



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

HERMES LUCAS PADRE DOS SANTOS

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE
ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO
NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Maceió–AL

2025

HERMES LUCAS PADRE DOS SANTOS

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE
ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO
NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes

Maceió–AL

2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

370

S237c

Santos, Hermes Lucas Padre dos.

A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica / Hermes Lucas Padre dos Santos. – 2025.

188 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes

Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2025.

1. Educação Profissional - Tecnológica. 2. Formação Continuada. 3. Espaços Pedagógicos. 4. Produto Educacional. I. Título.

HERMES LUCAS PADRE DOS SANTOS

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE
ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO
NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

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

Aprovado em 21 de novembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JARBAS MAURICIO GOMES**
Data: 13/03/2026 08:33:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes
ProfEPT/Ifal
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE SUELDO TAVARES DE LIMA**
Data: 15/03/2026 20:08:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima
ProfEPT/Ifal
Avaliador interno

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE DOS REIS SOEIRA**
Data: 19/03/2026 18:09:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine dos Reis Soeira
ProfEPT/Ifal
Avaliadora externa

HERMES LUCAS PADRE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO
FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS**

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

Validado em 21 de novembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JARBAS MAURICIO GOMES**
Data: 13/03/2026 08:33:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes
ProfEPT/Ifal
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANDRE SUELDO TAVARES DE LIMA**
Data: 15/03/2026 20:08:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima
ProfEPT/Ifal
Avaliador interno

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE DOS REIS SOEIRA**
Data: 19/03/2026 18:09:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elaine dos Reis Soeira
ProfEPT/Ifal
Avaliadora externa

A minha esposa, Cely, e filhinha, Malu, por toda inspiração de vida; a minha mãe,
Cristina, e padrasto, Gil, por todos os sacrifícios materiais e imateriais que me
permitiram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu orientador Jarbas Mauricio por seu método de orientação paciente e respeitoso ao meu processo e tempo pessoal de maturação deste trabalho de pesquisa. Obrigado pelas trocas, dicas e diálogos inteligentíssimos que me fizeram enxergar nuances da pesquisa que jamais enxergaria sozinho.

Aos membros avaliadores da minha banca de qualificação e defesa, André Suêdo e Elaine dos Reis, pelo pronto aceite do convite e por cada contribuição imprescindível.

A todos/as os/as servidores/as participantes da minha pesquisa pela disponibilidade de dispor tempo, dados sobre suas vidas, avaliações e contribuições para fazer esta pesquisa acontecer.

Aos meus colegas de turma deste mestrado, por cada diálogo e convivências que só me fizeram amadurecer e ter a certeza de que o conhecimento é uma construção coletiva!

Partindo dessa condição inicial, no início desta segunda década do século, lutamos por uma concepção e práticas educativas que não são novas. Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos.
(Maria Ciavatta, 2014)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e avaliar a organização e contribuições de um curso de formação continuada fundamentado na pedagogia histórico-crítica para qualificação de servidores de um campus do Instituto Federal de Alagoas. O tema do curso foi sobre a “concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, a organização desse espaço visou proporcionar uma construção crítico-reflexiva de saberes quanto aos pressupostos teóricos desta concepção educacional, cujas bases conceituais medeiam as atividades profissionais dos servidores da instituição. O curso organizado é o produto educacional (PE) resultante da pesquisa. Após sua aplicação e avaliação, foi produzido um material informativo descrevendo o processo de elaboração, possibilitando sua divulgação. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e insere-se na linha de Organização e memórias dos espaços educativos da EPT; Macroprojeto 6: Organização de espaços pedagógicos na EPT. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de método misto, com delineamento incorporado, com predominância de aspectos qualitativos; do tipo participante, utilizando procedimentos de campo, de exploração bibliográfica, documental e descritiva. A pesquisa foi dividida em quatro fases: I) revisão bibliográfica e documental; II) fase diagnóstica; III) desenvolvimento do protótipo de curso; IV) aplicação e avaliação mediante questionário semiestruturado, baseado na escala de Likert, e confecção do material informativo referenciado em Kaplún (2003). Para análise dos dados, a técnica de análise empregada correspondeu a cada tipo de dado coletado, para dados qualitativos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), com suporte de aplicação de Franco (2018); para dados quantitativos, usamos a estatística descritiva e inferencial, seguindo a abordagem de Gil (2008), com suporte de Levin (1987). Os resultados indicaram que o curso teve uma ótima aceitação, apesar de uma problemática identificada com a carga horária, e, portanto, atingiu seu objetivo, contribuindo para a qualificação dos servidores participantes ao ajudá-los a desenvolver uma noção elementar do que é esta concepção educacional, a EPT, através da compreensão sumária de suas bases conceituais, raízes de pensamento, missão social e política. Fazendo-os refletir sobre o modelo educacional que guia suas práticas, seja no ensino ou gestão, em consonância com os princípios da formação humana integral e emancipatória, e com potencial para impactar ou influenciar a prática futura.

