do projeto pedagógico de forma alinhada às disciplinas. A exceção do terceiro que foi contemplado durante a análise do item, o

primeiro representou apenas uma negativa de que nada do exposto representava uma necessidade formativa. Enquanto que o segundo associou um aspecto de competência profissional relativamente distante dos demais itens do grupo planejamento, conquanto, não tenha sido desconsiderado na análise.

Dentre os apontamentos das entrevistas, no que diz respeito às dificuldades de planejamento, foram destacadas as transformações de contextos que cada docente necessita se adaptar e os seus saberes, a partir da observância de cada turma, cada curso e, até mesmo, de cada cenário externo em que estão inseridos.

Na percepção dos docentes, a necessidade de adaptação de sua prática educativa de forma contextualizada e respeitando os saberes, que vão além da transposição didática de forma estática, são fatores que dificultam a *práxis* docente e requerem uma formação que habilite os docentes iniciantes para lidar com este tipo de situação, conforme expressam os Docentes Sertão, Zona da Mata e Metropolitana):

A depender de cada turma, a gente vai vendo dos alunos. Eu tinha minha ansiedade principal que era entender muito qual era o perfil desses alunos sabe? Porque aí, a partir desse perfil, eu conseguiria desenvolver o meu planejamento, né? Tanto do conteúdo a ser transmitido quanto das ferramentas que são utilizadas, né? (DOCENTE SERTÃO).

Com relação ao que tem no médio não se aplica necessariamente a todo aquele conteúdo que seja necessariamente para aquela formação específica. Às vezes, a gente tem que adequar (DOCENTE ZONA DA MATA).

Foi nesse momento com pandemia, né? Que a gente precisou lidar com o ensino remoto e (...) algumas ferramentas e instrumentos, mesmo metodológicos didáticos, novos, a necessidade de remanejamento ali didático foi tranquila, mas essa questão do ensino remoto veio assim de forma urgente pra gente (DOCENTE METROPOLITANA).

Percebe-se, na fala dos docentes sertão e metropolitana, a consciência de que a seleção de metodologias de ensino, ou seja, as ferramentas e instrumentos utilizados na prática educativa devem considerar a capacidade do discente do ensino médio de acompanhar, melhor compreender e ter condições de participar da construção dos saberes.

Além disso, a Docente Metropolitana orienta que o cenário pandêmico exigiu o planejamento de suas aulas com o uso acirrado das tecnologias, devendo os mesmos terem que se reinventar para melhorar, inovar e direcionar sua transposição didática, a partir da nova realidade em que estavam inseridos os docentes, para que soubessem lidar com aquela ferramenta adequadamente.

Particularmente, a percepção apontada pela Docente Metropolitana vai ao encontro do exposto em Castaman e Rodrigues (2020), os quais destacaram que a superveniência massificada do ensino remoto, quando somada à atuação no ensino médio integrado, endossam uma necessidade, cada vez mais, premente de manter a formação continuada de professores.

Infere-se, ainda, que, apesar da Docente Metropolitana ter relatado condições de remanejamento didático, dada à sua experiência, ao longo dos anos, no Ensino Médio Integrado, essa realidade não se apresenta para os demais docentes entrevistados. Com isso, reforça-se a necessidade de ampliação de formações voltadas ao contexto, à realidade e às particularidades.

A partir disso, compreende-se que a competência que envolve o uso das tecnologias para a formação do indivíduo passaria a compor os saberes docentes em si, a exemplo da experiência do Docente Metropolitana, haja vista que tais conhecimentos se compõem, também, pelo aprendizado a partir do contexto em que se está inserido, conforme asseguram Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2014).

Neste caminho, Ramalho (2011) indica que, quando alimentada por necessidades reais, a partir do contexto em que se está inserido, a formação continuada harmoniza-se e contribui com a profissionalização da docência, e, por sua vez, com a consequente melhoria da qualidade da educação na escola.

Para isso, o docente da Região Metropolitana reconhece um papel fundamental daqueles que elaboram as políticas institucionais e as práticas formativas, que seria a percepção de uma dinamicidade no processo educativo e nos próprios contextos externos para se antever a possíveis dificuldades dos docentes e, não só isso, que as mesmas subsidiem o próprio planejamento de novas formações direcionadas aos docentes:

Eu participei da semana de formação pedagógica e chamaram pessoas ligadas à área de tecnologia para mostrar essas questões todas, (...) como ferramentas didáticas para o uso a distância, para uso do ensino remoto. Então, isso foi muito positivo, já que mexeu um pouco com essa questão da formação e, ao mesmo tempo, foi rápido o suficiente para dar conta um pouco desse desespero docente de ter que assumir as aulas num outro formato. Aí, eu acho que a Instituição deu um suporte bom de oferecer caminhos de formação continuada que possibilitaram conhecer um pouco mais esse universo (DOCENTE METROPOLITANA)

Além de perceber o quão precípuo é a semana de formação pedagógica e reconhecê-la como estratégica na perspectiva do desenvolvimento profissional, o

discurso da Docente Metropolitana retrata uma situação exitosa do alinhamento institucional à realidade que já se avizinhava à época.

Para além disso, houve a percepção docente em como seu planejamento para o exercício docente e a escolha das metodologias de ensino podem ser aprimorados, quando o processo de ambientação e acolhimento do professor recém-ingressante à Instituição estiverem alinhados a uma formação pontual sobre competências que hoje é requisitada a todos.

Acho que a formação continuada também serve para isso, né? Para deixar a gente já preparado para possíveis transformações, né? (DOCENTE METROPOLITANA).

Depois que eles sentiram a dificuldade, depois que a realidade bateu, alguns da turma realmente conseguiram melhorar, mas não foi o ideal, né? O ideal é que isso viesse já desde ontem (DOCENTE AGRESTE).

A trajetória formativa e a prévia licenciatura da docente Metropolitana consolidam uma visão mais projetiva a arrojada da importância deste alinhamento institucional à formação de novos professores, motivo pelo qual tenha apresentado que essa situação seria um desafio para esses novatos.

Neste caminho, o docente Sertão, porquanto bacharel sem experiência anterior ao magistério no EMI, exemplificou que o processo de acolhimento direcionado aos professores não licenciados poderia ser oportuno à ambientação desses profissionais às principais dinâmicas educacionais que perpassam a prática docente:

Então, poderia haver algum curso de iniciação e também alguma formação pensando nesses professores que não são licenciados, né? Porque a gente tem muita parte técnica. Vamos chamar de sei lá, acolhimento, alguma coisa assim (DOCENTE SERTÃO).

Desconsiderando a questão técnica porque era uma disciplina que, para mim, tecnicamente era muito tranquila, mas pensando na questão pessoal mesmo e didática, eu acho que foi o maior desafio que eu já tive (DOCENTE AGRESTE).

O primeiro pelo fato óbvio de ser iniciante, né? Então, já tem aquele desafio da novidade, né? De entrar numa sala de aula, mesmo que não fosse o Médio Integrado, né? Em qualquer sala de aula, já ia ter esse desafio, né? Tentar entender ali a dinâmica, fazer o que funciona, ver o que não funciona em uma sala de aula (DOCENTE SERTÃO).

O docente Agreste, também, não licenciado, evidencia as dificuldades que teve em uma turma do Ensino Médio Integrado, que, apesar de dispor de conhecimentos técnicos, representado pelos saberes disciplinar, curricular e das ciências da educação, conforme apontam Gauthier *et al.* (2006), o maior desafio foi de como, pessoalmente, planejar, construir e transpor os conhecimentos àquele público de

estudantes, aspectos esses ligados aos saberes da tradição pedagógica, experiencial e de ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2006).

O fenômeno a que o entrevistado Sertão se refere sobre o movimento de permanente adaptação do conhecimento técnico à práxis educacional foi igualmente representado nos dados quantitativos, mormente, a seleção de metodologias de ensino (21%) e a realização da transposição didática (17%) tenham sido itens com alto índice de apontamento.

Em complemento, são mencionadas pelos docentes entrevistados as divergências e necessidades de aprimoramentos entre os documentos norteadores da Instituição para a prática educativa e o diálogo dinâmico com a realidade.

Os professores compartilham que, muitas vezes, os documentos norteadores institucionais já produzidos precisam ampliar o diálogo com as realidades e vivências específicas voltadas ao docente do Ensino Médio Integrado e que, em alguns casos, não têm acompanhado as atualizações dos contextos internos e externos.

Esse destaque é, inclusive, reforçado pelo docente SERTÃO e AGRESTE, que reforçam o caráter estático dos documentos em detrimento à noção mais contextualizada e sistêmica que deveriam ter na Instituição:

(...) são às vezes são documentos muito estáticos e, aí, enfim, um dependente da experiência de cada um como interpretações dessas diretrizes. Não são tão claras e aí pode ficar confuso, sabe? (DOCENTE SERTÃO).

Então, acho que algumas coisas, com relação ao próprio PPC, você tem que estar em discussão e eu acho que o colegiado ou o conselho que tem que fazer, né? (DOCENTE REGIÃO AGRESTE).

Assim, os docentes iniciantes evidenciaram dificuldades de compreensão de documentos norteadores da Instituição seja porque, às vezes, não corresponde a algumas realidades seja porque fica a critério de cada um a interpretação do que se apresenta para aplicar em seu planejamento educacional.

A perspectiva confirmada pela docente se refere vai ao encontro do previsto na própria Resolução CNE/CP 02 de 2019, que dispôs que a formação continuada deve se integrar ao cotidiano da Instituição, considerando, além dos diversos saberes e experiências do docente, o projeto pedagógico da Instituição em que o docente atua (BRASIL, 2019).

Importa resgatar que essa concepção já vinha sendo discutida no âmbito do ensino médio integrado, como em Ramalho (2011), que apontou como tarefa da instituição educacional a “atualização de ferramentas chaves para o desenvolvimento

de competências em sintonia com o Projeto Pedagógico do qual os professores participam” (p. 92).

Destaca-se que, dentre os itens coletados no instrumento quantitativo sobre o eixo Planejamento, a compreensão do projeto pedagógico do curso foi um dos itens com maior quantidade de respostas (19%) em relação aos demais pontos, representando a necessidade, mas, também, o próprio compromisso de o docente em melhor entender e aplicar uma das bases primordiais à atuação no Médio Integrado (PACHECO, 2015).

Esse aspecto realça o atributo do profissionalismo destes docentes iniciantes junto àquilo que a Instituição pretende na educação (JUNIOR, 2012). Neste movimento, há uma particular sintonia entre o aspecto da formação docente e o projeto educacional do qual o sujeito participa (RAMALHO, 2011).

Outro aspecto relativo ao grupo planejamento que pôde ser identificado foi a Elaboração de Material Didático, que obteve certo grau de incidência nos dados quantitativos (15%), e que foi igualmente destacado de forma mais analítica pela Docente Metropolitana, que citou a afeição e o desafio de produzir um trabalho mais autoral e inovador dentro da lógica virtual de ensino na qual está inserida.

O destaque feito pela entrevistada levanta uma das oscilações dos desafios e das necessidades formativas para professores ensejados pelo ensino remoto na crise COVID-19, já que Castaman e Rodrigues (2020) referenciaram como problemática que pode ser superada mediante sistemática e contínua formação e desenvolvimento, o que contribui com o desenvolvimento destes resultados na prática.

Assim, no âmbito do eixo planejamento, foram destacados fatores como documentos institucionais estáticos, quando associados à realidade, a necessidade de ampliação de formações iniciantes voltadas ao público do ensino médio integrado e à realidade daqueles que não possuem licenciatura.

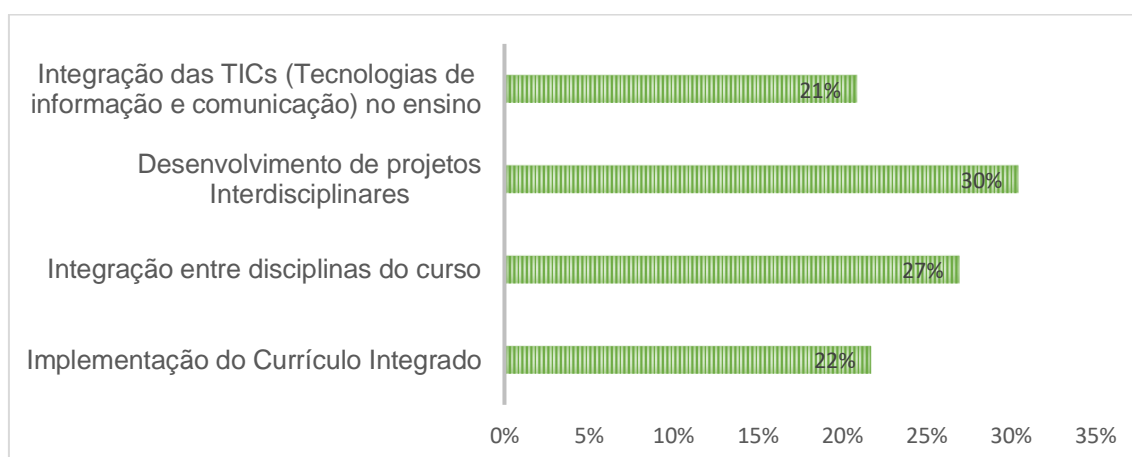
Da análise, também foi constatada a importância de um planejamento institucional voltado à formação permanente coletiva, considerando realidades específicas e a oferta de condições àqueles docentes para como melhor selecionar as metodologias de ensino e alcançar o perfil do discente do ensino médio integrado. Esse aspecto, todavia, pôde ser observado de forma mais detalhada a seguir, na análise do eixo Currículo.

4.2.2 Eixo Currículo

Quanto ao currículo, buscou-se perceber na percepção dos docentes as dificuldades de adaptar em sua *práxis* as características de um currículo preocupado com as dimensões que englobam o Ensino Médio Integrado, ou seja, a implementação do Currículo Integrado, a integração entre disciplinas do curso, desenvolvimento de projetos Interdisciplinares e a integração das TICs (Tecnologias de informação e comunicação) no ensino.

Nos dados quantitativos, o Currículo apresentou um total de 115 incidências, distribuídos da seguinte forma percentual:

Gráfico 6– Incidências sobre dificuldades com Currículo



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A inferência, relativa à pequena variação percentual entre os itens do eixo Planejamento, pode ser feita neste eixo também, considerando que a diferença entre o Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares (30%) para o item Currículo Integrado (25%) foi de apenas de 9%, ou seja, 10 respostas.

Já no que concerne à percepção dos entrevistados acerca dos currículos, os docentes Sertão, Zona da Mata e Agreste revelaram dificuldades de lidar com disciplinas que necessitam ser moldadas a cada novo curso e, até mesmo, por diferentes docentes, de modo que possam existir divergências na própria instituição, *campus* da abordagem adotada.

Eu acho que a própria proposta do ensino médio integral é um desafio né? Porque, por exemplo, eu lecionei para a turma de técnica em alimentos, técnica em agropecuária e como trazer a química de forma a ser o mais relevante possível para essas áreas? (DOCENTE ZONA DA MATA).

(...) a área de informática antiga, ela tem subáreas que são muito distintas umas das outras, sabe? Então, por exemplo, eu já atuei na engenharia de *software*, disciplina de programação, desenvolvimento de *software*, todas elas para mim são bem tranquilos. Já em disciplinas como redes, por exemplo, é uma disciplina que eu também nunca lecionei, mas, se eu vier a lecionar, eu sei que eu iria sentir dificuldade e outras também? (DOCENTE AGRESTE).

Os aspectos apresentados pelos professores Zona da Mata e Agreste revelam uma importante inferência sobre a integração entre disciplinas dentro de uma mesma área ou curso em paralelo à noção de projetos interdisciplinares entre disciplinas e áreas distintas. Esse paralelismo pode ser identificado, inclusive, nas respostas dos dados quantitativos, que apontaram o primeiro com 27% de incidência, enquanto o segundo obteve 30%.

Nesse contexto, vê-se que o docente Zona Da Mata apresenta a complexidade de compreender e exercer seus saberes em uma mesma disciplina (Química), em seus mais diversos aspectos e relevâncias, a partir de mais de um currículo acadêmico, aqui, representado pelos cursos Técnico em Alimentos e Agropecuária.

Já o docente Agreste revelou a complexidade de, a partir de um mesmo currículo, adaptar as competências profissionais entre disciplinas do seu próprio eixo de atuação profissional (Informação e Comunicação) por compreender dinâmico os aspectos inerentes a cada matéria dentro de uma mesma unidade curricular.

Compreender as características, debilidades e possibilidades de atuação do professor, a partir do currículo acadêmico e dos múltiplos aspectos interdisciplinares, torna-se mister, porquanto que seja também um dos pressupostos educacionais da própria concepção do Currículo Integrado dentro do EMI (MOURA, 2007; VASCONCELOS, 2014).

Em complemento, o docente Sertão reflete que, malgrado exista a ementa, a ausência de uma renovação e dinamicidade requer uma intervenção institucional para alinhar uma uniformidade *intercampi*. Com isso, acredita-se que formações continuadas, ofertadas pela própria Instituição, direcionadas às necessidades convergentes e divergentes de cada *campus*, curso e modalidade educacional, possam vir a subsidiar as dificuldades relatadas de forma mais efetiva:

É necessário, pelo menos, algum alinhamento institucional, alguma diretriz, algum norte. A gente tem as ementas das disciplinas. Mas a ementa é um documento muito estático e, principalmente, na minha área, né? Que é de empreendedorismo, de administração, então, eu tenho a referência, mas, provavelmente, eu segui uma linha que pode ter sido muito diferente da minha antecessora (DOCENTE SERTÃO).

O ato de se pensar, avaliar e ampliar os sentidos do currículo, a partir da lógica do desenvolvimento profissional, são percebidas por Garcia (1999) como um campo específico de necessidade de formação, porquanto reconheça uma noção ampliada dos significados desse no âmbito educacional, por gerar “caso de conteúdos novos, maneiras de ensino diferenciadas, a utilização de novas metodologias ou formas de comunicação, mudanças no processo avaliativo e nos objetivos escolares” (p. 200).

Soma-se a isso à preocupação com a análise de necessidades, a partir de especificidades, e não de forma geral. Nesse sentido, retrata-se o consenso, apontado por Santos (2018), em relação à pequena eficácia de projetos de formação postos a nível de programas padronizados e previamente definidos, pouco associado às aspirações individuais e coletivas de determinados grupos e que, por isso, não repercutiram tanto sobre a prática docente no cotidiano da sala de aula.

Paralelamente, Barros *et al.* (2017) apontam que as necessidades estimulam e dirigem a atividade quando têm suas raízes na realidade profissional.

O destaque dado pelos professores às lacunas e possíveis oportunidades de melhoria a nível localizado, e não de forma abrangente, retrata, portanto, não só um maior nível de respeito à capacidade crítica dos professores, mas, também, ao que representa conhecimento e impacto na prática deles no processo educacional (FREIRE, 2011).

É de se compreender, portanto, que reconhecer as particularidades das matrizes curriculares dentro do EMI, a partir das vozes dos professores, sob a ótica das necessidades de formação ao desenvolvimento profissional desses, é um mecanismo de fortalecimento da própria proposta curricular do EMI em si.