Palavras-Chave: Educação profissional e tecnológica. Formação continuada. Espaços pedagógicos. Produto educacional. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze and evaluate the organization and contributions of a continuing education course based on Historical-Critical Pedagogy, designed for the qualification of staff at a campus of the Federal Institute of Alagoas. The course focused on the "concept of Professional and Technological Education (PTE)". Its structure was designed to foster a critical-reflective construction of knowledge regarding the theoretical assumptions of this educational concept, whose conceptual foundations underpin the professional activities of the institution's staff. The organized course constitutes the educational product resulting from this research. Following its implementation and evaluation, an informative material detailing the development process was produced to facilitate its dissemination. The research was conducted within the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) and is linked to the research line "Organization and Memories of Educational Spaces in PTE", under Macroproject 6: "Organization of Pedagogical Spaces in PTE". This is an applied, mixed-methods research with an embedded design and a predominance of qualitative aspects. It is characterized as participant research, employing field procedures, alongside bibliographic, documentary, and descriptive exploration. The investigation was divided into four phases: I) bibliographic and documentary review; II) diagnostic phase; III) development of the course prototype; IV) implementation and evaluation using a semi-structured questionnaire based on the Likert scale, and the creation of informative material referenced from Kaplún (2003). For data analysis, the techniques corresponded to the type of data collected. For qualitative data, we used Bardin's (2016) content analysis technique, supported by Franco's (2018) application. For quantitative data, we employed descriptive and inferential statistics, following the approach of Gil (2008) with support from Levin (1987). The results indicated that the course was very well received, despite an identified issue regarding the workload. It successfully achieved its objective by contributing to the qualification of the participating staff, helping them develop a clear and objective notion of this educational concept—PTE—through a summarized understanding of its conceptual bases, intellectual roots, and social and political mission. This initiative prompted reflection on the educational model guiding their practices, both in teaching and management, aligning with the principles of comprehensive and emancipatory human formation, and showing potential to impact future practices.

Keywords: Professional and technological education. Continuing education. Pedagogical spaces. Educational product. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa etária.....	53
Figura 2 - Sexo.....	54
Figura 3 - Nível de escolaridade.....	55
Figura 4 - Respostas para a questão 3.3.....	60
Figura 5 - Respostas para a questão 3.8.....	64
Figura 6 - Participações por categoria na fase de aplicação do curso.....	77
Figura 7 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão organizacional.....	79
Figura 8 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão organizacional.....	80
Figura 9 - Resultado comparado das avaliações quanto à primeira, terceira e quarta afirmações/aspectos da dimensão organizacional.....	85
Figura 10 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão pedagógica.....	86
Figura 11 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão pedagógica.....	87
Figura 12 - Resultado da avaliação da terceira afirmação/aspecto da dimensão pedagógica.....	88
Figura 13 - Resultado da avaliação da quarta afirmação/aspecto da dimensão pedagógica.....	89
Figura 14 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão contributiva.....	91
Figura 15 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão contributiva.....	92
Figura 16 - Resultado da avaliação da terceira afirmação/aspecto da dimensão contributiva.....	93
Figura 17 - Resultado da avaliação da quarta afirmação/aspecto da dimensão contributiva.....	94
Figura 18 - Resultado da avaliação da quinta afirmação/aspecto da dimensão contributiva.....	94
Figura 19 - Um dos slides do curso onde se aborda o conceito de ontologia marxiana do trabalho como fundamento da EPT.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo do questionário diagnóstico.....	50
Quadro 2 - Categorização das formações ou cursos relatados na questão 3.4....	61
Quadro 3 - Resultado parcial das respostas à questão 3.7.....	65
Quadro 4 - Categorização das 22 respostas que consideraram impacto qualitativo positivo do curso para o exercício profissional em função de razões declaradas.....	65
Quadro 5 - Relação das categorias emergidas do caderno de campo com a quantidade de participantes e frequência durante a fase diagnóstica.	69
Quadro 6 - Organização das aplicações do curso por turmas.....	76
Quadro 7 - Resumo das dimensões e afirmações do questionário de avaliação..	78
Quadro 8 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão organizacional.....	81
Quadro 9 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão pedagógica	89
Quadro 10 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão contributiva	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes, por categoria, que aceitaram o convite.....	49
Tabela 2 - Relação entre o domínio de saberes sobre a EPT pelos participantes	56
Tabela 3 - Relação entre os saberes da EPT e sua aplicação na prática diária de trabalho pelos participantes.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP – Educação profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EMI – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

IF – Instituto Federal

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PE – Produto educacional

PHC – Pedagogia histórico-crítica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	24
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	34
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	43
3.2 INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	44
3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	45
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	46
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	48
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	48
4.1.1 Caracterização dos participantes quanto aos aspectos pessoais e profissionais.....	53
4.1.2 Caracterização dos participantes quanto aos aspectos da formação educacional.....	55
4.1.3 Caracterização dos participantes quanto aos conhecimentos prévios em relação ao tema do curso.....	55
4.1.3.1 Contato, conhecimento prévio e conhecimento prático sobre a EPT.....	56
4.1.3.2 Oferta de formações continuadas e estudos específicos sobre a EPT.....	59
4.1.3.3 Percepções sobre os cargos, a EPT e o impacto qualitativo do curso sobre o exercício profissional.....	65
4.1.4 Triangulação da análise do questionário diagnóstico com o caderno de campo.....	68
4.1.5 Conclusões sobre o perfil dos participantes e a organização do curso.	73
4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	76
4.2.1 Análise da avaliação da dimensão organizacional.....	79
4.2.2 Análise da avaliação da dimensão pedagógica.....	86
4.2.3 Análise da avaliação da dimensão contributiva.....	90
5 PRODUTO EDUCACIONAL: “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS”.....	99
5.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, ESTRUTURAÇÃO E	

APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	100
5.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA DO CURSO.....	103
6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	118
APÊNDICE B – MATERIAL INFORMATIVO.....	119
APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO EM SLIDES DO CURSO.....	141
APÊNDICE D – PLANO DE CURSO.....	164
APÊNDICE E – EMENTA DO CURSO.....	169
APÊNDICE F – CONVITE PARA SERVIDORES.....	172
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	173
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	175
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO.....	177
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO.....	178
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIOR DE IDADE CAPAZ).....	179
ANEXO D – TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE.....	183
ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	184
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO, INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	186
ANEXO G – DECLARAÇÃO SOBRE A DESTINAÇÃO DOS DADOS COLETADOS (ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO/OUTROS).....	187
ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E DEPOIMENTOS PARA FINS DE PESQUISA.....	188

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de um trabalho de investigação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL). Está atrelada à linha 2 de investigações do programa, que reúne pesquisas focadas na Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, e, mais especificamente, ao macroprojeto 6, que agrega trabalhos ligados à Organização de espaços pedagógicos na EPT.

A pesquisa analisa e avalia a organização e contribuições de um curso de formação continuada para qualificação de servidores, docentes e técnicos, profissionais da educação de um campus do Instituto Federal de Alagoas. O curso trata da concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Faz-se uso aqui do termo “concepção” em seu sentido figurado, referente a todo arcabouço teórico, filosófico e pedagógico, que fundamentou e instituiu, através da Lei n.º 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT, chamaremos de Rede Federal) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (chamaremos de IF).