Essa ideia é exemplificada pelo docente Zona da Mata, o qual concebeu como desafiante, individual e institucionalmente, a implementação da proposta a que o EMI se pretende a partir da disciplina de Química entre o Curso Médio Integrado de Agropecuária e de Alimentos:

Em alimentos eu acho que a gente tem até uma certa facilidade, mas, em agropecuária (...), eu tive uma certa dificuldade e eu acho que a própria proposta de integrado. Assim, eu acho que é um desafio geral, ainda a ser superado, acho que com a própria integração entre as disciplinas assim como trazer a química para esse meio, mas, também, a integração entre as diferentes áreas (DOCENTE ZONA DA MATA).

Importante destacar, ainda, que a perspectiva desafiadora da integração do Médio Integrado releva também a própria concepção e maturidade com a qual o

docente explicita tais elementos em sua prática educacional, representando que não só conhece a que se destina o médio integrado, mas, também, o sentido de aplicar no contexto e na prática educacional.

Nessa fala, depreende-se que o docente revela, a partir da tradução dos sentidos das palavras, uma das duas perspectivas atribuídas à formação integral do indivíduo, apontada por Ciavatta e Ramos (2011), ou seja, a integração e aplicação da disciplina à lógica das relações sociais, do processo histórico e de produção.

Assim, as dificuldades que se apresentaram na fala dos docentes foram como se adaptar à realidade daquela disciplina aos diferentes cursos e perfis de estudantes dos diferentes cursos e modalidades de ensino.

Desse modo, a integração curricular e adaptação de características de um currículo voltado ao Ensino Médio Integrado exige dos docentes iniciantes o conhecimento de todos os cursos que compõem aquele *Campus* e como tais saberes podem se aplicar a cada diferente curso.

Assim, observou-se que projetos interdisciplinares não foram mencionados pelos docentes, o que se pode inferir uma necessidade institucional dos gestores de ensino locais e sistêmicos em estimular e fomentar o aprimoramento de projetos interdisciplinares entre os docentes iniciantes como medida de fortalecer, ainda, mais a construção de uma *práxis* voltada ao ensino médio integrado e ao diálogo interdisciplinar como parte da formação do indivíduo em sua integralidade.

A seguir, delineou-se como se encontram as percepções docentes sobre as dificuldades relacionadas ao eixo ensino-aprendizagem.

4.2.3 Eixo Ensino-Aprendizagem

No que diz respeito à categoria de análise ensino-aprendizagem, considerou-se a observância de fatores como trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores necessários às disciplinas lecionadas, o relacionamento professor-aluno, processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência e metodologias ativas.

Nos dados quantitativos, o eixo apresentou um total de 186 incidências, representando o grupo com o maior total de respostas, o que pode estar associado

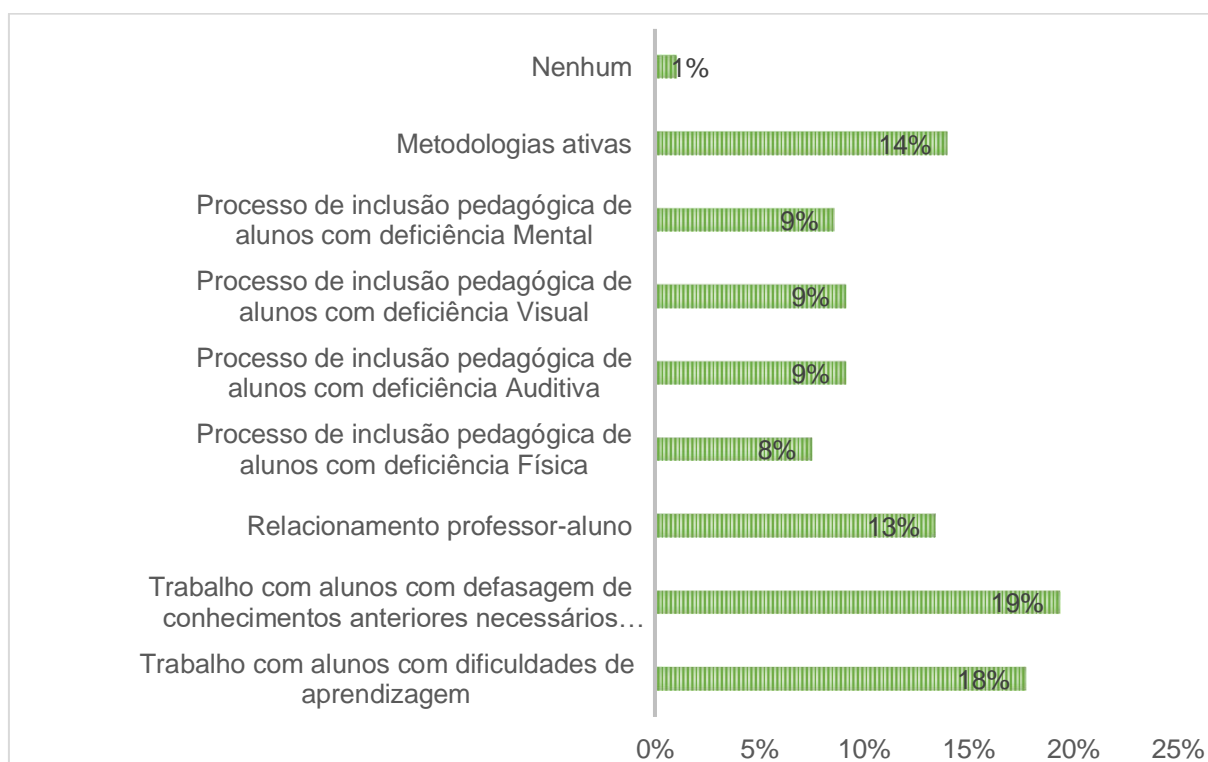
tanto à real intensidade das necessidades formativas apontadas, quanto ao fato de este grupo conter a maior quantidade de itens.

Diferentemente do resultado do grupo Planejamento e Currículo, o Ensino-Aprendizagem apresentou uma diferenciação quantitativa de resposta entre os itens de forma mais preponderante.

Enquanto os itens representados pelos alunos com defasagem de conhecimentos anteriores e dificuldades de aprendizagem obtiveram 19 e 18%, respectivamente, o processo de inclusão pedagógica com alunos com deficiência mental, visual, auditiva e física representaram aproximadamente metade das incidências desses itens (entre 8 e 9%).

Assim, as respostas foram distribuídas da seguinte forma percentual entre itens, conforme Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Incidências sobre dificuldades com Ensino-Aprendizagem



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

O fenômeno acima pode apresentar uma série de possíveis justificativas, que vão desde a especificidade de inclusão de alunos com deficiência em vários itens (Mental, Visual, Auditiva e Física), mas não em um único que poderia aglutinar todos quatro, até a uma necessidade de os partícipes representarem nas respostas aquela deficiência que se supera dentre as demais.

É sabido que o grande desafio docente é como atrelar a abordagem epistemológica à cotidianidade e as relações entre o sujeito e o objeto do estudo. Com isso, é possível afirmar que, mais que conhecimentos técnicos, ao docente são necessárias capacidade cognitiva, habilidades acadêmicas abrangentes, experienciais e pedagógicas para lidar com um processo de ensino-aprendizagem significativo e efetivo.

A seguir, apresentam-se as percepções dos docentes sobre como esse processo de ensino-aprendizagem se torna, ainda mais, desafiador no contexto do ensino médio integrado:

Comecei a ministrar aula um pouco no subsequente, um pouco também no integrado e, aí, a *minha dificuldade maior no integrado foi porque eu vinha de uma carreira no ensino superior* e como professora substituta na Universidade Federal, então, essa linguagem é *voltada para um público mais velho, né?* Eu precisei *adaptar e voltar um pouco a essa experiência da educação básica, mas não necessariamente sobre uma habilidade específica da EPT, mas porque era uma adaptação minha mesmo* (DOCENTE REGIÃO METROPOLITANA).

Eu estava muito acostumado com o perfil de alunos pouco mais maduros, sabe? E já encaram uma responsabilidade maior. Aí, nessa turma específica, eu acho que foi como docente pensando apenas na aula assim desconsiderando a questão técnica (DOCENTE AGRESTE).

Observa-se, ainda, que a dificuldade na *práxis* relacionada aos estudantes do ensino médio integrado foi adaptar a linguagem a um público com uma tendência a uma menor maturidade dos discentes, em decorrência da fase ainda em desenvolvimento do alunado. A dificuldade pode ser percebida naqueles, pois os docentes apresentaram vivências e experiências anteriores com um público mais maduro.

O aspecto levantado pelos entrevistados se aproxima dos resultados da pesquisa quantitativa, uma vez que os itens com maior incidência neste eixo (Alunos com defasagem de conhecimento anteriores, 19%, e alunos com dificuldade de aprendizagem, 18%, podendo estar diretamente atrelados à adaptação do professor com aspectos relativos à linguagem e à maturidade dos alunos.

Ainda que o Docente Metropolitana se questione, em sua fala, se tal adaptação profissional ao público decorra ou não de um pressuposto específico da modalidade profissional em que está inserido, é possível identificar aproximações entre essa situação e os fenômenos da educação profissional.

Isso porque a situação exposta ilustra uma das habilidades profissionais do professor na EPT, em Cardoso (2012), no qual o professor deve ter a “perspicácia para identificar as especificidades de cada situação e decidir a respeito de como agir” (p. 122), assim como o próprio saber relativo ao ensinar, que faz com que o professor “saiba o que deve fazer para alcançar seus objetivos em relação àquele determinado conhecimento ou conteúdo” (p. 127).

Diante disso, acredita-se na possibilidade de que tais observâncias devem ser consideradas na formação continuada direcionada aos docentes do EMI que são as necessidades de estratégias adaptadas a uma linguagem deste público específico.

Tal habilidade pode ser igualmente identificada e associada a partir do intitulado por Príncipe e André (2019) como autoformação docente, com os seguintes destaques dados pelos entrevistados em relação à própria prática educativa:

Não é um processo tão natural para mim, que era iniciante, e que não era licenciado. Então, eu tive que fazer uma escuta ativa mesmo do que estava acontecendo em sala de aula e fazia meio tentativa e erro né? Isso aqui funcionou, isso aqui não funcionou e ia fazendo os ajustes (DOCENTE SERTÃO).

Algo que eu sempre observei como professor do superior e até como da minha época de aluno também é sempre especificamente a prática ajudava muito (DOCENTE AGRESTE).

Em perspectiva particular ao que se compreende da percepção do docente Agreste, é compreensível o sentido da fala que atribui a equalização e não sobreposição dos saberes, no caso concreto, tal qual previsto em Gauthier *et al.* (2006) e em Tardif (2014).

Neste caso específico, nota-se, a partir da categorização de Tardif (2014), na Figura 2, constante no arcabouço teórico, demonstrando nessas falas a nítida relação entre os saberes disciplinares, porquanto técnicos e já amadurecidos pelo docente, e os saberes experienciais, representado pela insegurança em lidar com alunos distintos à sua vivência profissional anterior no nível superior e como a própria prática pode melhorar a oferta de um ensino qualificado.

Oportuno ressaltar que a mesma experiência no nível superior e no nível subsequente pelo docente Metropolitana foram os pilares para que pudessem amadurecer e estar preparado para atuar nos currículos do médio integrado. Essa noção é percebida, inclusive, por Machado (2008a), a qual concebe a íntima relação que a EPT deve ter com as esferas da educação básica e superior.

Esse paralelismo entre os significados dos saberes experienciais e sobre como eles se revelam em casos específicos, tal qual do docente Agreste e Metropolitana, revela, inclusive, o próprio ideal indicado por Tardif (2014), acerca não só da indissociabilidade entre este (experiência) e os demais saberes, como, também, sobre como cada um se consolida, aperfeiçoa-se e se valoriza das formas mais distintas na prática profissional docente.

Tais pressupostos reafirmam os indicativos de Machado (2008a) e Pena (2018b), que referenciam a necessária consonância de conhecimentos e articulação de saberes como instrumento de consolidação da prática do professor na Educação Profissional e, neste caso, no Médio Integrado.

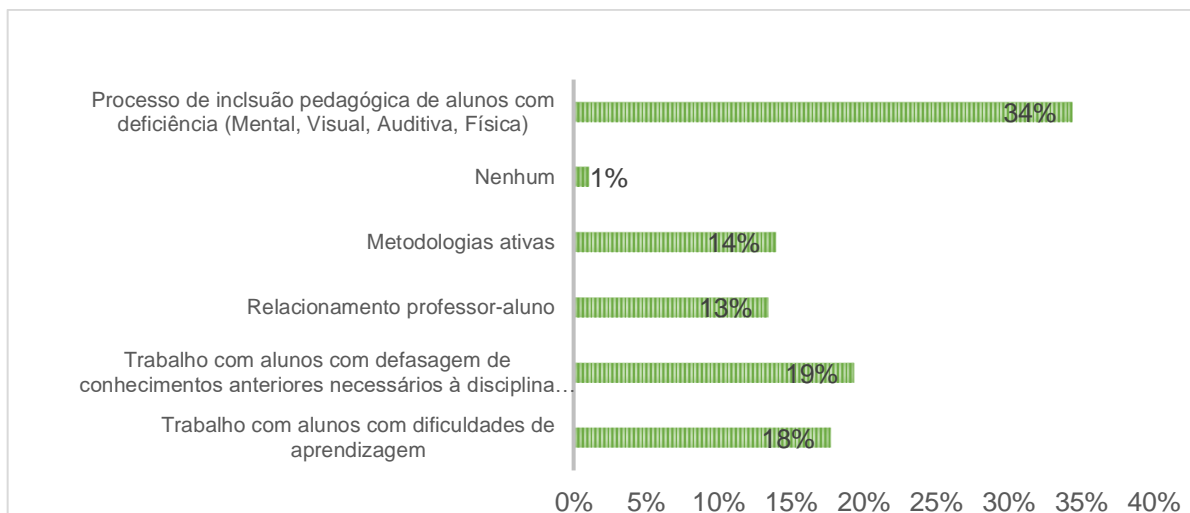
Ainda nessa categoria de análise da temática Ensino-Aprendizagem, identifica-se na fala de um dos docentes uma ansiedade profissional que pode ser verificada como uma necessidade formativa, relativa aos alunos com deficiência, particularidade, que pode ser compartilhada por um grande público de docentes da Instituição.

Eu sempre me preocupei muito, quando chegar o meu momento e eu tiver o desafio, né? Principalmente, para alunos com deficiência visual e auditiva, eu sempre fiquei me questionando muito, quando acontecer eu não vou saber, eu acho que eu não vou saber lidar, eu vou ter que ter uma preparação (DOCENTE AGRESTE).

Resgata-se, nesta fala, um direcionamento dado à projeção futura de uma necessidade formativa, a partir da realidade profissional em que o docente está inserido, logicamente, alinhado à noção de necessidade formativa como uma direção que se prevê uma melhoria (GALINDO, 2011).

Quando tal percepção é analisada de forma combinada aos dados quantitativos da pesquisa, permite-se a ampliação da ótica inicial dada aos números e aos respectivos percentuais de incidência por tipo de deficiência dos alunos, mormente a inevitável compreensão de que tais números possam ser analisados, também, de forma combinada, o que alteraria significativamente a ótica da análise, conforme redistribuição gráfica de percentuais abaixo:

Gráfico 8 – Incidências comparativa do grupo deficiência com os demais itens



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Neste cenário, o receio apresentado pelo Docente Agreste está diretamente associado ao item que teria maior quantidade de incidências - se agrupado desta maneira – porquanto, somaria um total de 64 respostas e 34% do total delas em relação ao grupo, ou seja, um total de 15% de respostas acima do item com maior incidência no gráfico anterior (Trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores).

Esse apontamento de a Instituição se antever a tal necessidade decorre de, em seus processos seletivos, a mesma fomentar a entrada de estudantes com necessidades especiais com vistas a oferecê-los oportunidades de uma aprendizagem gratuita e de qualidade. No entanto, é sabido que o alcance de tal objetivo também depende de uma preparação dos docentes para lidar com tal situação no processo de ensino aprendizagem.

Para além da indubitável necessidade de incluir, nos projetos de formação de professores, a questão relacionada às competências profissionais para prática junto aos alunos com deficiência, a percepção do docente Agreste revela elementos que vão além de tal lacuna.

A representação da ansiedade de que no futuro pudesse ter que lidar com tais situações denota a própria ciência do contexto educacional em que este professor está inserido, demonstrando prévia necessidade e interesse em se formar nesta questão, denotando inevitável compreensão e inclusão à própria concepção e à missão da modalidade educacional a que se submete.

Percebe-se, com isso, uma lacuna em como a formação permanente de docentes, em especial, daqueles iniciantes, voltado ao acompanhamento das

diretrizes da Instituição, tal como uma educação inclusiva e que dialogue com a transformação dos problemas que afligem a sociedade.

Denota-se, ainda, por parte do docente, uma preocupação em se moldar à realidade, demonstrando a consciência docente mais do seu espectro profissional que, até mesmo, em relação à necessidade de formação em si, conforme assegura Machado (2008a), quanto à importância de um ambiente educacional que estimule o sujeito docente como um agente de reflexão e transformação por meio de seu processo ensino-aprendizagem:

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

Assim, embora não esteja ainda alicerçado com os conhecimentos e habilidades necessários a lidar com alunos com deficiência visual ou auditiva, o docente Agreste dispõe da reflexão e compreensão sobre o contexto em que está inserido, pressuposto básico da atuação docente na EPT, a que Machado (2008a) se refere.

Tal atributo de responsabilização individual é reconhecido, inclusive, como um dos instrumentos para se romper com as dificuldades profissionais dos professores no início da carreira (RABELO, 2019).

Em resumo, as dificuldades de ensino-aprendizagem apontaram para as fragilidades em adaptar à linguagem e a construção de saberes a estudantes iniciantes e com dificuldades para assumir responsabilidades, o que pode ser atenuado com uma formação para troca de experiências entre iniciantes e docentes mais antigos, que contemplem a demonstração de como outros docentes aprenderam a lidar com tal situação.

Também, observou-se que a Instituição necessita fomentar espaços experienciais, de autoformação ou de oficinas pedagógicas condizentes com uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de públicos específicos, como é o caso daqueles que possuem alguma deficiência, de modo a melhorar a capacidade

docente para tornar o ensino-aprendizagem mais inclusivo e que não traga prejuízos e desmotivação ao discente.

Outro relato trazido pelos docentes foi que entre tentativas e erros, com o passar do tempo, os mesmos conseguem adaptar a construção do caminho voltado à aprendizagem do estudante adequada. No entanto, como iniciante, formações, eventos e espaços de observação podem subsidiar um direcionamento ao docente do ensino médio integrado particularidades e respeito às características que compõem como tal ensino deve ser apresentar em comum acordo com os pressupostos teóricos e institucionais.

Para isso, em seguida, observaram-se quais principais dificuldades são compartilhadas pelos docentes entrevistados no que diz respeito à necessidade formativa correspondente à categoria de análise Educação Profissional e Tecnológica.