A EPT é uma concepção de educação cujas bases conceituais e princípios medeiam, sob a perspectiva da formação humana integral, tecnológica e/ou politécnica, a organização dos espaços pedagógicos e o processo de formação profissional em vários níveis e modalidades, inclusive em articulação com o ensino médio, na modalidade integrada à educação profissional (EMI), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), atualizada pela Lei n.º 11.741/2008 e pelo Decreto n.º 5.154/2004.

A concepção de EPT diferencia-se da concepção de educação profissional (EP) hegemônica em todo século XX (Gomes, 2020), tradicionalmente fomentada em nosso país sob o viés de uma formação utilitarista, profissionalizante, de trabalhadores para o mercado de trabalho. Não obstante, é comum encontrar publicações consagradas sobre o tema onde EP e EPT são tratadas como idênticas. Ambas as concepções educacionais tratam, obviamente, de como formar trabalhadores ou profissionais, entretanto, há divergências profundas de

perspectivas formativas e de visões de mundo entre elas.

Para além das mudanças em sentido ideológico, conceitual, com a reestruturação das antigas escolas técnicas em Institutos Federais, ocorreram também alterações de ordem curricular, político-pedagógica e organizacional que alçaram as instituições de EPT a um patamar de modelo educacional bastante singular, adaptado às condições socioeconômicas brasileiras analisadas por Moura (2013). Exigindo, por consequência, uma formação de seus quadros de servidores também bastante específica, delineada por Machado (2008) e compatível “[...] com o perfil das instituições de EPT [...]” (Moura, 2008a, p. 25).

Uma formação nesses moldes deve “[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes” (Moura, 2008a, p. 30). Desse modo, entende-se que as propostas de formação para a EPT devem ser pensadas especificamente para compreender e trabalhar com os princípios e organização da própria EPT, dada a sua originalidade, ou seja, entende-se que deva ser uma formação de caráter idêntico à EPT, emancipatória, omnilateral, contra-hegemônica e crítico-reflexiva.

O Documento Base (Brasil, 2007) é um material teórico que lança as bases para a oferta da EPT, foi criado com o objetivo de explicitar a EPT e o EMI como uma política pública para as instituições e traz em seu texto tanto os conceitos e princípios que fundamentam essa concepção educacional como os pressupostos básicos para seu êxito. Dentre esses: 1) o financiamento; 2) quadro específico de professores; 3) formação inicial e continuada de docentes, técnicos e equipes dirigentes; 4) infraestrutura física e outros.

Nesta pesquisa, o enfoque está no terceiro pressuposto citado, em síntese, a formação continuada de técnicos e docentes. Há no Ifal, em âmbito interno, como em toda Rede Federal, em âmbito nacional, documentos oficiais que estabelecem metas, critérios e condições para que essa formação continuada seja efetivada. A saber, a LDB, lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996); Documento Base (Brasil, 2007); PDI/IFAL, 2024 – 2028 (Ifal, 2024); PPPI/IFAL, 2013 (Ifal, 2013); Deliberação n.º 63/CEPE (Ifal, 2017); Portaria n.º 15/MEC (Brasil, 2016a); Nota Técnica n.º 67/2016/CGDP/DDR/SETEC (Brasil, 2016b); Portaria n.º 27/MEC (Brasil, 2014), dentre outros.

Observa-se, no entanto, que os documentos acima não estabelecem especificamente o tema do curso proposto nesta pesquisa como o tema central das formações, esses temas variam conforme as necessidades de cada instituição. Os documentos são apresentados como justificadores da atenção e do cuidado que a Rede Federal dispensa à formação continuada de seus servidores.

A escolha do tema para o curso desenvolvido nesta pesquisa se deu, por um lado, por razões que envolvem estas características elencadas acima que tornam a EPT única, exigindo uma formação equivalente para todos que trabalham em instituições guiadas por tais princípios. Por outro lado, a escolha do tema também se deu por percepções emergidas da prática profissional, durante a trajetória como servidor do Ifal, sobre a necessidade dessas formações específicas e por predileções associadas à formação acadêmica do pesquisador.

Como servidor do Ifal desde 2017, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, com passagem pelo setor pedagógico, coordenação de apoio acadêmico e gerência da assistência estudantil, tive experiências na organização, planejamento e apoio ao ensino. Foram possibilitadas vivências de contato direto com ideias que orientam a Rede Federal em suas múltiplas atuações. Antes de ingressar no Ifal, lecionava filosofia em escolas públicas do estado e município desde 2009. A filosofia lida com rigor no tratamento e construção conceitual. Como professor de filosofia, busca-se ensinar e fazer compreender a natureza da realidade por meio de seu desvelamento, principalmente, pela investigação racional.

A EPT é uma construção conceitual e histórica rica em conceitos filosóficos bastante imbricados e sofisticados do ponto de vista intelectual. Para compreendê-la, exige-se certa orientação, introdução no universo de conceitos, autores e correntes de pensamento que estão na sua origem. Entender a EPT passou a ser um desejo instigante desde que me tornei servidor. De início, pensei que poderia estudá-la e construir um curso, me valendo um pouco da experiência formativa e profissional no tratamento de conceitos em sala de aula, para contribuir com esse entendimento de sua matriz filosófica. E esse processo também me ajudaria a compreendê-la melhor, ajudaria na minha autoformação pela pesquisa.

Quando ingressei no IFAL, não recebi formação sobre a EPT, apenas raras formações padrão sobre burocracia e alguns seminários que até perpassavam por

princípios da EPT, mas a forma, o lugar e o tempo dedicado não permitiam aprofundar meu entendimento sobre ela, apenas sentia que recebia comunicações sobre traços dela, não formações.

O contato com normativos embasados pela concepção de EPT ocorreu nessas experiências como servidor. Foi, de certa forma, como começou meu processo autoformativo, antes do mestrado ProfEPT. Ao ler os normativos para planejar ações junto à Coordenação Pedagógica e Direção de Ensino, esbarrava constantemente em elaborações conceituais que não me eram estranhas, pois me remetiam a autores e ideias estudados na faculdade de filosofia.

Em suma, a partir dessa prática profissional, no diálogo com servidores nos mais variados ambientes de trabalho e situações, tive duas percepções iniciais: 1) servidores em geral desconhecem o que é a EPT, inclusive o pesquisador à época. No sentido de que não a compreendem como uma concepção educacional com história e razão de ser ou a conhecem parcialmente com interpretações equivocadas e por conceitos soltos; a confundem com outras concepções educacionais, até mesmo conflitantes, principalmente com a EP hegemônica, ofertada sistematicamente pelo Estado brasileiro desde 1909; 2) o Ifal não tem como prática ofertar formação sobre EPT para os servidores ingressantes e não tem ofertado formação continuada sobre o tema para os servidores em exercício.

Foi percebida, portanto, uma lacuna na oferta de formações, pois elas não priorizam a concepção educacional basilar de toda a Rede Federal como tema essencial. Levando-nos a constatar que é imprescindível haver formações continuadas sobre a EPT para docentes e técnicos que atuam na EPT, pois, servidores que trabalham diretamente com ensino ou nas funções de apoio e gestão do ensino em instituições, programas e modalidades mediadas pela EPT deveriam compreender minimamente os pressupostos subjacentes a essa concepção educacional, sob a possibilidade de que podem estar aplicando algo que não compreendem ao certo e comprometer a efetivação dessa proposta educacional como uma política pública, como preconiza o Documento Base (Brasil, 2007).

Assim como a falta de formação sobre a EPT pode inviabilizar a execução da missão social, ética, política e pedagógica dos IF, de ofertar uma educação emancipatória de qualidade para a classe trabalhadora.

Fernandes (2020), em uma pesquisa semelhante à nossa, chegou a conclusões similares quando diz que é indispensável aos profissionais dos Institutos Federais, que carregam o ônus dessas complexas missões, que “[...] ‘vivenciem as bases educacionais da EPT para que se dediquem a empregá-las de maneira mais efetiva’” (Fernandes, 2020, p. 17). Destacando, em seguida, a urgência dos IF em investir nesses tipos de formações continuadas e que foram os próprios servidores participantes de sua pesquisa que pediram por formações com esse enfoque porque “[...] percebeu-se que os servidores carecem de vários aportes conceituais [...] é preciso ampliar expressivamente seus conhecimentos das bases conceituais do IFs” (Fernandes, 2020, p. 19).