4.2.4 Eixo Educação Profissional e Tecnológica

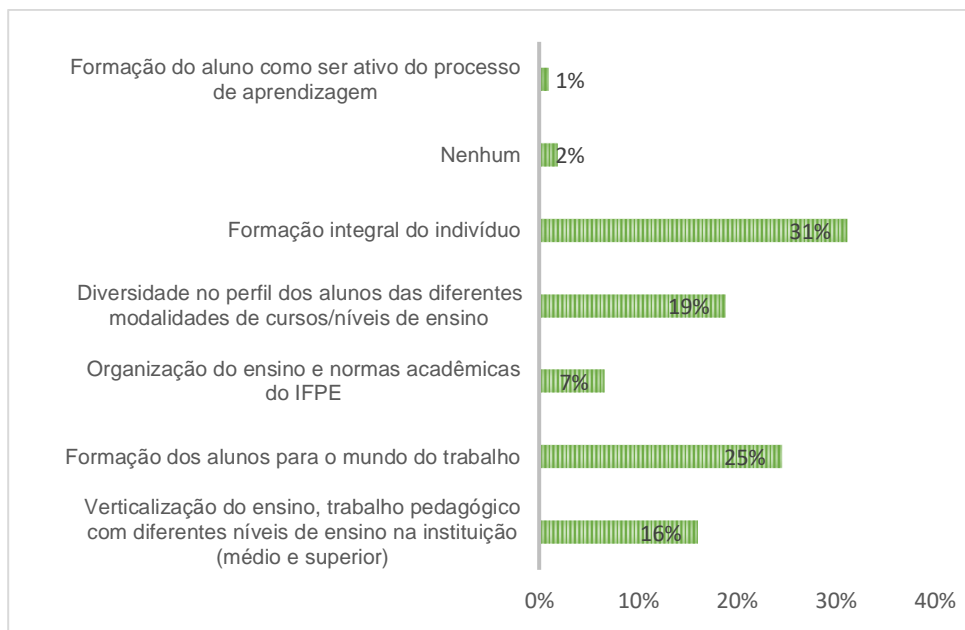
A categoria Educação, Profissional e Tecnológica englobou as dificuldades da percepção docente no que concerne à verticalização do ensino, trabalho pedagógico com diferentes níveis de ensino na instituição (médio e superior), formação dos alunos para o mundo do trabalho, organização do ensino e normas acadêmicas do IFPE, a diversidade no perfil dos alunos das diferentes modalidades de cursos/níveis de ensino e formação integral do indivíduo.

Essas características compõem a orientação de Pena (2018a) em como o docente deve ser orientado a, por meio de suas *práxis*, tornar-se parte integrante na efetivação das diretrizes e políticas institucionais.

Dentre elas, é reconhecido que para o processo de ensino aprendizagem estar alinhado aos preceitos da EPT, requer que o docente esteja apto a conduzir as aulas preocupados com a centralidade dos estudantes e sua participação ativamente na construção de saberes (PACHECO, 2011; MORÁN, 2014; FREIRE, 2010).

Nos dados quantitativos, o eixo apresentou um total de 106 incidências, as quais foram distribuídas da seguinte forma percentual entre itens:

Gráfico 9 – Incidências de dificuldades sobre Eixo Profissional e Tecnológica



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Neste gráfico, percebe-se uma distribuição aproximada entre os itens, com destaque à baixa incidência no item “Organização do Ensino e Normas Acadêmicas” (7%) e à alta em relação aos aspectos da Formação Integral do Indivíduo (31%) e à Formação para o Mundo do Trabalho (25%). Ressalta-se que esses dois últimos foram objeto de associação e análise no eixo Currículo, devido à própria aproximação percebida nas vozes dos entrevistados.

É possível identificar certa associação do item Diversidade no Perfil dos Alunos das diferentes modalidades (19%), nas inferências feitas no eixo Ensino-Aprendizagem, motivada pela mesma interlocução de entrevistados que integraram os aspectos da EPT a todos os demais, reforçando o caráter sistêmico e ampliativo que deve ser dado à análise dos números.

O aspecto da verticalização e a atuação em vários níveis de ensino, com 16% de incidência, representa numericamente o desafio de os professores efetivarem o que foi elencado por Pacheco (2015) como um dos principais elementos inovadores dos IFs, o que tanto aproxima os pressupostos da Educação Profissional às principais Instituições que se propõem a fazê-lo, quanto demonstra a complexidade que a envolve.

Nas entrevistas, observou-se a preocupação compartilhada entre os Docentes Sertão e Agreste em não ter um ensino direcionado à transmissão de saberes exclusivamente técnicos:

Então, eu tinha segurança no conhecimento técnico, vamos chamar assim, das disciplinas que eu iria ministrar, mas eu não tinha tanta segurança na forma como eu iria aplicar esse processo de ensino aprendizagem, né? Eu não tinha tanta segurança assim (DOCENTE SERTÃO).

A questão técnica porque era uma disciplina que para mim tecnicamente era muito tranquila, mas pensando na questão pessoal mesmo e de didática, eu acho que foi o maior desafio que eu já tive inclusive essa daí eu posso dizer (DOCENTE AGRESTE).

Outrossim, as percepções dos docentes convergem com as concepções de Ciavatta (2014), ao mencionar que as características de um ensino Médio Integrado devem compor uma formação preocupada com o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões. Para isso, a abordagem dos conhecimentos deve ir além de questões técnicas para envolver questões culturais, físicos, sociais, emocionais dos indivíduos (CIAVATTA, 2014).

Infere-se, com isso, a necessidade de o desenvolvimento de uma percepção docente que os saberes técnicos ainda são insuficientes para a formação voltada ao Ensino Médio Integral, mas a preocupação de como a composição dos saberes abrangentes que compõem a integralidade do sujeito devem estar presentes na relação de ensino aprendizagem.

Essa múltipla intersecção da proposta curricular do EMI revela-se, ainda mais, desafiadora, quando alinhada à lógica da formação para o mundo do trabalho, sobretudo, em relação a como o professor deve se portar em relação aos desafios da própria lógica do capital a que os profissionais estão inseridos.

O pessoal do estágio de alimentos falando que aprendeu muitas coisas no curso e foi para o estágio em um lugar que não era bom, que não tinha as condições adequadas de trabalho, que eles tiveram, por exemplo, a parte de qualidade, que não era aplicada. Determinadas disciplinas você tem a consciência de que aquilo pode ser objeto de problematização no futuro no ambiente de trabalho e já trazer isso para a sala de aula (DOCENTE ZONA DA MATA).

A compreensão sobre uma dimensão profunda da integração da prática profissional ao mundo do trabalho à qual o docente Zona da Mata se refere, bem como a necessária retroalimentação entre os pressupostos da teoria e da prática, são elementos especificamente atribuídos ao ensino profissional, que Cardoso (2012) intitulou de: Saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho, que professor precisaria:

Ter conhecimento a respeito do que vai ensinar; habilidade técnica; vivência e experiência na área profissional relacionada às suas disciplinas; ter noção

da realidade do mercado e das empresas; estar atualizado técnica e tecnologicamente; aproximar a sala de aula e os alunos do mundo do trabalho (CARDOSO, 2012, p. 124).

A avaliação deste elemento no caso apontado do docente Zona da Mata retrata duas questões precípuas: a primeira relativa à apresentação da situação, envolvendo a teoria e a prática, em que o professor dispõe de habilidade específica de reconhecer no discurso dos alunos uma associação entre a sala de aula e o mundo do trabalho em si.

Neste contexto, o confronto com tais situações complexas e que exigem uma resposta ou atuação imediata do professor faz do início da carreira um profissional do docente um período de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si (PONTE *et. al.*, 2001).

E a segunda, alinhada ao olhar deste docente sobre como esse episódio pode ser objeto de problematização e adaptação de sua própria prática profissional, no âmbito da disciplina em que leciona ou do próprio curso, está diretamente alinhado acerca da ciência deste profissional sobre o que Cardoso (2012) intitula de saberes da finalidade da ação educativa em si.

Esses saberes da finalidade da ação educativa em si equivalem à responsabilidade e ao papel do profissional docente no que se pretende com a formação dos alunos em si. Neste caso, a compreensão amalgamada à perspectiva de formação integral do indivíduo e para o mundo do trabalho, com base no próprio desafio educacional do EMI (MOURA, 2007).

Essa perspectiva pode, inclusive, estar alinhada ao que outro entrevistado ressaltou sobre a dificuldade ou não de algumas disciplinas em detrimento de outras, cuja prévia atuação ou trajetória profissional em determinada área demonstrou-se como facilitador de sua *práxis* pedagógica.

Arquitetura de computadores foi até uma disciplina que eu não peguei ainda no técnico e vou pegar agora no integrado. Eu já sei que eu vou sentir um pouquinho de dificuldade de ir com ela, ela não vai ser algo natural como são as de *software* ou as de inteligência artificial, que são partes da minha área de pesquisa. Então, basicamente as disciplinas da minha área de pesquisa ou das que já atuei profissionalmente são muito tranquilos. Já as outras não a gente demanda um pouquinho mais de trabalho. (DOCENTE AGRESTE)

Atrelado a isso, também, é possível observar uma dificuldade do docente em como associar a prática de formação do estudante ao perfil institucional da Educação

Profissional e Tecnológica, que lida com a obrigatoriedade de verticalizar o ensino e lidar com diferentes modalidades de ensino institucionais.

Diante disso, é preciso reconhecer estratégias para apresentar aos docentes iniciantes as características inerentes a uma educação integrada, pautada no indivíduo como ser integral e na formação cidadã precedida da formação profissional (PACHECO; MORIGI, 2012).

Assim, as dificuldades que se destacaram foram lidar com um público mais jovem e com a verticalização do ensino, pressupostos da EPT, além do fomento ao desfoque de um ensino exclusivamente técnico, além da necessidade de orientar os docentes a como trazer à tona na sala de aula a realidade do cotidiano e o respeito aos saberes culturais, humanísticos, sociais e emocionais dos discentes como parte da construção dos saberes em sala de aula.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, previu a necessária elaboração de um Produto Educacional interligado à Dissertação no Mestrado Profissional. Considera-se, portanto, como produto educacional na área de ensino o “resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (RIZZATTI *et al.*, 2020).

A partir disso, destaca-se que Relatório Técnico é uma das tipologias previstas para apresentação deste resultado educacional, consolidado como um documento norteador aos atores envolvidos nos processos administrativos e educacionais que envolvem o Médio Integrado na Educação Profissional.

Essa proposta pretende superar parte das críticas relacionadas aos programas formativos, que existe pouca ou nenhuma participação da autopercepção do público-alvo, ou seja, dos professores, conforme apontado em Saviani (2009). Nesta perspectiva, corrobora-se com a perspectiva vista por André (2010, p. 176), cuja mudança positiva da direção educacional em sala de aula “implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados”.

O fato de este Relatório se basear na avaliação de necessidades percebidas pelos próprios professores, construída no capítulo de análise de dados desta pesquisa, comunga com a visão concebida por Conceição (2015) acerca dos indicadores de formação docente, percebidos pela autora como precípuos à consolidação dos saberes profissionais, a partir de um diálogo e uma construção colaborativa do professor com a Escola.

A multifacetada realidade das Instituições que compõem a RFEPCT e da atuação dos profissionais da educação que a compõe não permitem que um sistema ou lógica tenha o requisito qualitativo de perceber todas as nuances que compõem o espaço educativo, tampouco, na lógica do EMI. Todavia, tais padrões devem ser ajustados no âmbito de uma das óticas dos programas de formação, pois esses são uma boa maneira de demonstrar ao público e aos políticos que a profissão tem suficientes processos de controle de qualidade, controlando o acesso e o exercício de uma prática eficaz, e, assim, ganhar em legitimidade social. Em segundo lugar, os padrões funcionam como parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional (MARCELO, 2009, p. 125).

A seguir, foi detalhada a composição do produto elaborado, o qual se encontra nos apêndices deste trabalho (APÊNDICE D).

5.1 Relatório Técnico de Avaliação de Necessidades de Formação

O relatório técnico proposto tem a finalidade de dispor um olhar diferenciado em relação aos elementos que compõem o desenvolvimento e a formação direcionados ao docente iniciante que compõe o EMI em uma Instituição de Educação Profissional, dada às peculiaridades da modalidade educacional e da atuação pedagógica dos docentes que a compõem.

O documento foi estruturado pela introdução, com a composição e detalhamento das justificativas e da problematização da análise. Seguido pelo desenvolvimento, contendo diagnóstico, a avaliação, as contribuições do desenvolvimento profissional, assim como os riscos e limitações. Posteriormente, apresentaram-se as considerações finais para fins de avaliação institucional e as sugestões de implementações que possam atenuar ou eliminar os riscos e as problemáticas identificadas.

A estruturação do relatório técnico buscou subsidiar a gestão educacional da Instituição para um processo de meta-avaliação sob a ótica de docentes que compõem o perfil solicitado para participação da pesquisa. O referido relatório contou com os seguintes objetivos, desenvolvidos a partir da própria estruturação citada acima:

- Apresentar o diagnóstico e a avaliação das necessidades formativas percebidas pelos docentes iniciantes do Ensino Médio Integrado;
- Propor intervenções para subsidiar práticas, programas e políticas de desenvolvimento profissional docente iniciante na Instituição;
- Apresentar os riscos e limitações da avaliação e da implementação do Relatório Técnico;

Destaca-se que as principais informações que compuseram este relatório técnico foram oriundas do questionário (caracterização do perfil geral) e, principalmente, das entrevistas realizadas com os docentes pesquisados (diagnóstico das problemáticas comuns ou particulares) realizadas na pesquisa da Dissertação.

Feitas a apresentação e as considerações da composição do produto educacional, segue-se com a estruturação da avaliação e da validação do mesmo perante os partícipes de pesquisa.

5.2 Avaliação e Validação do Relatório

Condicionado à própria proposta do produto educacional pela Capes, o posterior processo de aplicação e avaliação segue como um procedimento necessário, sobretudo quando tomada a ótica que essa etapa visa o aperfeiçoamento e a melhoria contínua daquilo que já foi produzido ao contexto dos processos de ensino e aprendizagem educacional (FREITAS, 2021).

Neste sentido,

A elaboração do questionário e das premissas de pesquisa buscou contemplar aos seguintes critérios que são levados em consideração no processo de avaliação dos produtos educacionais:

- 1) **Eixo conceitual:** os conceitos, informações básicas, procedimentos e/ou imagens são apresentados, ou utilizados, sem erro conceitual, indução a erro ou contradições internas e condizentes com o referencial apresentado na dissertação/tese?;
- 2) **Eixo pedagógico:** a metodologia de ensino adotada é clara e coerente com o que foi definido na dissertação/tese?;
- 3) **Eixo comunicacional:** a linguagem utilizada no produto é adequada ao público alvo a que se destina, quanto ao vocabulário e à clareza na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções? (FREITAS, 2021, grifos nossos).

Além disso, foram consideradas as questões apontadas por Rizzatti *et al* (2020) acerca das dimensões que deverão ser analisadas no corpo do produto educacional: complexidade, registro, impacto, aplicabilidade, aderência e inovação.

Neste caso, compreendido que o documento se valeu de maneira mais efetiva das contribuições discursivas dos entrevistados, foi realizada a estruturação da avaliação a partir da ótica desses atores, por entender necessário priorizar os elementos de conteúdo do que foi produzido (FREITAS, 2021).

Neste sentido, optou-se por realizar a avaliação do produto por intermédio de instrumento de coleta de dados, na forma de um questionário (APÊNDICE E), o qual foi disponibilizado e estruturado na forma de um formulário *google*, direcionado aos quatro professores que participaram das entrevistas, já identificados neste trabalho, conforme Quadro 11, juntamente com a versão do Produto Educacional anterior às revisões e modificações já realizadas.

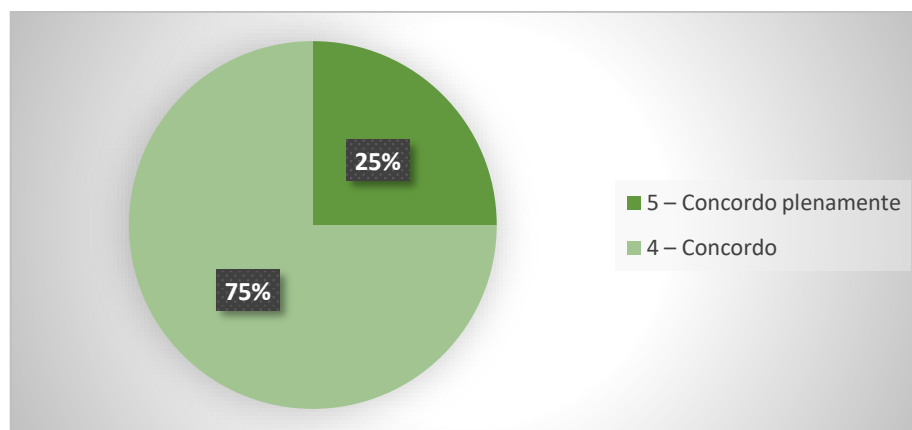
Conforme Apêndice E, nas premissas de 1 a 5, o próprio formulário de pesquisa dispunha das respectivas legendas de opções de respostas, dispostos da seguinte maneira: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não sei; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente. No item 6, devido à natureza da pergunta, a

legenda das respostas disponíveis foram: 1 – Muito insatisfeito; 2 – Insatisfeito; 3 – Neutro; 4 – Satisfeito; 5 – Muito Satisfeito.

Após aplicada e encaminhada a pesquisa, obteve-se a contribuição e respostas de todos os quatro professores participantes das entrevistas, os quais continuaram a se identificar pelo *campus* que estão vinculados, assim, foi alcançado cem por cento do quantitativo almejado.

No primeiro item, o avaliador respondeu se o conteúdo do relatório havia contemplado as necessidades formativas enquanto professor integrante e atuante no Médio Integrado. Neste caso, as respostas buscariam compreender se o primeiro objetivo do documento havia se concretizado, ou seja, se foi possível apresentar o diagnóstico e a avaliação dos apontamentos feitos durante a pesquisa de mestrado. A distribuição das respostas encontra-se detalhado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Item 1: O conteúdo do relatório técnico contemplou suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado



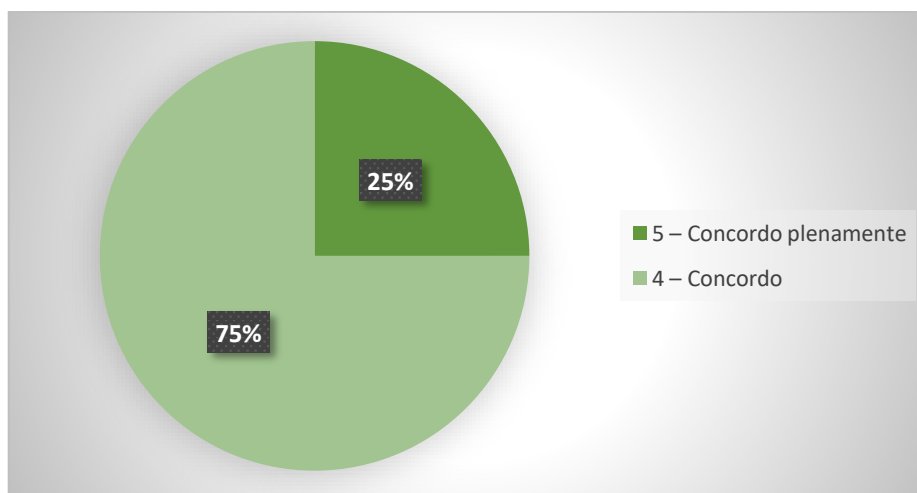
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Percebe-se que, de forma geral, o objetivo inicial proposto para o relatório técnico foi alcançado em relação aos participantes das entrevistas, pois houve concordância neste aspecto generalizado do documento, ou seja, de que a avaliação mais geral apresentada no produto educacional teria contemplado os apontamentos feitos nos instrumentos de coleta de dados aplicados. Com isso, observa-se que foi possível captar e analisar grande parte dos dados e das narrativas apresentados. Neste caso, o gráfico mostra que três participantes apontaram a concordância da afirmação, enquanto um deles apontou a concordância plena.