No mesmo sentido, em outra pesquisa sobre formação continuada para profissionais da educação que atuam na EPT, Silveira e Castaman (2020) nos dizem que “[...] há a necessidade destes terem consciência de seus compromissos com os princípios e as bases conceituais da referida modalidade de ensino [...]” (Silveira; Castaman, 2020, p. 2).

Aguiar e Pacheco (2017) reforçam essa ideia quando nos lembram que:

[...] ainda é necessário um intenso percurso para a compreensão da concepção que norteou a criação dessa nova institucionalidade, que pressupõe a formação de quadros político-administrativos para a gestão desse novo modelo de instituição [...] (Aguiar; Pacheco, 2017, p. 15).

Por fim, Souza (2019) também nos revela dados que vêm ao encontro dessas percepções. Encontrados em uma pesquisa realizada com alunos do ProfEPT de todas as regiões brasileiras, onde foram obtidas 461 respostas de um total de 1.221 discentes. Quando perguntados sobre o nível de leitura (superficial, inexistente ou aprofundado) acerca da EPT, apenas 30 alunos (7%) responderam ter uma leitura aprofundada e 431 alunos (93%) revelaram “[...] que pouco ou nada conheciam sobre a EPT antes de ingressar no ProfEPT” (Souza, 2019, p. 223). Considerando que, no mínimo, 50% das vagas eram destinadas para TAEs e docentes da Rede Federal, os achados da pesquisa, de fato, dão testemunho das percepções descritas acima sobre a necessidade premente de formações específicas sobre a EPT.

É com base nessas premissas que essa pesquisa se justifica como

necessária à qualificação profissional dos servidores que atuam na EPT, e, por consequência, seus resultados têm potencial para repercutir na qualidade do ensino ofertado e no fortalecimento da identidade da própria EPT, já que, através da organização do curso proposto na pesquisa, voltamos aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica para melhor conhecê-los e refleti-los.

Conforme o exposto, quatro pressupostos são delineados:

a) há uma especificidade conceitual, pedagógica, curricular e organizacional na oferta da Educação Profissional e Tecnológica que exige uma política de formações continuadas também específicas e compatíveis com esse perfil institucional singular;

b) há na vasta legislação que rege a estrutura dos IF a indicação de que estes devem ofertar formação continuada para seus servidores;

c) assumimos o pressuposto de que os servidores dos IF devem conhecer e aprofundar os saberes sobre a concepção de EPT, sob o risco de que, ao não fazê-lo, podem inviabilizar as missões a que se propõe a instituição;

d) e, por fim, há relevantes pesquisas recentes dando conta de que os profissionais da EPT necessitam apropriar-se dos princípios teóricos que fundamentam as instituições mediadas por esta concepção educacional.

Esses pressupostos intermedeiam a constituição do problema de pesquisa que se materializa na seguinte pergunta de investigação: como promover, de forma clara, o conhecimento sobre EPT para servidores dos IF tendo a formação continuada como meio? Como resposta, foi desenvolvido e organizado um espaço pedagógico de apropriação de saberes sobre a EPT, estruturado na forma de um minicurso fundamentado na pedagogia histórico-crítica.

A proposta visa contribuir para o processo formativo dos servidores participantes da pesquisa enquanto proporciona condições para que estes servidores compreendam a partir de uma visão geral, ao nível de introdução, os princípios e pressupostos que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica, conseguindo se apropriar de conceitos que estruturam e fundamentam a concepção de EPT e relacioná-los com suas atividades aprimorando as ações no campo do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão no âmbito dos Institutos Federais.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, analisar e avaliar a organização e

contribuições deste curso para a formação continuada de servidores de um campus do Instituto Federal de Alagoas. Tendo como meta o desenvolvimento do Produto Educacional, os objetivos específicos da pesquisa foram definidos nos seguintes tópicos: 1) realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema do curso, sobre o processo de formação continuada, sobre a teoria pedagógica que fundamenta o curso e sobre o modo de oferta do curso; 2) realizar um levantamento diagnóstico para caracterizar o público-alvo para o qual o curso se destina; 3) desenvolver um protótipo de curso fundamentado na pedagogia histórico-crítica; 4) aplicar o curso; 5) analisar e avaliar o curso e suas contribuições para formação dos servidores; 6) elaborar um material informativo sobre o curso que possibilite sua divulgação.