Assim, apesar de haver possíveis limites na análise dos dados coletados impostos pelas próprias circunstâncias da pesquisa, os atores participantes percebem que o conteúdo geral do documento foi adequado à finalidade principal proposta.

Em relação ao segundo item da avaliação, também se propôs ao aprofundamento da avaliação do primeiro objetivo proposto no relatório técnico, visando à compreensão dos pontos mais específicos apresentados. Neste quesito, os avaliadores apontaram se as conclusões principais e prioridades apontadas no texto do produto, notadamente circunscritas nos tópicos do relatório chamados: “Necessidades formativas mais identificadas” e “Pontos Críticos”, atenderiam às demandas de formação exigidas à atuação deles no Médio Integrado, ou seja, se os diversos pontos apresentados de forma específica, nestes dois tópicos, convergiam com a percepção dos professores.

Gráfico 11 – Item 2: As prioridades elencadas atendem às suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado



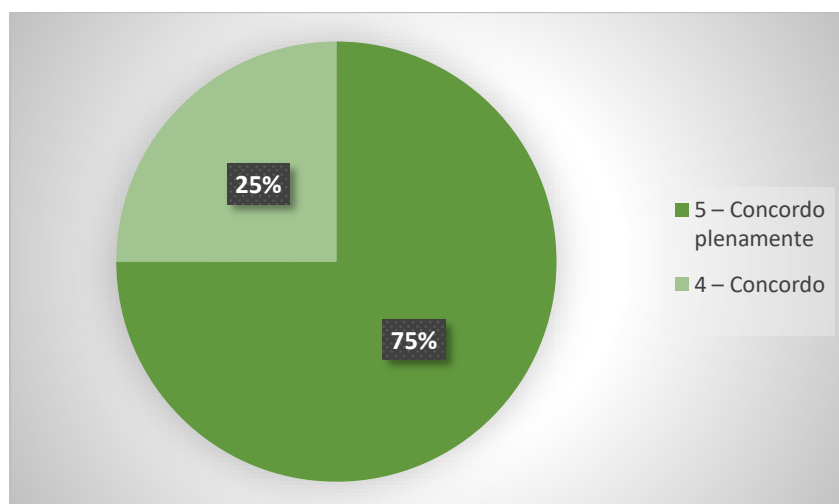
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Os resultados da avaliação deste segundo item foram idênticos aos resultados do primeiro, conforme demonstrado nos Gráficos 10 e 11. Neste ponto, percebe-se a autoafirmação dos professores de que os elementos apontados como prioritários no texto do relatório atenderiam às necessidades formativas deles mesmos no âmbito da área em que atuam no EMI, tanto a partir de uma ótica mais específica, a exemplo do item “Interdisciplinaridade entre disciplinas de um mesmo curso e de uma mesma disciplina em cursos diferentes” apontado no tópico “Necessidades Formativas mais identificadas”, como aqueles de forma mais genérica, a exemplo do tópico “Pontos

Críticos” e “Avaliação de necessidades prévias e periódicas” como importante ao desenvolvimento profissional.

O terceiro item da avaliação se propôs à análise do segundo objetivo do Relatório Técnico de proposição de intervenções para subsidiar práticas, programas e políticas de desenvolvimento profissional docente iniciante na Instituição. Neste caso, os avaliadores buscariam relacionar os conteúdos e as prioridades apontadas no documento (itens 1 e 2 da avaliação). Visou-se compreender se os professores percebiam se o instrumento apresentado poderia ser transposto em intervenções a nível de gestão institucional e educacional no âmbito da Instituição avaliada, visando, primordialmente, ao desenvolvimento e à formação dos próprios docentes.

Gráfico 12 - Item 3: O relatório técnico fornecerá informações importantes à Instituição para construção de melhorias voltadas ao docente do Ensino Médio Integrado



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

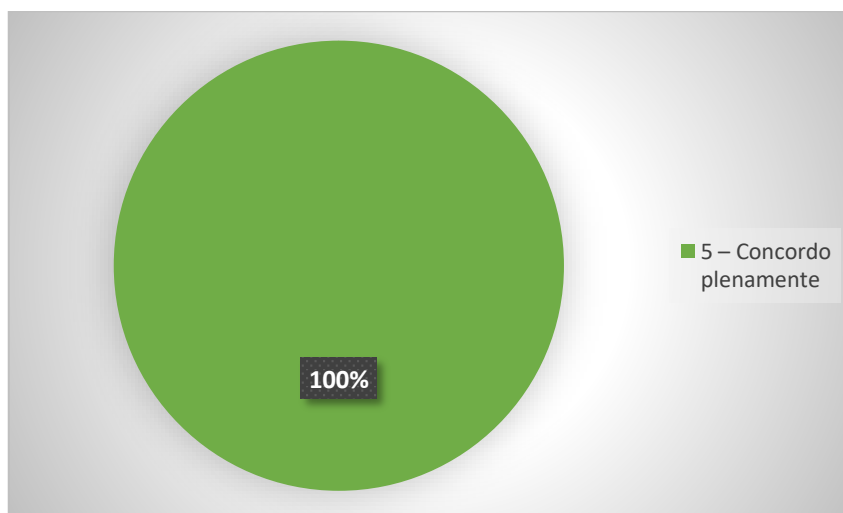
Verifica-se que as respostas dos avaliadores se aproximam de parte das próprias falas durante as entrevistas, pois há permanência do sentido de que o relatório técnico é capaz de orientar os gestores institucionais responsáveis pelas mudanças à reflexão e à ação voltada ao desenvolvimento de professores iniciantes no Médio Integrado. Diferentemente dos itens anteriores, aqui, a maioria dos avaliadores (75%) pontuaram a concordância plena, enquanto apenas um (25%), apresentou concordância.

Neste ponto, considera-se que o segundo objetivo proposto no relatório foi concretizado na visão dos avaliadores, uma vez que o documento tem capacidade de nortear políticas e práticas institucionais visando, dentre outros elementos, ao

fortalecimento dos pressupostos do EMI a partir da melhoria da articulação da formação do docente em início de carreira.

No item 4, buscou-se avaliar se a disposição das informações, imagens, gráficos, cores e esquemas do relatório técnico teria favorecido a apresentação das informações e das análises feitas durante o texto.

Gráfico 13 – Item 4: O design do relatório técnico (esquema de cores, imagens, tamanho de letra) favoreceu a exposição do conteúdo



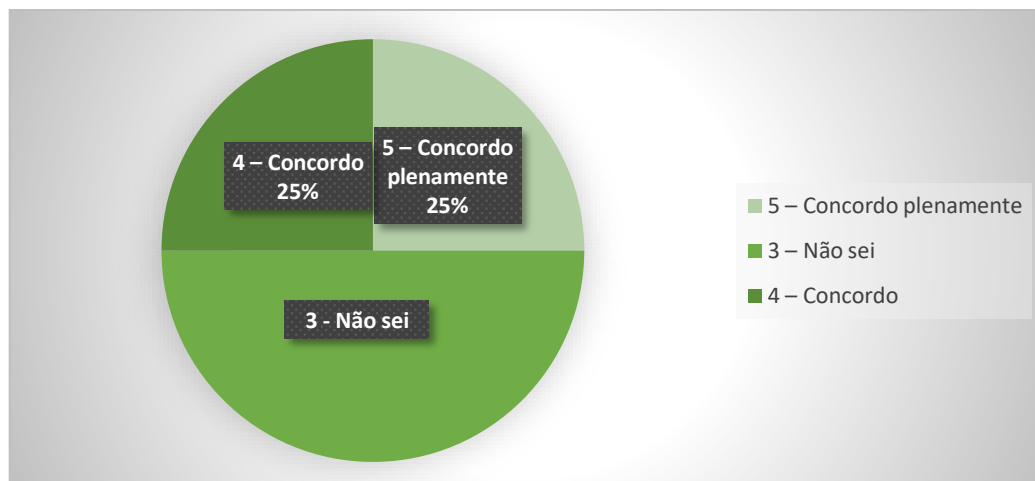
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme demonstrado no gráfico, houve uma totalidade de concordância plena da afirmação feita por parte dos professores avaliadores. Neste caso, ressalta-se como a própria proposta mais expansiva e esquemática do documento propicia e contribui com a concretização da finalidade do relatório, uma vez que proporcionou a melhoria da exposição do conteúdo.

No item 5, os avaliadores foram apresentados à consequência efetiva do que foi proposto nos objetivos do relatório, ou seja, se, em determinado contexto no qual as proposições feitas no documento fossem atendidas no âmbito da gestão institucional, haveria consequente processo de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Nesse caso, o avaliador foi convidado a opinar sobre um dos efeitos mais práticos no contexto profissional ao qual estão inseridos.

As respostas dispostas, no Gráfico 14, demonstram o maior nível de dissonância de respostas em relação aos avaliados, com a apresentação de duas respostas indicando “3 - Não sei”, conforme se verifica abaixo.

Gráfico 14 – Item 5: O atendimento aos apontamentos do relatório técnico impactará em um processo de ensino aprendizagem mais qualificado



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

As limitações impostas pelos dados numéricos impedem um maior aprofundamento das motivações pela opção “Não Sei” por parte de metade dos avaliadores. Neste caso, compreende-se que a hipótese indicada no item alcançaria uma consequência com nível de especificidade tamanha que parte dos docentes não seriam capazes de afirmar se seria concretizável, justificável por toda a série de adversidades contextuais inseridos no processo de concepção, análise e aplicação de um relatório técnico na realidade do profissional docente.

Apesar disso, houve concordância (25%) e concordância plena (25%) pela outra metade dos avaliadores, compreendendo a possibilidade de o contexto em sala de aula ser diretamente afetado na consolidação do documento no âmbito da Instituição.

O penúltimo item visou à medição do grau de satisfação dos avaliadores perante o relatório técnico, ao responderem a seguinte pergunta: “Em uma escala de pontuação, quão satisfeito você está com o produto deste Relatório Técnico?”

As respostas foram distribuídas entre “5 – Muito Satisfeito” (25%) e “4 – Satisfeito” (75%). Neste caso, avalia-se que o produto contemplou, de forma geral, os requisitos e disposições exigidas pelos professores avaliadores que participaram das entrevistas que sedimentaram as análises da pesquisa de mestrado, atribuindo ao Relatório Técnico um retorno positivo em relação ao que se propôs.

Por fim, o último item solicitou que os professores avaliadores sugerissem adaptações e melhorias no Produto Educacional, visando ao aperfeiçoamento do documento final apresentado.

Neste item, houve contribuição para modificação por parte de apenas um dos professores avaliadores, que identificou algumas falhas gramaticais na reprodução das falas dos professores entrevistados, que poderia denotar um próprio equívoco da transcrição em si. Além disso, a avaliadora propôs modificação na página 19 do relatório, relativa ao “Bloco 2: Necessidades de Formação”, em razão da única referência textual na página ter sido a fala dos entrevistados, sem conexões ou informações que trouxessem maior coerência.

Para tanto, optou-se por acolher as proposições modificativas sugeridas pela avaliadora, além de uma nova revisão geral na formatação do arquivo do Relatório Técnico. Além disso, procedeu-se com ajuste da formatação do texto das transcrições das falas nas entrevistas, bem como a inserção de um parágrafo inicial na página 19, visando externar a proposta do autor em finalizar o bloco de análises com recortes conclusivos que pudessem consolidar grande parte das concepções já apresentadas, de forma a transitar a análise do “Bloco 2” com o novo tópico das “Necessidades Formativas mais relevantes”.

Neste caso, resgatando as autoras utilizadas na concepção da avaliação do produto (RIZZATTI *et al.*, 2020), verifica-se que o instrumento de coleta de dados utilizado e aplicado conseguiu contemplar os critérios e dimensões de avaliação propostos nos produtos educacionais, pois, ainda que possível, a combinação de outros atores no processo avaliativo do produto, a exemplo da gestão educacional em si, não se mostrou oportuno à pesquisa, justificada pela construção da própria coleta e análise de dados da pesquisa de mestrado, que se valeu, sobretudo, da ótica e das percepções dos professores.

Neste sentido, apesar de compreender relevante em outros cenários de pesquisa e de produto educacional, a opção da avaliação do Relatório pelos docentes se mostrou efetiva à finalidade que se propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi de mapear as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes para atuação docente na Ensino Médio Integrado da Educação Profissional, desdobrando-se em objetivos específicos de pesquisa que permitiram perfilar um caminho teórico-metodológico à consecução do mesmo.

O primeiro objetivo, relativo à contextualização das questões referentes à EPT, ao EMI, à docência, à formação e a como tais elementos se relacionam na história, na literatura acadêmica e na legislação pôde ser efetivado, sobretudo, nos capítulos de revisão bibliográfica e no do referencial teórico.

No primeiro, as aproximações da bibliografia disponível sobre a EPT, a formação docente e os professores iniciantes dispuseram à pesquisa uma aproximação que poderia ser feita entre esses elementos, atribuindo ao pesquisador o caminho teórico mais efetivo à consecução daquilo que se propunha.

As produções acadêmicas nas áreas de formação de professores e de professores iniciantes desvelaram à escassez dos estudos que integravam esses temas à Educação Profissional e ao Médio Integrado, conquanto tenham permitido a imersão naquilo que já foi produzido, a exemplo das pesquisas de Wiebusch (2019), Barros (2017), Schneiders (2017) e Paiva (2017).

A respectiva imersão permitiu o desvelamento e amadurecimento dos estudos inerentes à presente pesquisa, porquanto tenha permitido a conjugação de teóricos e de conhecimentos: Imbernón (2011), Huberman (1995) e Garcia (1999) na questão dos Professores Iniciantes e do Desenvolvimento Profissional; Tardif (2014), Nóvoa (2008) e Gauthier *et al.* (2006), no campo dos saberes docentes, e Moura (2014), Oliveira (2013), Machado (2008), Araújo (2008), na área da EPT e do Médio Integrado.

Diante disso, seguiu-se ao **segundo objetivo específico, que se propôs a identificar os principais conhecimentos requisitados para atuação docente no EMI**. Neste aspecto, o estudo realizado sobre os saberes necessários à docência de forma geral, à luz de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2006), combinados à associação desses à EPT em Cardoso (2012) Pena (2018b), produziu bases teóricas que sedimentaram a teoria e permitiram com que houvesse a melhor opção metodológica para o arcabouço do instrumento de coleta de dados quantitativo da pesquisa, representado no Quadro 6 – Áreas de conhecimento na docência em EPT para Pena (2018b), além dos aportes no capítulo destinado à análise dos dados.

Seguindo-se aos **demais objetivos, a apresentação do perfil acadêmico e profissional dos professores iniciantes atuantes no EMI, materializada no item “4.1 Perfil Acadêmico e Profissional dos Partícipes”** produziu-se uma série de inferências e conclusões que expandiram a ótica inanimada dos números.

Essa compreensão permitiu tanto entender como os profissionais do Médio Integrado são compostos dentro da Instituição, a partir do gênero, idade, do ano de ingresso, do eixo de atuação e da trajetória acadêmica, quanto todas as implicações disso em relação às normativas, à realidade institucional e à teoria acadêmica, a exemplo da correlação entre a titulação acadêmica ao discurso do Docente Sertão e ao Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) da própria Instituição Pesquisada.

Ainda em relação ao perfilamento acadêmico e profissional dos partícipes, outro destaque foi em relação à predominância de certos eixos de atuação profissional docente na Instituição que atuam no Médio Integrado, os quais puderam ser correlacionados tanto nas respostas dos dados quantitativos, quanto dos docentes entrevistados, revelando aspectos intrínsecos ao Instituto pesquisado, os quais não se pretendiam ser alcançados objetivamente na pesquisa, mas que se revelaram durante a análise. Seja a respeito do aspecto do eixo de atuação profissional docente como uma consequência da distribuição dos cursos técnicos integrados, seja na forma como é ou como será conduzida a formação de professores na Instituição.

Seguindo-se aos demais **objetivos de pesquisa, a análise da percepção dos professores sobre as necessidades formativas presentes para atuação docente nos primeiros anos da carreira no EMI**, materializada no capítulo “Análise das Necessidades de Formação por Eixo de Atuação”, permitiu a efetiva consecução do objetivo geral relacionado à avaliação.

Nessa perspectiva, quando apresentado e destacado os resultados dos dados quantitativos, de forma preliminar e concomitante às entrevistas, uma série de inferências e aproximações puderam ser efetivadas ao longo da análise, sobretudo, a partir do movimento de representação daqueles números nas vozes dos professores entrevistados, mormente tenham sido específicas, detalhadas e aplicadas, permitindo o encadeamento das ideias e das conclusões, deixando cada eixo de atuação de forma mais analítica e sistêmica.

Nesse ponto, com a transcrições das entrevistas e aplicação dessas às categorias de análise estabelecidas, verificou-se o quanto os fenômenos do objeto da

análise não podem ser totalmente entendidos a partir de uma ótica unívoca ou pré-estabelecida exclusivamente nos números. Essa percepção advém do certo grau de correlação entre o que foi exposto em cada categoria de análise, ratificando que nesse campo de conhecimento deve-se ultrapassar a concepção homogênea das análises, permitindo com que a integração educacional e o desenvolvimento profissional sejam analisados a partir de múltiplas variáveis, correlacionadas entre si.

Essas variáveis ou aspectos de análise da formação docente, aplicados ao professorado iniciante, demonstraram, sobretudo, como os docentes pressupõem e acreditam na consolidação da missão EMI atrelada, por exemplo, ao Currículo acadêmico, haja vista que a análise deste eixo tenha permitido inferir as múltiplas compreensões sobre como os princípios da modalidade educacional em que estão inseridos e como a missão dos IFs junto à sociedade estão diretamente associados aos aspectos da integração curricular e da interdisciplinaridade.

Sobre isso, percebeu-se que os docentes não só dispõem de prévio conhecimento sobre a proposta do Médio Integrado, como, também, conhecem o sentido de eles serem parte da instrumentalização e aplicação de tal concepção no contexto e na prática educacional.