A dissertação está organizada nos seguintes capítulos: o referencial teórico, que está dividido em duas seções. Na primeira, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico que contextualiza histórico-criticamente a especificidade da EPT como concepção educacional *sui generis*, construída em meio a embates contra concepções hegemônicas por pesquisadores brasileiros, inspirados em autores clássicos da filosofia e educação socialista, como tentativa de superação do dualismo escolar entranhado na história da educação profissional brasileira; ao passo que, na segunda seção, nos ocupamos de tecer um panorama das principais questões levantadas nas últimas décadas em torno da formação continuada, destacando a formação específica para EPT para todos os profissionais da educação que nela atuam; no terceiro capítulo apresentamos nossas escolhas metodológicas para condução da pesquisa; no quarto, se encontra a análise dos dados da pesquisa; no quinto, a apresentação, processo de elaboração e aplicação do produto educacional e, por fim, no sexto, se encontram nossas conclusões e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica é uma concepção educacional bastante sofisticada do ponto de vista intelectual, com um vasto arcabouço de influências filosóficas e pedagógicas, com conceitos complexos e imbricados numa malha teórica e prática que envolve mais que uma simples teoria educacional, mas também uma visão de mundo, uma ontologia, uma concepção de sujeito que se quer formar, além de um sentido político, social e histórico para as ações que imprime.

Em que pese tudo isso, é comum encontrar publicações institucionais oficiais e de autores diversos tomando a educação profissionalizante por Educação Profissional e Tecnológica, igualando-as como se fossem guiadas pelos mesmos princípios formativos ou como se não tivesse ocorrido nenhuma mudança de orientação curricular, organizacional ou pedagógico-conceitual entre 1909, quando o Estado brasileiro passou a ofertar sistematicamente a educação profissional através das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) – Decreto n.º 7.566/1909, e 2008, quando os Institutos Federais e a Rede Federal foram criados – Lei n.º 11.892/2008.

No site do Ministério da Educação (Brasil, 2025), por exemplo, encontramos uma seção destinada a apresentar a EPT ao público. Em uma das abas que fala a respeito da história da EPT, ela é apresentada como concepção educacional existente desde 1909 e é também possível subentender da linha histórica criada que o Sistema “S” faz parte dessa história.

No site Observatório da EPT, mantido pela Fundação Itaú Educação e Trabalho (2025), encontramos uma apresentação com o título “Linha do tempo da EPT”, onde mais uma vez a EPT é concebida entremeada à história de instituições de educação profissional tecnicista, onde vemos a seguinte descrição:

No decorrer dos anos, o Ensino Profissionalizante foi ofertado sob diversas nomenclaturas, iniciando como Escolas de Aprendizizes e Artífices até chegar aos dias atuais como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (Fundação Itaú Educação e Trabalho, 2025).

No Brasil, a educação profissional passou por inúmeras transformações, mas

não concordamos com a leitura nada ingênua dos referidos entes mencionados. O fato de encontrarmos publicações institucionais asseverando não haver diferenças entre EP tecnicista e EPT nos dá testemunho justamente dos interesses em disputa por trás de cada redação de texto legal que orienta as políticas públicas para essa área, pois, como nos mostra Manfredi (2017),

[...] a Educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas. [...] os sentidos, as perspectivas e os projetos variam quando analisados com base no lugar social de onde se originam, descortinando, em relação à Educação Profissional e sua história, os diferentes interesses e necessidades dos sujeitos sociais que formulam propostas e tomam iniciativas (Manfredi, 2017, p. 38).

Ou seja, toda orientação formativa pressupõe ideias subjacentes, princípios ideológicos e intencionalidades, sejam eles implícitos ou explícitos. Uma análise crítica da história das políticas públicas para educação profissional em nosso país nos revela que a oferta já esteve relacionada a diversos atores e cenários político-econômicos, assim como já esteve respaldada sob vários guarda-chuvas político-ideológicos “[...] que retratam diferentes interesses e orientações de classe” (Manfredi, 2017, p. 36).