Igualmente importante, os aspectos envolvendo o composto do Desenvolvimento Profissional Docente se mostraram efetivados de forma clara nas entrevistas, dado que a formação de professores atrelada a esse ideal foi expressamente indicada por vários entrevistados, atribuindo a efetividade de uma formação àquilo que se associa ao contexto situacional de sua realidade, ou seja, realizar o diagnóstico e a avaliação dos participantes de forma anterior à promoção da formação, percebendo os aspectos dos locais do *campus*, do curso e das disciplinas, bem como do perfil docente que se pretende alcançar.

Além disso, um importante destaque foi feito na análise do eixo do Ensino-Aprendizagem, no qual os números não contemplaram a abrangência e complexidade da temática relativa à inclusão de alunos com deficiência, malgrado tenha sido verificado a partir da própria entrevista, no qual o discurso de um dos entrevistados pôde deduzir, integrar e complementar aquilo que os números representavam.

De forma geral, a avaliação dos itens quantitativos indicaram as necessidades formativas mais prementes como aquelas com maior índice de respostas por eixo: Planejamento – Seleção de Metodologias de Ensino 21%; Currículo – Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares 30%; Ensino-Aprendizagem – Alunos

com defasagem de conhecimentos anteriores; EPT – Formação Integral do Indivíduo 31%, as quais não necessariamente indicam carência de atuação ou fomento de formação Institucional, mas denotam uma demanda específica do público docente.

Já a partir do olhar das entrevistas, itens relacionados à/ao: formação pedagógica de professores bacharéis; adaptação da *práxis* ao ensino remoto; interdisciplinaridade entre várias disciplinas de um mesmo curso e entre uma mesma disciplina em vários cursos; processo de inclusão de alunos com múltiplas deficiências; formação integral do indivíduo e mundo do trabalho foram evidenciados.

Nessa perspectiva, os partícipes ressaltaram o necessário dever institucional em produzir sistemáticos diagnósticos e avaliações do corpo docente, sobretudo, iniciante, a fim de captar dados e informações que possam fomentar e melhor direcionar à própria autoformação docente, inevitável e profícua, ou à revitalização das políticas, programas e práticas formais e informais de formação de professores, incluindo as reuniões periódicas de professores e os respectivos os encontros acadêmicos com a equipe pedagógica.

Sobre isso, constatou-se, sobretudo, a necessidade de tratar particularidades formativas voltadas ao professor a partir de sua realidade local, que observe a especificidades do perfil profissional do docente do médio integrado e a necessidade formativa que se pretende alcançar, com uma ótica situacional da realidade da sala de aula.

Para além disso, o aprofundamento e amadurecimento das políticas e práticas voltadas ao debate da atuação pedagógica no escopo do Ensino Médio Integrado faz-se mister, porquanto, apesar de constar expresso ou inerente nos discursos dos entrevistados, foi igualmente reconhecido por eles como algo a ser melhor estruturado no cotidiano institucional e dos pares, dada à questão da verticalização do ensino nos IFs, bem como a lógica de trabalho do cotidiano, que acabam por generalizar ou não conceber, na ação pedagógica dos professores, os pressupostos que ensejam a formação integral.

As **implicações do estudo ao aspecto institucional** consolidaram o último objetivo de pesquisa, relativo à elaboração de relatório técnico que apontasse as necessidades formativas como caminho à condução e ação da gestão institucional. Assim, concebido a partir dos números e das entrevistas e sedimentado pela avaliação feita nessa pesquisa, propuseram uma implicação da pesquisa a **nível gerencial**.

As principais **implicações acadêmicas** desta pesquisa retratam uma perspectiva que é pouco abordada no campo da Formação de Professores e da EPT, que foi objeto de delineamento metodológico e representou a especificidade que se pretendia, mediante a ótica dos professores em início de carreira, revelando o quanto de espaço para novas pesquisas há nessa área.

Em relação às **limitações da pesquisa**, cita-se a possível utilização de outras fontes de dados e de produções acadêmicas no capítulo destinado à revisão bibliográfica, a exemplo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como poderia contemplar outros mecanismos ou formatos de revisões sistemáticas das produções acadêmicas, mediante inclusão de outros descritores de pesquisa ou ainda a escolha de outros estados de arte que pudessem subsidiar os critérios que seriam adotados nas investigações bibliográficas.

Outrossim, ainda em relação às limitações, compreende-se que a adoção de mais um instrumento de coleta de dados quantitativos permitiria a combinação de dados e uma compreensão mais detalhada sobre o objetivo, seja, inclusive, a partir das vozes dos respectivos discentes.

Além disso, a inclusão de entrevistados com outros perfis profissionais e acadêmicos também permitiria uma maior quantidade de informações e de inferências à pesquisa.

Espera-se, pois, que os estudos futuros sobre o tema possam complementar, confirmar ou contra-argumentar a análise da avaliação feita neste estudo, bem como ultrapassar as limitações supracitadas, desde a adoção de outros critérios metodológicos à interlocução do estudo com outro *lôcus* de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli; et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, n.68, p.301-309, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: dez. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: jan. 2020.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- BARROS, Rejane Bezerra; RAMALHO, Betânia Leite; VIANA, Isabel Maria Torre Carvalho. Formação docente e desenvolvimento profissional: necessidades formativas de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica. Anais do Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2017, **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/papers/formacao-docente-e-desenvolvimento-profissional--necessidades-formativas-de-professores-bachareis-na-educacao-profission?lang=pt-br>. Acesso em: mar. 2020.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, p.109-126, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22597/1/Um%20passo%20importante.pdf>. Acesso em: fev. 2020.
- ALMEIDA, Marta Mateus; et al. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses?. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(2), p.196-214, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37957>. Acesso em: nov 2019.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 02, p. 281-295, ago. 2007 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: fev. 2020.
- ARRAES, Matheus de Vasconcelos, et al. Problematização e Construção de cenários formativos a professores não licenciados em início de carreira na Educação Profissional e Tecnológica. **Humanidades & Inovação**, v. 8 n. 42 (2021): Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III, p.88-103, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3720>. Acesso em: set. 2021.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação (1997-2002). **Série Estado do Conhecimento**, n.10. Brasília, DF. MEC/Inep, 2006.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: jan. 2020.

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, 1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm#art27§1. Acesso em: jan. 2020.

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, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: jan. 2020.

BRASIL, **Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL, MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 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, 1997c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf> Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica – Histórico**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=501&Itemid=166. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866.

Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 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: MEC, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719---res---cne---cp---002---03072015&category_slug=julho---2015---pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer 22, de 7 de novembro de 2019**.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 9, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: dez. 2019.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas. 2012. 147p.

CARMO, J. C. do. A Reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o estado facista. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1423>. Acesso em: out. 2021

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v.9, p. 26, 2020. Disponível em:

<https://obseducovid19.wordpress.com/2020/05/08/artigo-educacao-a-distancia-na-criese-covid-19-um-relato-de-experiencia/>. Acesso 10 em jul. 2020.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: mai. 2020.

CONCEIÇÃO, J. S. da. **A Docência no Ensino Superior e a Expansão Universitária**: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante. 2015, 92f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2015.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. – Curitiba –PR, Appris, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, v.20, n.1, p.73-86, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100073&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: fev. 2020.

DOMÍNGUEZ, Carmen Gallego. GARCIA, Marcelo Carlos. ESTEPA, Paulino Murillo. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 97-112, jan. /abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/dominguez-garcia-estepa.html>. Acesso em: 10 dez. 2019

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In. Conselho Nacional de Educação, **Atas do Seminário Formação Inicial de Professores**, Lisboa, p. 192-222, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52410/1/Flores%20texto%20Atas%20CNE.pdf>. Acesso em: nov. 2019

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998

FREITAS, R. PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: jul. 2022.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.21-56.

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

GARCIA, Marcelo Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: jul. 2020.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 376 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em movimento**, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 10 ago. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portal Institucional. Histórico. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução n. 16, de 16 de março de 2018**. Recife: IFPE, 2018. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/campus/ead/cursos/pos-graduacao/especializacao/docencia_EPCT/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico. Acesso em: 10 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, F. V. P. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, p. 01 - 191, jun/nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 19-40.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p.37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: dez 2019

LIMA, F.B.G. de. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. In: **Revista EIXO**, Brasília, DF, v.2, n.1, p. 83---105, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104/52>. Acesso em: out. 2020.

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

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a, p. 8---22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: jan. 2020.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica, 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> Acesso em: jun. 2020.

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: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de Inserção Profissional para Professores Iniciantes: Revisão Sistemática. **Formação Docente – Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 7, p.85-98, 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: dez. 2019.

MIRA, Marília Marques. **Inserção profissional docente - sistematização de princípios e indicadores**. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-PR, Curitiba, PR, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professores experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p.113-133, jan. /abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.html>. Acesso em: dez. 2019.

MOURA, D. H. “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica”. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a, p. 23---37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em:

MOURA, D.H. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b, p. 193---224.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1 Ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - Coleção Formação Pedagógica; v. 3.

MONTEIRO, C.D.B; PEREIRA, L.A.C. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e

Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 173-192.

NASCIMENTO, Angélica Regina da Silva. **As contribuições do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego na formação de jovens e adultos no IFPE – campus Jaboatão dos Guararapes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável) – Universidade de Pernambuco, Recife – PE, 2019.

NASCIMENTO, M.G.C.A.; SILVA, Y.R.C. A Pesquisa sobre o trabalho do professor no início da carreira profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa** sobre Formação de Professores, v. 10, n. 19, p. 101-114, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v10i19.175>. Acesso em: nov. 2019.

NASCIMENTO, M. G.; FLORES, M. J. B. P.; XAVIER, D. B. Indução Profissional Docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan. /abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.html>. Acesso em: dez. 2019.

NUNES, Célia. CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: adentrando a algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente – Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v.5, n. 9, p.66-80, 2013.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaios sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan. /abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>. Acesso em: dez 2019.

OLIVEIRA, Anely Silva; MORORÓ, Leila Pio. A produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação profissional no Brasil. **Tecnia**, v. 3, n. 1, p. 6-27, set. 2018. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/161>. Acesso em: set. 2019.

OLIVEIRA, M.R.N.S. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 159-172.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Orgs.). **Formação de professores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 193-208.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. BURNIER, Suzana. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **Formação/profissionalização de**

professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p. 145-166.

PAIVA, Samara Yonete de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva.** Viçosa, v.2, n.1, p. 98-118, jan. /jun. 2011.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2014.

PENA, G. A. C. Prática docente na Educação Profissional e Tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330490051_Pratica_docente_na_educacao_profissional_e_tecnologica_os_conhecimentos_que_subsidiam_os_professores_de_cursos_tecnicos . Acesso em: jan. 2020.

PENA, G, A. Necessidades Formativas de Professores dos Institutos Federais e Desenvolvimento Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 2, 2018a.

PENA, G. A. C. Formação Docente nos Institutos Federais: Análise de um Programa de Desenvolvimento Profissional. **VII Simpósio Internacional SITRE: Anais...2018b.**

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 2, n. 17, set. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573>. Acesso em: jan. 2020.

PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; TRIGO-SANTOS, F.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação,** Lisboa, 10 (1), 31-46. 2001. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-\(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-(Indu%c3%a7%c3%a3o-RE).pdf). Acesso em: nov. 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>. Acesso em: jan. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Indução Profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/apresentacao.html> . Acesso em: dez. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.html> . Acesso em: dez. 2019.

RAMALHO, B. L. R. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 15 jun. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1 Ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 - Coleção Formação Pedagógica; v. 5.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N.. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2010, v. 40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250987890> Programa de mentoria online _espaco para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Aceso em: fev. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo, Atlas, 1999.

RIZZATTI, Ivanise Maria; et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, 2020, v.5, n.2. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: Jan. 2021.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso Histórico da Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil (Séculos XX-XXI). **Anais do III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, 2015. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1291>. Acesso em: jul. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176> . Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, Guilherme da Silva. MARCHESAN, M.T.N. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetões e desafios. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v.11, n.1, p-357-374, 2017. Acesso em: jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: jul. 2020.

SANTOS, Edlauva Oliveira. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam matemática na rede municipal de Boa Vista-RR**. 2018. 341f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFRR, Boa Vista, Cuiabá, 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 27 abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: jul. 2020.

SPESSATTO, M. B.; VIELLA, M. DOS A. L.; CARMINATI, C. J. Os saberes e os desafios da docência: o que dizem os professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 23, p. 223-243, 15 jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44255>. Acesso em: jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 863-883, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786>. Acesso em: nov 2019.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. Políticas y programas de inducción en la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401224. Acesso em: dez. 2019.

VENA, Ronaldo Figueiredo; ALVES, Rejane de Oliveira; SOARES, Leila da Franca. O Antagonismo da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Formação em movimento**, v.3, n. 5, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/744>. Acesso em: out. 2021.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antônio de Souza. A educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, vol. 12, nº 40, 2016: Políticas Educacionais e Gestão da Escola. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>

VIEIRA, Mascarello Marilandi Maria; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.7, p.43-55, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551>. Acesso em: abr. 2020.

VIEIRA, Mascarello Marilandi Maria; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.7, p.43-55, mar. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551>. Acesso em: fev. 2019.

VIEIRA, Mascarello Marilandi Maria. Formação de professores da Educação Profissional: Análise de produções acadêmicas. **HOLOS**, v. 2, p.243-258, jun. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160>. Acesso em: jan 2020.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. Professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: o silêncio no banco de teses da capes nos anos de 2011 e 2012. **Criar Educação**, Criciúma, v.6, n. 1, 2016.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: A aprendizagem da docência e o engajamento estudantil. In: RIGO, R. M.; MOREIRA, J. A.; VITÓRIA, M. I. C. (Org). **Promovendo o engajamento pedagógico na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no Ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RS, Porto Alegre, RS, 2019.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. A aprendizagem da docência: de estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. In: **Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 6., 2019. Sevilla. Anais... Sevilla, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. *E-book*.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/A senhor/a está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “Formação de professores para o ensino médio integrado na EPT: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional”. Os participantes do estudo serão os professores do quadro de pessoal efetivo que ingressaram até 2016 no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). O questionário será aplicado na plataforma do *google* formulários. A pesquisa terá como objetivo principal: investigar quais são as necessidades formativas percebidas pelos dos professores iniciantes para atuação docente na Ensino Médio Integrado da Educação Profissional, mediante descrição do perfil profissional e acadêmico (Bloco 1), mediante análise dos aspectos de formação profissional e acadêmica que possam influenciar as necessidades de formação percebidas (Bloco 2). Assim, aceita-se:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE.
2. Responder ao questionário on-line.

O questionário será on-line e, portanto, respondido no momento e local de sua preferência. A sua privacidade será mantida através da não identificação de nome ou e-mail institucional associado à resposta

O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 10 minutos.

A garantia da confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação da identidade. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros. Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo, pois ocorrerá de forma indireta, mediante retorno social.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, cópia do mesmo será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado no questionário on-line.

Responsável: Matheus de Vasconcelos Arraes, (84.9-9819-6371),
matheus.arraes@paulista.ifpe.edu.br

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

(Bloco 1 – Perfil Profissional e Acadêmico)

1. Gênero:
 - 1.1. Masculino;
 - 1.2. Feminino;
 - 1.3. Outros;

2. Idade:
 - 2.1. Menor que 30 anos;
 - 2.2. De 30 a 40 anos;
 - 2.3. De 41 a 50 anos;
 - 2.4. De 51 a 60 anos;
 - 2.5. > 60 anos;

3. Ano de Ingresso no IFPE:
 - 3.1. 2016
 - 3.2. 2017
 - 3.3. 2018
 - 3.4. 2019
 - 3.5. 2020

4. Eixo Profissional:
 - 4.1. Ambiente e Saúde;
 - 4.2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
 - 4.3. Ciências Humanas e suas Tecnologias;
 - 4.4. Ciências Jurídicas;
 - 4.5. Controle e Processos Industriais;
 - 4.6. Gestão e Negócios / Gestão e Logística;
 - 4.7. Humanas;
 - 4.8. Informação e Comunicação;
 - 4.9. Infraestrutura;
 - 4.10. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - 4.11. Produção Alimentícia;
 - 4.12. Produção Cultural / Produção Cultural e Design;
 - 4.13. Produção Industrial / Indústria;
 - 4.14. Produção Industrial;
 - 4.15. Recursos Naturais;

- 4.16. Segurança do Trabalho;
 - 4.17. Turismo, Hospitalidade e Lazer;
 - 4.18. Outro? Qual?
5. Perfil Formativo (inclusive formação complementar à exigida pelo Edital de Concurso Público):
- a) Apenas Bacharelado/Tecnólogo
 - b) Apenas Licenciatura
 - c) Bacharelado/Tecnólogo + Licenciatura
6. Titulação atual:
- a) Graduação
 - b) Especialização
 - c) Mestrado
 - d) Doutorado
7. Tem experiência em anterior no Magistério:
- a) Sim;
 - b) Não;
- 7.1. A experiência anterior deu-se em que âmbito: (*pode marcar mais de 1 alternativa*)
- a) Educação Básica (Nível Fundamental e Médio);
 - b) Educação Profissional e Tecnológica;
 - c) Ensino Superior;
- 7.2. No Total, quantos anos de experiência anterior no total:
- a) De 0 a até 5 anos;
 - b) De 5 a até 10 anos;
 - c) De 15 a até 20 anos;
 - d) Mais de 20 anos.
8. Além do Ensino Médio Integrado, você leciona/lecionou em qual nível educacional no IFPE: (*pode marcar mais de 1 alternativa*)
- a) Modalidade Subsequente;
 - b) Ensino Superior;
 - c) Modalidade PROEJA;

9. Atua ou já atuou em Cargos ou Funções de Coordenação de Curso?

- 1) Sim;
- 2) Não;

Bloco 2 – Necessidades de Formação Percebidas

Considerando o composto de necessidades formativas a partir de eixos de conhecimentos e habilidades profissionais para atuação, assinale os itens à resposta do seguinte questionamento: o que percebo como mais necessário à atuação docente na educação profissional? (*pode marcar mais de 1 alternativa*)

1) No eixo Planejamento:

- Compreensão do Projeto pedagógico de curso;
- Realização da transposição didática;
- Seleção de metodologias de ensino;
- Elaboração de material didático;
- Definição de concepção e critérios de avaliação;
- Elaboração de provas e outros instrumentos de avaliação
- Nenhum

2) No eixo Currículo:

- Implementação do Currículo Integrado;
- Integração entre disciplinas do curso;
- Desenvolvimento de projetos Interdisciplinares;
- Integração das TICs (Tecnologias de informação e comunicação) no ensino
- Nenhum

3) No eixo Ensino Aprendizagem:

- Trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Trabalho com alunos com defasagem de conhecimentos anteriores necessários à disciplina lecionadas;
- Relacionamento professor-aluno,
- Processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência Física
- Processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência Auditiva
- Processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência Visual
- Processo de inclusão pedagógica de alunos com deficiência Mental
- Metodologias ativas
- Nenhum

4) No eixo Educação Profissional e Tecnológica:

- Verticalização do ensino, trabalho pedagógico com diferentes níveis de ensino na instituição (médio e superior),
- Formação dos alunos para o mundo do trabalho,
- Organização do ensino e normas acadêmicas do IFPE;
- Diversidade no perfil dos alunos das diferentes modalidades de cursos/níveis de ensino
- Formação integral do indivíduo
- Nenhum

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Como docente iniciante, algum eixo de conhecimento ou de habilidade profissional se impôs como dificuldades ou desafios à atuação no médio integrado? E por qual motivo?
- 2) De que forma tais desafios e dificuldades impactam os estudantes e a Instituição no processo de ensino aprendizagem?
- 3) De que maneira políticas e práticas institucionais de formação docente poderiam minimizar os impactos negativos?
- 4) Acredita que quais medidas podem ser adotadas para que novos docentes não tenham as mesmas dificuldades?
- 5) Acredita que tal medida, se aplicada na perspectiva de desenvolvimento profissional permanente, poderia evitar dificuldades de atuação de novos docentes iniciantes na Instituição? De que forma?
- 6) Considera relevante que políticas e práticas institucionais estejam direcionadas a sanar necessidades e desafios enfrentados pelos professores iniciantes?
- 7) Considera ser relevante a criação de um relatório técnico para submissão à Instituição para mitigar as dificuldades elencadas pelos docentes? Por quê?

APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA E PESQUISA DO IFPE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Avenida Professor Luiz Freire, n 500 – Cidade Universitária – Recife – CEP: 50.540-740
(081) 2125-1691 - maraca@reitoria.ifpe.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE nº 29, de 18, de setembro de 2017)

DADOS DO (A) PESQUISADOR(A)

Nome: **Matheus de Vasconcelos Arraes**
Cargo/Instituição: **Tecnólogo Recursos Humanos / IFPE – campus Paulista**
Telefone(s) com DDD: **(84) 9-9819-6371**
E-mail: matheusvarraes19@gmail.com – Matheus.araes@paulista.ifpe.edu.br

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: **Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProEPT)**
Curso/Instituição: **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE**
Título da pesquisa: **Formação de Professores Iniciais para o Ensino Médio Integrado na EPT: Necessidades Formativas ao Desenvolvimento Profissional**
Orientador (a): **Assis Leão da Silva**

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 196/96 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.

Recife, _____
 Documento assinado digitalmente
 José Carlos de Sá Junior
 Data: 08/06/2022 12:24:29-0900
 CPF: 755.436.244-42

Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado e carimbado pelo(a) Reitor(a) do IFPE.

APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL

2022

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

RELATÓRIO TÉCNICO

ORIENTADOR

Prof. Dr. Assis Leão
da Silva



AUTOR

Matheus de
Vasconcelos Arraes

DESCRIÇÃO TÉCNICA

Este é o produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada "Formação de Professores para o Ensino Médio Integrado na EPT: Necessidades Formativas ao Desenvolvimento Profissional", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Olinda.

Produto educacional: Docente do Ensino Médio Integrado em permanente aprendizagem

Área de conhecimento: Ensino, Formação, Docente

Público-alvo: Comunidade acadêmica

Finalidade: Fomentar um olhar diferenciado ao desenvolvimento e à formação do docente iniciante que compõe o Ensino Médio Integrado em uma Instituição de Ensino Superior, haja vista suas peculiaridades formativas para a realização de sua práxis docente.

Método: Após validado, o produto educacional será submetido ao Programa de Mestrado e à Instituição em estudo para composição de relatórios gerenciais que subsidiem um processo de meta-avaliação.

Categoria: Relatório Técnico.

Registro do produto/Ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE Campus Olinda, 2021.

Produção, organização e diagramação: Matheus de Vasconcelos Arraes

Avaliação do produto: 4 docentes entrevistados, Professores do Instituto Federal de Pernambuco e atuantes no Ensino Médio Integrado, representado a partir das regiões do estado aos quais estão vinculados: Metropolitana do Recife, Sertão, Agreste e Zona da Mata.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, assim como a proibição do uso comercial deste produto educacional.

Divulgação: Meio Digital.

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
URL: <https://educapes.capes.gov.br/>

Idioma: Português.

Cidade: Olinda/PE

País: Brasil

ÍNDICE

02	Apresentação
03	Introdução
06	Objetivos
07	Diagnóstico e Avaliação
10	Perfil Acadêmico e Profissional
14	Necessidades de formação
22	Pontos críticos
23	Contribuições do Desenvolvimento Profissional
24	Riscos e Limites do Relatório Técnico
27	Propostas de Intervenção
30	Considerações Finais
33	Referências



O presente relatório é um instrumento que visa à avaliação das necessidades de formação permanente voltada docente iniciante, que atua no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Comporão o presente relatório técnico a introdução, composta pela estruturação, as justificativas e a problematização. Além do desenvolvimento, contendo diagnóstico, a avaliação, as contribuições do desenvolvimento profissional, assim como os riscos e limitações. Posteriormente, terão as considerações finais com o objetivo de direcionar uma reavaliação institucional sobre os riscos e as problemáticas identificadas.

A estruturação do relatório técnico buscou subsidiar a gestão da Instituição em um processo de meta-avaliação sob a ótica de docentes que participaram da pesquisa.

É importante destacar que as principais informações, que compuseram esse relatório técnico, foram oriundas do questionário (caracterização do perfil geral) e, principalmente, das entrevistas realizadas com os docentes pesquisados (diagnóstico das problemáticas comuns ou particulares) realizadas para pesquisa da Dissertação.

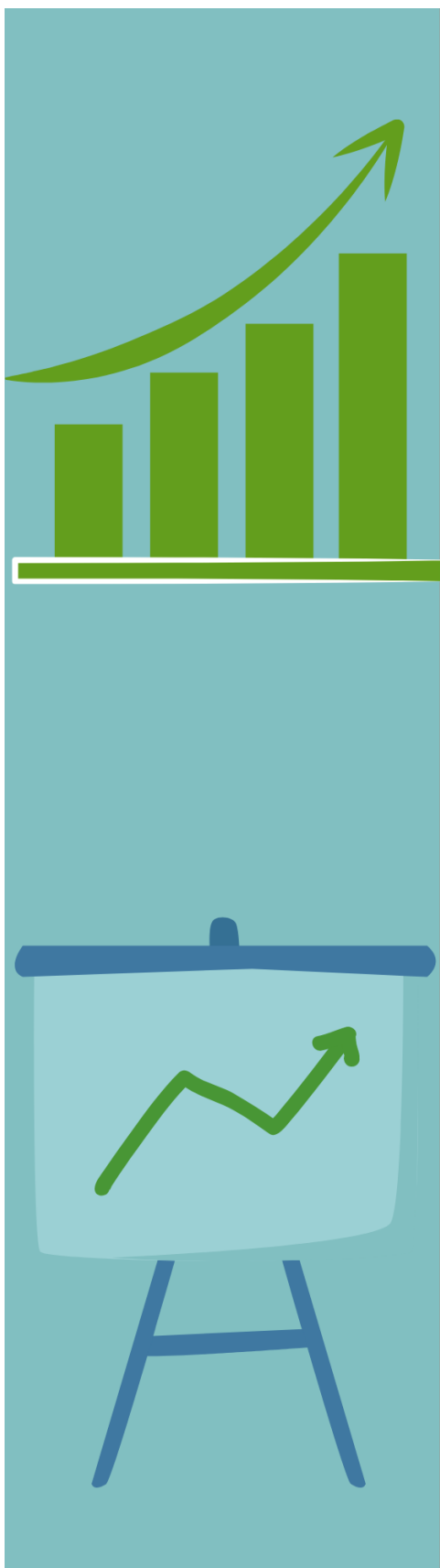
INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação, no Brasil, estabeleceu a necessidade de criação de um Produto Educacional interligado à Dissertação nos Mestrados Profissionais. Considera-se, portanto, como produto educacional na área de ensino o “resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (RIZZATTI, 2020, p.20).

A partir disso, destaca-se que Relatório Técnico é uma das tipologias previstas para apresentação desse resultado educacional, consolidado como um documento norteador aos atores envolvidos nos processos administrativos e educacionais que envolvem o Médio Integrado na Educação Profissional.

Essa proposta pretende subsidiar a construção de novos paradigmas em atendimento à resolutiva de parte das críticas relacionadas aos programas formativos, tais como a pouca ou nenhuma participação da autopercepção do público-alvo, ou seja, dos professores, conforme apontado em Saviani (2009). Assim, corrobora-se com a assertiva de André (2010, p. 176), ao mencionar que a mudança positiva da direção educacional em sala de aula “implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados”.





INTRODUÇÃO

O presente Relatório se baseia na avaliação de necessidades percebidas pelos próprios professores, construída no capítulo de análise de dados da pesquisa de Mestrado do autor do produto educacional. Essa preocupação de materializar as necessidades percebidas em um instrumento crítico comunga com a visão concebida por Conceição (2015) de que os indicadores de formação docente são precípuos à consolidação dos saberes profissionais, a partir de um diálogo e uma construção colaborativa do professor com a escola.

A multifacetada realidade dos docentes das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica não permite que um sistema ou lógica tenha o requisito qualitativo para perceber todas as nuances relacionadas ao espaço educativo, tampouco, quando atreladas à realidade do Ensino Médio Integrado.

Todavia, tais padrões devem ser espectros de uma das óticas dos programas de formação, pois esses se constituem como uma oportunidade de demonstrar ao público e aos políticos que a docência se apresenta como um instrumento de transformação social e é subsidiada, por meio de processos formativos consolidados e eficazes, além de parâmetros e orientações para o desenvolvimento do trabalho profissional (MARCELO, 2009).

INTRODUÇÃO

Evolução normativa do conceito de Formação Continuada nas Resoluções CNE nº 02 de 2015 e nº 02 de 2019

Referência	Conceito
Resolução CNE/CP 02 de 2015	Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério
Resolução CNE/CP 02 de 2019	Art. 6. VIII. A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente , devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente

Fonte: Adaptado de Brasil (2019b; 2015)

A transformação pautada na formação cotidiana compreende dimensões como:

- **Integrar-se ao cotidiano da Instituição**
- **Projeto Pedagógico da Instituição**
- **Profissionalização Docente**
- **Saberes e Experiências Docentes**

OBJETIVOS

- **Apresentar o diagnóstico e a avaliação das necessidades formativas percebidas pelos docentes iniciantes do Ensino Médio Integrado;**
- **Propor intervenções para subsidiar práticas, programas e políticas de desenvolvimento profissional docente iniciante na Instituição;**
- **Apresentar os riscos e limitações da avaliação e da implementação do Relatório Técnico;**
- **Realizar o processo de validação do Produto Educacional.**





DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO



O processo de diagnóstico e avaliação institucional se constituem de forma preliminar às demais etapas das conclusões que se pretende alcançar sobre o objeto analisado, mormente, o perfilamento completo do espaço pedagógico e dos atores que o compõem seja requisito necessário à construção das primeiras perspectivas que foram verificadas nas necessidades de formação.

Nesse sentido, a avaliação do espaço educacional se constitui como um preâmbulo para melhor definição do que foi pesquisado, dos respectivos critérios adotados, dos objetivos pretendidos e das informações que se pretendem coletar (FERNANDES, 2009).

DIAGNÓSTICO

A pluralidade de enfoques e perspectivas conceituais concebidos para tratar da temática das necessidades de formação e os saberes docentes exigem que haja a escolha de um direcionamento, uma vez que se tem uma plural abordagem e, para isso, requerem o aprofundamento que lhe é devido. Entende-se, pois, que os saberes, conhecimentos e competências são distintos e complementares ao mesmo tempo.

Com isso, a concepção das áreas de conhecimento em Pena (2018a) se circunscrevem de forma mais aproximada dos objetivos em decorrência de uma maior afinidade com a atuação de professores específicos da EPT e do EMI.

Pena (2018a) apresenta eixos de atuação profissional dos professores, que agregam itens de saberes ou competências profissionais em relação a cada um deles:

4 Eixos:

Planejamento;

Currículo;

Ensino-Aprendizagem;

Educação Profissional e Tecnológica
(EPT)

DIAGNÓSTICO

Além dos elementos relacionados ao perfil profissional do professor (Bloco 1), os eixos de atuação profissional se desdobraram em itens do instrumento de coleta de dados quantitativo de pesquisa (Bloco 2), cujos resultados foram extraídos pela quantidade de respostas dadas ao seguinte questionamento:

"O que percebo como mais necessário à atuação docente na educação profissional?"

Constatou-se que, do total de professores da Instituição, havia 174 que ingressaram à Instituição, a partir de 2016, e que lecionava nos campi em cursos do ensino médio integrado. Em que pese grande parte desses professores não atuarem nos currículos do EMI, os sistemas de informação disponíveis não permitiram distinguir quais destes atuavam apenas em outras modalidades educacionais. Do total, 53 indivíduos responderam à pesquisa realizada pelo questionário.

O questionário permitiu elencar o perfil profissional e acadêmico dos docentes participantes na pesquisa, cujos resultados serão traçados abaixo.

Perfil Profissional e Acadêmico - Bloco 1

- Gênero;
- Idade;
- Ano de Ingresso;
- Eixo de Atuação Profissional;
- Perfil Formativo;
- Titulação;
- Experiência Anterior;

Bloco 1:

Perfil Acadêmico e Profissional dos Partícipes

Genêro

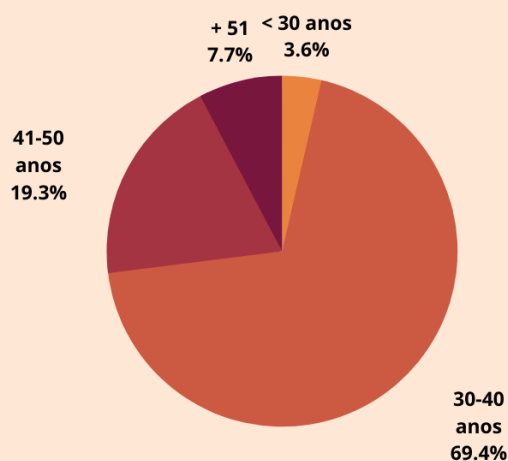
No aspecto do gênero, verificou-se um percentual superior de resposta de sujeitos do gênero masculino (59,6%) em relação ao do feminino (40,4%), o que, em números absolutos, representou uma diferença de 10 pessoas. Neste quesito, a diferença do quantitativo por gênero na pesquisa não representou a realidade dos professores iniciantes na Instituição pesquisada, a qual detém uma diferença total entre os gêneros de aproximadamente 40%, valor superior à diferença do questionário (19%).



Idade

No aspecto da idade, os resultados atribuíram uma maior predominância de professores com média de 30 a 40 anos, que representou um percentual acima de 69,2% em relação a todas as outras respostas

Essas inferências se mostraram, em determinado aspecto, positivas, dada à perspectiva ampliativa da idade dos docentes em início de carreira, no âmbito do EMI, haja vista que a maior ou menor experiência de vida compõe, em certo nível, a identidade profissional e o saber experiencial do professor (GAUTHIER *et al.*, 2006).



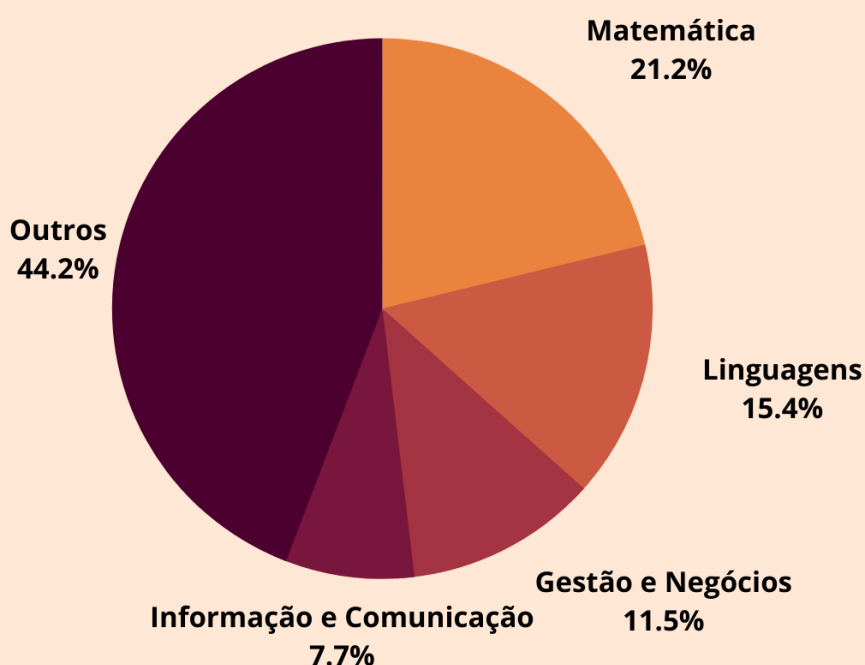
Bloco 1:

Perfil Acadêmico e Profissional dos Partícipes

Eixo de Atuação Profissional

No aspecto da atuação profissional, a multiplicidade de áreas de conhecimento revelam um caráter de especificidade dos professores da EPT em relação à própria docência do público, mormente, se verificado que o conhecimento disposto à sociedade nas faculdades representa um dos quatro eixos dos saberes dos docentes em Tardif (2014): os disciplinares.

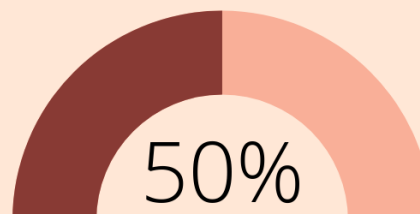
Quando essa compreensão se soma à noção de que a área de atuação do docente está relacionada à própria forma com que o professor concebe e realiza o processo educativo na EPT (CARDOSO, 2012), conclui-se a essencialidade de observância das especificidades de eixos profissionais no campo da formação e do desenvolvimento profissional.



Bloco 1:

Perfil Acadêmico e Profissional dos Partícipes

Perfil Acadêmico



A análise demonstrou uma divisão equitativa entre os partícipes licenciados (50%) e bacharéis ou bacharéis com licenciatura (50%). Essa divisão corrobora com o próprio agrupamento de professores que lecionam na EPT (MOURA, 2014), revelando uma diversidade considerável de elementos que se impõem na prática docente.

Concorda-se com Spessatto *et al.* (2020), quando destacaram a questão da formação pedagógica de professores para além do que está previsto de forma engessada pela Resolução CNE/CEB 06/2012, deduzindo-se que “muitos desses docentes já têm até mestrado e doutorado e, assim, cursar uma licenciatura, de fato, não se apresenta para a grande maioria deles como uma opção ao horizonte formativo” (p. 227).

Apesar de não contemplar a complexidade e realidade da docência nos currículos do EMI, o cumprimento do requisito pedagógico excepcional a que o inciso I do artigo 40 da Resolução supramencionada se refere, por meio de uma pós-graduação lato sensu vigente, na Instituição, a Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, disposto na Resolução n. 16 do Conselho Superior do IFPE, que previu, em sua justificativa, que a concepção inicial do projeto foi obtida a partir das discussões de Grupos de Trabalho que analisavam a forma com a qual a Instituição promoveria o atendimento ao previsto na Resolução CNE/CB 06/2012.

Pode-se reforçar que dotar o professor bacharel de conhecimentos, habilidades e atitudes no campo da Educação Profissional é qualificá-lo para uma prática mais reflexiva e investigativa no âmbito de tal modalidade educacional (IFPE, 2018). Diante disso, revela-se a Especialização da Instituição como capaz de contemplar um requisito legal e, por conseguinte, alcançar uma real necessidade de formação na EPT e no EMI.

Bloco 1:

Perfil Acadêmico e Profissional dos Partícipes

Na intenção de melhor apresentar e detalhar os capítulos, a seguir, promoveu-se a categorização do Perfil Profissional dos 4 entrevistados, a partir dos mesmos filtros utilizados no Instrumento de coleta de dados, a fim de elucidar os elementos de aproximação e diferenciação.

Item	Docente Sertão	Docente Zona da Mata	Docente Agreste	Docente Metropolitana
Gênero	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Ano de Ingresso	2019	2018	2019	2017
Eixo Profissional	Gestão e Negócios	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Informação e Comunicação	Linguagens – Língua Portuguesa
Experiência Anterior	Não	Sim	Sim	Sim
Perfil Formativo	Bacharel	Licenciatura	Bacharel	Licenciatura
Titulação	Mestre	Doutor	Doutor	Doutor

Embora o resultado da predominância de alguns eixos em relação aos outros não tenha sido um aspecto da filtragem ou escolha de partícipes para as entrevistas, aponta-se que a predominância dos eixos de atuação profissional no resultado quantitativo refletiu o perfil dos entrevistados, porquanto, tenha havido representação dos dois eixos mais expressivos da área propedêutica (Linguagens e Matemática) e técnica (Gestão e Negócios e Informação e Comunicação).

Além disso, houve igual representação no conjunto de entrevistados no aspecto do Perfil Formativo: 50% Bacharel e 50% Licenciado;

Bloco 2:

Necessidades de Formação

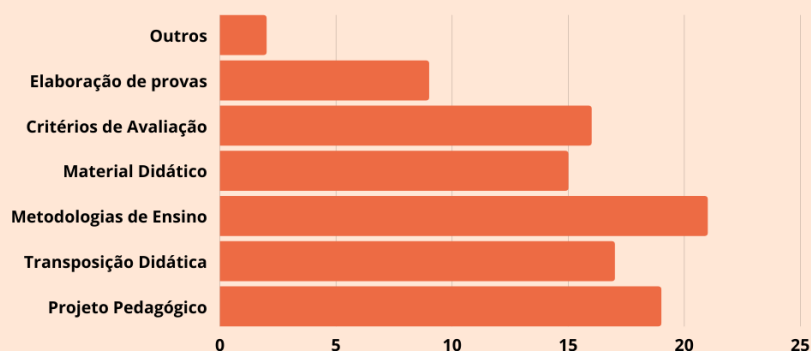
A partir dos eixos de atuação do professor da educação profissional adotados, procedeu-se com o aprofundamento dos itens respondidos na pesquisa, combinando os discursos dos entrevistados com os aspectos quantitativos das respostas para realizar as inferências necessárias à análise e discussão dos resultados.



A seguir, podem ser observados a concatenação dos achados da pesquisa, relacionando os dados quantitativos no que se refere à quantidade de incidências, à análise dos resultados das entrevistas.

Ao serem questionados sobre quais dificuldades formativas necessitariam ser atendidas no eixo planejamento, os docentes revelaram os dados no gráfico abaixo.

Eixo Planejamento



Em seguida, os docentes Metropolitana e Agreste ratificaram a importância da permanente e preventiva formação docente com vistas à melhoria do ensino e em contextos os quais os docentes têm que lidar:

"Eu participei da semana de formação pedagógica e chamaram pessoas ligadas à área de tecnologia pra mostrar essas questões todas, (...) como ferramentas didáticas pra o uso a distância, para uso do ensino remoto. Então, isso foi muito positivo, já que mexeu um pouco com essa questão da formação e, ao mesmo tempo, foi rápido o suficiente pra dar conta um pouco desse desespero docente de ter que assumir as aulas num outro formato. Aí eu acho que a instituição deu um suporte bom de oferecer caminhos de formação continuada que possibilitaram conhecer um pouco mais esse universo" (DOCENTE METROPOLITANA).

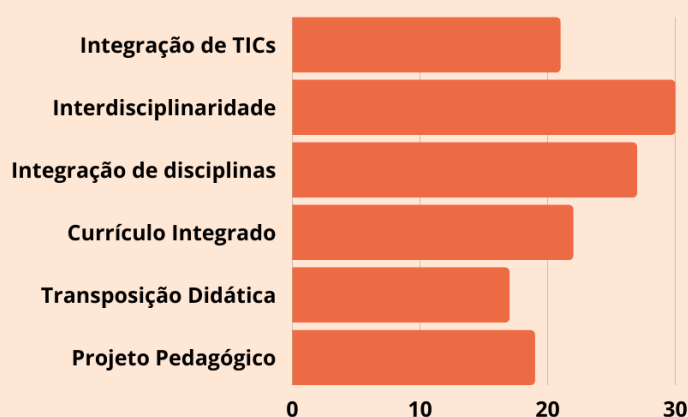
"Desconsiderando a questão técnica, porque era uma disciplina que, pra mim, tecnicamente era muito tranquila, mas pensando na questão pessoal e didática, eu acho que foi o maior desafio que eu já tive (DOCENTE AGRESTE)".

Bloco 2:

Necessidades de Formação

Quanto às necessidades formativas, no eixo Currículo, os docentes respondentes do questionário demonstraram uma maior preocupação com propostas formativas relacionadas à interdisciplinaridade:

Eixo Currículo



Quanto às questões de currículo e interdisciplinaridade, os docentes entrevistados também abordaram suas dificuldades em se basear apenas em documentos estáticos (DOCENTE SERTÃO) e de como abordar sua disciplina integrada às diferentes áreas e cursos que compõem a Instituição, em especial, no âmbito do integrado (DOCENTE ZONA DA MATA):

Em alimentos, eu acho que a gente tem até uma certa facilidade, mas, em agropecuária (..), eu tive certa dificuldade na própria proposta do integrado. Assim, eu acho que é um desafio geral ainda a ser superado. Acho que com a própria integração entre as disciplinas, assim como trazer a química pra esse meio, mas, também, a integração entre as diferentes áreas (DOCENTE ZONA DA MATA).

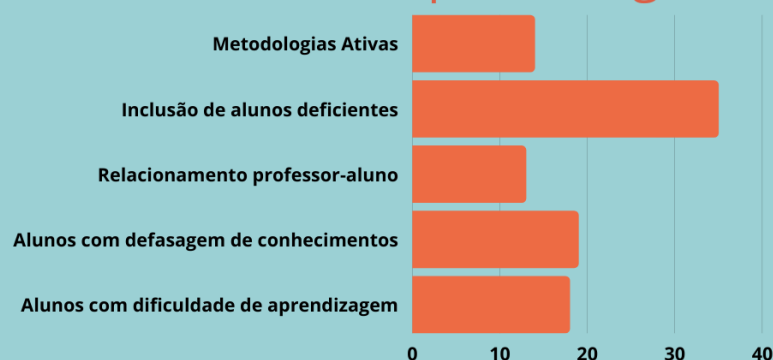
"É necessário, pelo menos, algum alinhamento institucional, alguma diretriz, algum norte. A gente tem as ementas das disciplinas, mas ementa é um documento muito estático e, principalmente, na minha área, que é de empreendedorismo, de administração. Então, eu tenho a referência, mas, provavelmente, eu segui uma linha que pode ter sido muito diferente da minha antecessora" (DOCENTE SERTÃO).

Bloco 2:

Necessidades de Formação

No eixo ensino-aprendizagem, destaca-se uma grande preocupação com formações e direcionamentos para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência, já que é uma realidade presente na Instituição e muitos docentes ainda têm dificuldade para incluí-los da melhor forma:

Eixo Ensino-Aprendizagem



Além disso, algumas dificuldades relacionadas à relação professor-aluno como a abordagem da linguagem voltada ao estudante do ensino médio (DOCENTE REGIÃO METROPOLITANA) seja pelas adaptações necessárias seja pelo perfil dos alunos no que diz respeito à idade (DOCENTE AGRESTE):

"Comecei a ministrar aula um pouco no subsequente, um pouco, também, no integrado, e, aí, a minha dificuldade maior no integrado foi porque eu vinha de uma carreira no ensino superior e como professora substituta na Universidade Federal, então, essa linguagem é voltada para um público mais velho. Eu precisei adaptar e voltar um pouco a essa experiência da educação básica, mas não necessariamente sobre uma habilidade específica da EPT, mas porque era uma adaptação minha mesmo" (DOCENTE REGIÃO METROPOLITANA)

"Eu estava muito acostumado com o perfil dos alunos um pouco mais maduros, sabe? Alunos que já encaram uma responsabilidade maior. Aí, nessa turma específica, eu acho que fui desconsiderando a questão técnica" (DOCENTE AGRESTE).

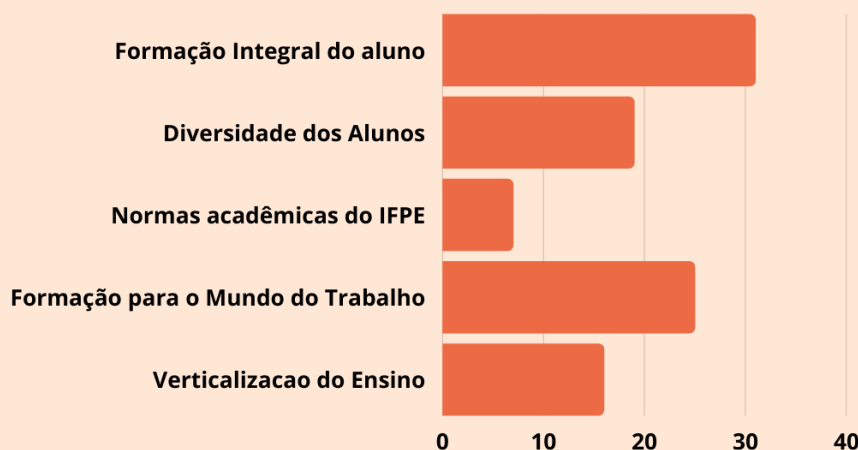
Com isso, percebe-se que formações que considerem essas diferentes realidades dos docentes do ensino médio integrado podem atenuar as dificuldades dos docentes inciantes e, mas que isso, melhorar o processo formativo.

Bloco 2:

Necessidades de Formação

No EPT, a formação integral do estudante foi apontada como a maior dificuldade para lidar pela maioria dos docentes iniciantes participantes da pesquisa:

Eixo EPT



A preocupação com a formação integral dos docentes é legítima, pois é um dos princípios que norteia a formação ofertada pela Instituição. Com isso, destaca-se abaixo a observância de formações que o auxiliem a como trazer à sala de aula questões da realidade do estudante, das diferentes dimensões da vida de uma forma didática e integrada, não se limitando aos conhecimentos técnicos:

"O pessoal do estágio de alimentos falando que aprendeu muitas coisas no curso e foi para o estágio em um lugar que não era bom, que não tinha as condições adequadas de trabalho, que eles tiveram, por exemplo, a parte de qualidade, que não era aplicada. Determinadas disciplinas, você tem a consciência de que aquilo pode ser objeto de problematização no futuro no ambiente de trabalho e já trazer isso pra sala de aula" (DOCENTE ZONA DA MATA).

"Então, eu tinha segurança no conhecimento técnico, (...) das disciplinas que eu iria ministrar, mas eu não tinha tanta segurança na forma como eu iria aplicar esse processo de ensino-aprendizagem" (DOCENTE SERTÃO).

"A questão técnica porque era uma disciplina que pra mim tecnicamente muito tranquila, mas, pensando na questão pessoal mesmo e de didática, eu acho que foi o maior desafio que eu já tive" (DOCENTE AGRESTE).

Bloco 2:

Necessidades de Formação

Os recortes das entrevistas feitos abaixo resumem e sintetizam, em poucas palavras, as principais perspectivas analisadas, articulando-se aos próximos tópicos do Relatório. Abaixo, têm-se pontos de vista de um perfil docente licenciado (Metropolitana) e outro bacharelado (Sertão), permitindo a observância de concepções próximas à necessidade e às contribuições da formação de professores:



01

Docente Sertão

"Mas ela, (a formação), pode minimizar um pouco esses desafios, porque, por exemplo, poderia se estruturar algum curso completo qualificando aqueles que estão entrando, sejam licenciados ou bacharéis, porque há uma adaptação pra nova instituição".



02

Docente Sertão

"Então, poderia haver algum curso de iniciação e também alguma formação pensando nesses professores que não são licenciados, né? Porque a gente tem muito a parte técnica"



03

Docente Metropolitana

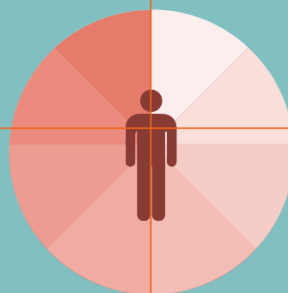
"No trabalho remoto, teve uma semana de formação específica. Daí, me veio logo à mente, um professor iniciante que acabe de ingressar agora na instituição, ele precisaria passar por um processo desse".



04

Docente Metropolitana

"A formação continuada também serve pra isso, né? Para deixar a gente já preparado para possíveis transformações".



NECESSIDADES FORMATIVAS MAIS RELEVANTES

Abaixo, apresentam-se as necessidades formativas mais relevantes sob o ponto de vista dos docentes iniciantes:



Transposição Didática e Metodologias de Ensino



Implementação do Currículo Integrado



Ensino-aprendizagem de alunos com defasagem de conhecimento anterior



Ensino-aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência



Formação Integral do Indivíduo



Formação para o Mundo do Trabalho

NECESSIDADES FORMATIVAS MAIS RELEVANTES



Conhecimentos
Pedagógicos de Professores
não licenciados



Adaptação da práxis
pedagógica ao ensino remoto



Interdisciplinaridade entre disciplinas de um
mesmo curso e de uma mesma disciplina em
cursos diferentes



Ensino Médio Integrado no bojo da
verticalização do Ensino do Instituto Federal



PONTOS CRÍTICOS

- Formação unificada e genérica, sem observância às vocações e particularidades locais

- Avaliação de necessidades prévia e periódica

- Fortalecimento e manutenção da Especialização em Docência para EPCT do IFPE

- Ausência de formação voltada especificamente aos docentes iniciantes do Médio Integrado

Formação Pedagógica de Professores Bacharéis

Estruturação, difusão e aplicação dos pressupostos do Médio Integrado

CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



Para o Docente Zona da Mata, essas ações são importantes para que os docentes iniciantes e os próprios alunos dos cursos do médio integrado possam distinguir e entender que a proposta curricular do EMI, nos IFs, está posta em uma amplitude mais completa e complexa de atuação profissional e acadêmica.

Nesse contexto, a participação dos indivíduos docentes no processo de avaliação e constituição das políticas e práticas de formação, a partir de uma ótica situacional dos professores, compõe um dos alicerces da própria composição do Desenvolvimento Profissional. Ainda para o entrevistado Zona da Mata, considerar os anseios e as vozes dos professores para constituição de um Relatório Técnico, que se proponha a consolidar as contribuições em face dessas perspectivas de formação, torna-se algo de muita relevância, pois invariavelmente insere a realidade dos docentes nas ações institucionais.

Para o Docente Sertão, apesar de a autoformação ou formação pela própria iniciativa ser algo relevante para o amadurecimento do docente, ela não é suficiente, porquanto relegue a responsabilidade de adaptação e de desenvolvimento apenas aos indivíduos, que são distintos em seus perfis e trajetórias. Nessa perspectiva, a Instituição deve construir o processo de desenvolvimento profissional de forma a alcançar todos, inclusive, mediante aspectos que patrocinem o incentivo à participação destes docentes nas ações formativas.

RISCOS E LIMITAÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DO RELATÓRIO



A relevância de um relatório, que busque consolidar os principais construtos e considerações de uma avaliação de necessidades formativas de professores iniciantes, na forma de uma Dissertação, é percebida pelos próprios sujeitos como algo diretamente associado ao engajamento e pertencimento institucional, ao serem percebidas e analisadas as suas respectivas dificuldades e concretizadas na prática da realidade organizacional.

“(...) eu acho que deve ser do interesse de toda instituição conhecer, né? Conhecer as suas pessoas, as necessidades, as dificuldades” (DOCENTE METROPOLITANA).

O entrevistado Metropolitana associa a importância de um instrumento avaliativo à efetivação de um interesse que é ou que deveria ser, antes de tudo, institucionalizado. Para isso, deve-se compreender a realidade dos docentes, antes de serem adotadas ações sistemáticas para formação desse público.

No mesmo caminho, o Docente Agreste associa a importância supracitada à concepção e à oportunidade de se ter uma avaliação contextualizada materializada em uma Dissertação e em um Relatório Técnico, que venha a complementar o que é indicado como necessidade de formação por uma normativa ou um único documento.

Na voz do Docente Sertão, a avaliação de necessidades contextualizadas à realidade profissional dos professores como instrumento prévio à concepção de políticas e práticas, estruturada na forma de um relatório técnico, por exemplo, é compreendido como um instrumento adequado para melhoria de práticas e políticas de formação docente no âmbito institucional. Todavia, o mesmo professor ressalta o desafio que o mesmo instrumento traz consigo.

Tal desafio é detalhado pelo professor quanto à disponibilidade e abertura que a Instituição precisará ter para conhecer e clarificar todas as exposições de uma avaliação para, então, absorvê-lo de alguma forma pelos gestores responsáveis. Ainda para esse professor, há uma tendência ao processo de “engavetamento” de produções técnicas, acadêmicas ou não, que cumprem a uma normativa específica nas Instituições de Educação Profissional e que, não raro, são poucas produções acolhidas, analisadas e transformadas em ações ou práticas que efetivamente reflitam a mudança.

“Agora é importante que a Instituição esteja aberta a receber esse relatório e, de fato, tentar aplicar ou tentar deixar mais claro pra os docentes, né? Porque, às vezes, a gente pega relatórios tão completos, tão bacanas, mas que a instituição não consegue passar isso para os docentes ou para os servidores em geral. Então, é um instrumento adequado, mas que traz consigo desafios” (DOCENTE SERTÃO).

RISCOS E LIMITAÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DO RELATÓRIO

Percebe-se que o fato narrado não é próprio de uma ou outra organização educacional, mas, antes, de um fenômeno que alcança a todo um conjunto de Instituições. A sobrecarga de aulas, comissões, produção intelectual e trabalho administrativo (ANDRÉ, 2007), bem como a jornada de trabalho (PRÍNCEPE, ANDRÉ, 2019), haja vista tais desafios refletirem-se, inclusive, sobre os grupos responsáveis pelo recebimento e avaliação de produções técnicas ou acadêmicas que se proponham à melhoria do contexto organizacional.



Assim, compreende-se como, igualmente importante, o recebimento do relatório técnico e a prévia autopercepção da Instituição para entender a complexidade envolvida no recebimento e absorção desta ou de outras produções, de forma a concebê-la e complementá-la dentro das possibilidades, dos limites e dos recursos disponíveis.

Outrossim, a concepção de uma Comissão ou Setor direcionado à recepção das produções técnicas e acadêmicas, que se proponham a construir melhores caminhos à atuação institucional, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao processo de melhoria organizacional e direcionamento daquilo que é produzido pela própria organização em prol do seu fortalecimento.

RISCOS E LIMITAÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DO RELATÓRIO

Nesse sentido, vislumbram-se, também, como riscos à recepção e à implementação do produto, as próprias limitações da respectiva construção da pesquisa da Dissertação, que consubstanciou os pilares do Relatório Técnico, que envolvem restrições de caráter acadêmico e técnico, assim como aquelas em termos de recursos, logísticos e humanos.

A partir disso, entende-se que a adoção de mais um instrumento de coleta de dados quantitativos permitiria a combinação de informações e uma compreensão mais detalhada sobre o objetivo, inclusive, a partir de eventual captação de dados junto ao alunado, como proposto pelo Docente Zona da Mata na entrevista realizada.

Além disso, a opção por outros perfis de professores entrevistados, que possam estar mais adequados ao objetivo que se pretende alcançar, constitui-se, também, como uma alternativa eficaz à complementação dos resultados. A compreensão profunda dos processos educacionais de determinado contexto como ação prévia à constituição de uma formação de professores seja um dos sustentáculos e conclusões desta pesquisa, seja a partir de um curso, disciplina, campus ou perfil de professores específicos.

Assim, entende-se o relatório técnico como um processo, mediante absorção e aplicação combinada da ótica do desenvolvimento profissional e das necessidades de formação de professores iniciantes no médio integrados, que visa à materialização efetiva na Instituição, pois não se restringirá a um pacote de informações previamente estabelecidos em um espaço-tempo de avaliação, genérico ou igualitário (ARRAES *et al.*, 2021) mas, antes, a um formato de construtos para novos resultados.



PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÕES CONTEXTUALIZADAS ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

Estabelecer parâmetros ou critérios de formação que sejam capazes de observar as particularidades que envolvem o desenvolvimento profissional docente, a exemplo de um grupo de professores de determinado campus, curso disciplina e eixo de atuação ou, ainda, a partir das especificidades do perfil profissional ou acadêmico dos docentes, subdividindo-os ou agrupando-os, conforme objetivo que se pretende alcançar.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PERMANENTE VOLTADO AO DOCENTE INICIANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Institucionalização de um instrumento de avaliação permanente e periódico, que comporte desde a combinação de aspectos relacionados ao perfil profissional e acadêmico do professor iniciante à investigação das necessidades formativas.

O instrumento deve ser capaz de captar e sistematizar dados, transformando-os em informações que venham a subsidiar, periodicamente, a composição e a melhoria de ações e projetos institucionais voltadas à formação.

PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE POSSAM CONTEMPLAR AS PRINCIPAIS NECESSIDADES FORMATIVAS

Os programas de desenvolvimento profissional direcionados aos docentes iniciantes do médio integrado devem incluir os principais indicadores de necessidade de formação já identificados, a fim de que aquela competência ou saber não venha a se tornar uma lacuna ou dificuldade para o docente durante sua trajetória.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A seguir, será apresentada e exemplificado de que maneira uma das propostas de intervenção mencionadas na pag. 27 deste relatório poderá ser efetivada na prática, atribuindo grau de exequibilidade institucional àquilo que se propõe como uma possível mudança.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PERMANENTE VOLTADO AO DOCENTE INICIANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O processo de avaliação das necessidades de formação aos professores iniciantes deve ser um procedimento aplicado desde o ingresso do docente à Instituição até o final do ciclo, ou seja, até o quinto ano de experiência, conforme Imbernón (2011).

Neste caso, no processo de ambientação institucional, tanto os professores com experiência anterior em outros níveis ou modalidades educacionais, quanto aquele sem qualquer experiência devem ser submetidos, inicialmente, à pesquisa que vise construir um nível ou perfil acadêmico e profissional. Tal responsabilidade poderia ser atrelada à unidade institucional responsável pelo processo de ingresso do profissional (Gestão de Pessoal), como também pelas unidades hierárquicas a qual o docente estará vinculado, a exemplo dos Coordenadores de Curso e dos Departamentos de Ensino.

Essa pesquisa de **perfil acadêmico e profissional** deverá responder às seguintes questões:

- Quem é esse professor?
- Qual o seu título?
- Qual é a idade?
- Qual a formação dele?
- Dispõe de alguma experiência anterior? de quantos anos? em qual modalidade?
- Dispõe de formação acadêmica em outras áreas?
- Tem licenciatura ou complementação pedagógica?



Realizada a pesquisa inicial, deve-se construir um mínimo um perfil individual e coletivo do docente iniciante, atribuindo as principais características de um em relação ao outro e transformando os dados em representações, assim como as informações complementares ou de destaque individual em outro espaço.

Essa catalogação e filtragem numérica e informacional poderia ser apoiada por algum sistema de informação gerencial que possa realizar algum nível de tratamento de dados para a finalidade a que se propõe. Neste sentido, é relevante que haja o prévio alinhamento entre a área pedagógica e a da tecnologia da informação.



De posse dessas informações, deve-se **estruturar o Instrumento de Investigação de necessidades formativas**, mediante prévia análise e reflexão sobre as seguintes questões:

- Quais atores da gestão institucional irão liderar essa construção?
- Qual a abordagem mais adequada? apenas dados quantitativos ou dados qualitativos também?
- Qual aspecto será abordado?
- Qual a periodicidade?
- O instrumento de pesquisa é rígido ou pode adequar-se aos respondentes?
- Quais critérios deverão ser contemplados? por campus, por curso, por área de conhecimento, por perfil acadêmico?

A elaboração do instrumento de pesquisa e a estruturação deste nos processos de trabalho dos setores responsáveis, por si só, iriam contemplar a proposta de intervenção abordada aqui, porquanto seja uma relevante introdução às questões que só colocarão à posteriori em termos de formação e desenvolvimento profissional contextualizado a grupos pré-determinados e específicos na instituição, a exemplo dos projetos de formação com foco nos pontos críticos.

Ainda assim, é mister destacar os aspectos de continuidade da pesquisa e da análise que deverão ser envidados no instrumento que consolide a investigação das necessidades de formação, visando amadurecer e continuidade nos processos de avaliação daquilo que foi encontrado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Relatório Técnico foi de consolidar as principais conclusões da avaliação das necessidades de formação de professores com até 5 anos de experiência na Educação Profissional e, atualmente, atuantes no Médio Integrado feitas na Pesquisa de Mestrado, desdobrando-as em direcionamentos, estratégias e propostas de reflexão e intervenção institucional.

Inicialmente, requereu-se a compreensão do aspecto situacional envolvendo a pesquisa, a qual considerou a opção da percepção dos professores iniciantes em detrimento dos demais docentes da instituição, aplicando os respectivos conceitos do Desenvolvimento Profissional, que referenciam tal divisão de forma associativa à singularidade de competências, saberes e aspectos formativos que envolvem esses professores.

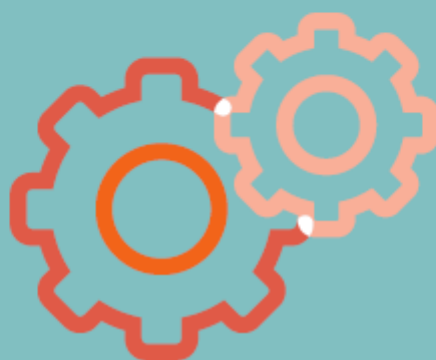
Outrossim, outra delimitação foi aquela que circunscreveu os participantes da pesquisa em relação à atuação no Ensino Médio Integrado, mormente, a construção e as bases teóricas que ensejaram toda a produção de conhecimento, durante a pesquisa, tenham o foco nesse nível educacional, conquanto, as especificidades envolvendo a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica não tenham sido dispensadas da análises, haja vista os aspectos de aproximação teórica encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, as principais conclusões da pesquisa convergem à própria noção situacional a qual ela foi construída, haja vista a percepção marcada dos partícipes, sobretudo, os entrevistados, acerca da relevância de se avaliar a partir das respectivas realidades que se pretende alcançar. Neste cenário, compreende-se que tal instrumento se constitui como uma produção eficiente dentro das delimitações postas.

Paralelamente, faz-se necessário entender essa produção também a partir do aspecto de processo, e não apenas como um resultado pronto e finalizado em relação ao diagnóstico da formação de professores iniciantes, porquanto, a própria perspectiva defendida e apresentada nos resultados requereu a compreensão de que as avaliações relativas à formação de professores estejam, cada vez mais, atualizadas e contextualizadas às especificidades vivenciadas pelos professores.

Espera-se que a natureza propositiva e construtiva do Relatório seja compreendida pelos atores responsáveis pela recepção do documento e que os riscos e limites apresentados sejam indutores de melhorias, complementações e reflexões constantes, visando à melhoria contínua dos processos institucionais envolvendo formação de professores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: jan. 2020.

ARRAES, Matheus de Vasconcelos, et al. Problematização e Construção de cenários formativos a professores não licenciados em início de carreira na Educação Profissional e Tecnológica. *Humanidades & Inovação*, v. 8 n. 42 (2021): Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III, p.88-103, 2021. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3720>> Acesso em: set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719--res--cne--cp--002--03072015&category_slug=julho--2015--pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 9, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: dez. 2019.

CONCEIÇÃO, J. S. da. A Docência no Ensino Superior e a Expansão Universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante. 2015, 92f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2015

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Resolução n. 16, de 16 de março de 2018. Recife: IFPE, 2018. Disponível em: < https://www.ifpe.edu.br/campus/ead/cursos/pos-graduacao/especializacao/docencia_EPCT/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico>. Acesso em: out. 2021.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago/dez, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>> Acesso em: jun. 2020.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.19, n.1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>>. Acesso em: jan 2020.

PENA, G. A. Necessidades Formativas de Professores dos Institutos Federais e Desenvolvimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Vol. 2, 2018a.

RIZZATTI, Ivanise Maria; et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, 2020, v.5, n.2. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>>. Acesso em: Jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14 n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: jul. 2020.

RELATÓRIO
TÉCNICO



20
22

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

INSTRUÇÕES: Após a pesquisa de campo, o Programa de Mestrado **PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, ofertado pelo IFPE-Campus Olinda, em parceria com a Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica, em Olinda, estabelece que o produto educacional construído seja validado.

Como você fez parte da construção deste importante relatório, por meio do apontamento de suas experiências e necessidades, elencamos, a seguir, algumas perguntas para sua avaliação do nosso relatório técnico:

RELATÓRIO TÉCNICO	1	2	3	4	5
Itens					
1) O conteúdo do relatório técnico contemplou suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado *					
2) As prioridades elencadas atendem às suas necessidades formativas enquanto docente do Ensino Médio Integrado *					
3) O relatório técnico fornecerá informações importantes à Instituição para construção de melhorias voltadas ao docente do Ensino Médio Integrado *					
4) O design do relatório técnico (esquema de cores, imagens, tamanho de letra) favoreceu a exposição do conteúdo *					
5) O atendimento aos apontamentos do relatório técnico impactarão em um processo de ensino aprendizagem mais qualificado					
6) Em uma escala de pontuação, quão satisfeito você está com o produto deste Relatório Técnico? **					
7) Gostaria de sugerir alguma modificação no relatório técnico?					

APÊNDICE F - DOCUMENTOS REFERENCIADOS NA PESQUISA

Ato	Ano	Descrição
Decreto 787	1906	Cria quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul,
Lei 378	1937	Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.
Decreto 4.127	1942	Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
Decreto 4.073	1942	Lei orgânica do ensino industrial.
Decreto-Lei 4.048	1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)
Decreto 8.530	1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Lei 4.024	1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Parecer CFE n. 12	1967	Regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica previstos pela LDB nº 4.024/61
Lei 5.0540	1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências
Lei 5.692	1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências
Parecer FE 1.073	1972	Currículo mínimo para a formação de professores
Lei 7.044	1982	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau
Lei 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto 2.208	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.
Resolução CNE/CEB n. 02	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.
Decreto 5.154	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.
Lei 12.513	2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)
Resolução CNE/CEB n. 06	2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Decreto 8.268	2014	Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Resolução CNE/CEB 02	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.
Parecer CNE/CP n. 22	2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Resolução CNE/CP n. 09	2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
------------------------------	------	--

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de professores Iniciais para o Ensino Médio Integrado na EPT: Necessidades Formativas ao Desenvolvimento Profissional

Pesquisador: MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49335221.6.0000.8052

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.935.209

Apresentação do Projeto:

1.

O projeto de pesquisa intitulado: "Formação de professores Iniciais para o Ensino Médio Integrado na EPT: Necessidades Formativas ao Desenvolvimento Profissional", está sob responsabilidade do pesquisador MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES, aluno de pós-graduação do programa ProfEpt. A equipe também é composta pelo Prof. Dr. Assis Leão da Silva, ambos devidamente cadastrados na Plataforma Brasil. O projeto apresenta os itens necessários à elaboração do parecer ético (Arquivo PB- informações básicas, projeto básico, descrição riscos e benefícios aos participantes da pesquisa e termos de apresentação obrigatória).

Objetivo da Pesquisa:

2.

2.1. Objetivo Primário:

Avaliar as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes para atuação docente no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional.

2.2. Objetivo Secundário:

- Compreender os pressupostos teóricos e legais que relacionam as questões referentes à EPT, ao

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 4.935.209

EMI, à docência, à formação de professores e ao desenvolvimento profissional;

- Analisar a percepção dos professores sobre as necessidades formativas e os conhecimentos necessários para atuação docente nos primeiros anos da carreira no EMI.

- Definir o perfil acadêmico e profissional dos professores iniciantes atuantes no EMI em um

IF

- Propor estratégias e medidas para mitigar as necessidades dos docentes iniciantes;

- Elaborar relatório técnico apontando as necessidades formativas propondo melhorias e estratégias para subsidiar as ações Institucionais.

2.3. Comentários

Os objetivos de pesquisa são claros, estão alinhados com a metodologia proposta e são, do ponto de vista ético, exequíveis dentro do cronograma apresentado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3.

3.1. Riscos

Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros. Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo, pois ocorrerá de forma indireta, mediante retorno social. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. 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). A garantia da confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação da identidade. Apesar de o risco da pesquisa ser considerado mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário on-line, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 10 minutos, e no caso da entrevista, em torno de 15 minutos, a seguir serão elencados alguns riscos e medidas adotadas para saná-los. Um dos riscos

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 4.935.209

identificados é o contato entre os respondentes, diante do cenário atual de pandemia, ocasionada pela Covid-19. Com isso, para que o risco de contágio e desconforto entre os indivíduos da pesquisa, optou-se pela coleta de dados fechados ser realizada de forma online seja com a presença do pesquisador ou sem a presença do pesquisador a depender do tipo de instrumento adotado na fase da pesquisa, delineado na etapa da coleta de dados a seguir. Adicionalmente, para mitigar os riscos inerentes ao desconforto de participação dos participantes envolvidos, os mesmos serão cientificados que haverá sigilo das informações e os dados serão captados, tratados e analisados de forma conjunta por meio de técnicas estatísticas. Quanto aos dados captados na entrevista, os respondentes e seus respectivos discursos serão agregados e analisados conjuntamente, devendo os mesmos serem codificados como DEMI (Docente do Ensino Médio Integrado) sequenciado por ordem numérica aleatória. Outrossim, para minimizar o risco de que o questionário não esteja compreensível ou passível de interpretações diferentes, será realizada um pré-teste com um quantitativo de cinco respondentes. Os participantes serão comunicados que terão a garantia de que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa.

3.2. Benefícios

Quanto aos benefícios, esta pesquisa visa contribuir com uma proposta metodológica para adoção de medidas corretivas e preventivas nas lacunas identificadas nos saberes dos docentes recém chegados à Instituição. Para tanto, além de elencar as principais dificuldades e sugestões de estratégias de melhorias captadas em entrevistas com os participantes, será entregue como produto educacional à Instituição um relatório técnico para subsidiar o processo decisório e ações institucionais para melhoria na prática educativa. Essas atividades buscarão priorizar a articulação de formações aplicadas às reais necessidades dos docentes com perfil de iniciante na Instituição de ensino e responsável por desenvolver sua prática docente em cursos Médio Integrado.

3.3. Comentários

Em conformidade

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 4.935.209

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.

O projeto apresenta os seguintes itens: tema, objeto da pesquisa, relevância social, local de realização da pesquisa, população a ser estudada, garantias éticas aos participantes da pesquisa, método a ser utilizado, cronograma, orçamento, critérios de inclusão e não inclusão dos participantes da pesquisa, critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa e divulgação dos resultados do estudo. Todos estão em conformidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.

O projeto apresenta em conformidade todos os termos de apresentação obrigatória, a saber: TCLE, Termo de Sigilo e Confidencialidade, Folha de rosto, Carta de Anuência, Currículo do pesquisador responsável e Declaração de compromisso dos pesquisadores (Listar todos os documentos aplicáveis ao projeto).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

7.

No que concerne aos aspectos éticos, o projeto está aprovado. Adicionalmente, o pesquisador principal deve:

- Atentar-se ao prazo para o envio do relatório parcial (quando houver alteração no projeto, a qualquer tempo) e/ou final das atividades desenvolvidas (12 meses a partir da data de aprovação do parecer consubstanciado);
- Enviar ao CEP, juntamente com o relatório final (modelo disponível na página do IF Sertão-PE), um exemplar digitalizado de cada termo (TCLE, TCLE para Pais/Responsáveis e/ou TALE, conforme o caso), bem como uma declaração afirmando que todos os demais termos passaram pelo mesmo procedimento;
- Informar ao CEP, a qualquer tempo, caso ocorram mudanças no projeto (metodologia, cronograma, número de participantes, etc) que tenham implicação ética em sua execução;

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 4.936.209

- Procurar o CEP, a qualquer tempo, para tirar quaisquer dúvidas em relação aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, ou demais informações que necessite.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1742077.pdf	29/07/2021 11:05:31		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_e_confidencialidade_19_07_21.pdf	19/07/2021 22:58:11	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_assinado_assinado.pdf	09/07/2021 12:39:00	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_CEP.pdf	26/08/2021 10:23:24	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Matheus_Reitor_assinado.pdf	26/08/2021 10:20:13	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FAFIRE_.pdf	24/08/2021 19:12:29	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	24/08/2021 19:05:16	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Outros	Ata_de_qualificacao.pdf	10/08/2021 21:19:38	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	10/08/2021 21:18:54	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Assinado.pdf	10/08/2021 21:14:21	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito
Outros	Curriculo_lattes.pdf	24/04/2021 16:43:05	MATHEUS DE VASCONCELOS ARRAES	Aceito

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - IF SERTÃO
-PE



Continuação do Parecer: 4.936.209

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PETROLINA, 27 de Agosto de 2021

Assinado por:
Ednaldo Gomes da Silva
(Coordenador(a))