A análise que fazemos dessa história está amparada, principalmente, na obra de Silvia Maria Manfredi (2017), **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da História**. Cujas leituras dos fatos históricos é feita sob a ótica epistemológica histórico-crítica, fundamentada na literatura marxista. Isso significa que as análises levam em consideração que a área da educação profissional, assim como toda educação como instituição social, não pode ser compreendida em si e por si, como um objeto de estudo puro, mas sim pelas relações reais, materiais, principalmente de poder político e econômico, que esse objeto estabelece com toda sociedade. Assim como nos diz Michelato (2023), a partir da concepção ontológica marxiana:

A educação não pode ser entendida de forma isolada à trama social, mas como parte do tecido que forma a sociedade na qual se insere, pois produz e reproduz noções, conceitos e valores dela, e está vinculada ao modo de produção vigente (Michelato, 2023, p. 19).

E, a partir dessa ampla pesquisa realizada por Manfredi (2017), desde a colonização até 2012, pode-se perceber que a dualidade educacional, bem como a superestrutura ideológica que a mantém, é uma constante nas políticas para educação profissional em nosso país, mesmo após tantas transformações em décadas de história. É também o que diz Teixeira *et al.* (2013):

O exame da história permite constatar que a educação profissional no Brasil vem se organizando como um sistema destinado a ofertar “educação para o trabalho” às classes menos favorecidas; e como um sistema a par [sic] de uma escola que objetiva formar as elites dirigentes. Nesse bojo, a escola média brasileira encontra-se marcada historicamente pela oferta, em separado, de educação geral e educação para o trabalho. [...] o dualismo escolar é uma característica da organização da escola no Brasil [...] (Teixeira *et al.*, 2013, p. 193).

Ou seja, a educação profissional carrega o estigma da separação entre formação geral (intelectual) e formação profissional (manual). A primeira, destinada a elites sociais, educadas para gerir o Estado e a sociedade, e a segunda, reservada às classes subalternas de trabalhadores ou a escravos.

Compreender esse conceito de dualidade educacional é de fundamental importância para entender como a concepção de EPT e de ensino médio integrado surgiram, assim como toda proposta de educação profissional até então.

De acordo com Saviani (2007), na perspectiva materialista histórica marxiana-engelsiana, a dualidade educacional é expressão da dualidade ou divisão social entre classes, materializada no surgimento de uma escola para cada classe como resultado de um processo histórico de rompimento da unidade ontológica entre trabalho e educação – características intrínsecas ao ser humano, pois entre trabalho e educação há uma relação de identidade.

O trabalho aqui é definido como “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas [...]” (Saviani, 2007, p. 154). Visto que, para existir, todo ser precisa agir sobre seu meio natural para garantir as condições dessa existência. Mas, diferentemente dos outros animais, o ser humano precisa adaptar a natureza a si. Essa ação é chamada de trabalho, e é uma categoria fundante da espécie humana. A humanidade é o que é por conta do trabalho. O trabalho é da natureza humana, mas é uma natureza constituída e construída coletivamente, em associação com outros que também precisam ser

ensinados sobre como produzir a sua existência:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, p. 154).

Portanto, estão expressos os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação – “[...] históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. [...] ontológicos porque o produto dessa ação, [...] é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155) – e o conceito de trabalho como princípio educativo, tão caro à concepção de EPT, e que se explica pela ideia de que o trabalho, como nosso elemento fundante, é o catalisador de toda educação, toda cultura, de todas as ciências e sociabilidade humanas:

Assim, o trabalho é produtor dos meios de vida, não somente nos aspectos materiais, mas também culturais. É um princípio educativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, de criação material e simbólica, e formas de sociabilidade. Somente o ser humano é capaz de estabelecer essa relação ontológica entre educação e trabalho, modificando o meio em que vive, como também, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Nóbrega; Souza, 2015, p. 268).

Esse rompimento entre trabalho e educação se deu pela divisão social do trabalho e o surgimento das classes sociais que, por consequência, levou à divisão também na educação, surgindo diferenciações entre tipos de educação que caberia a cada classe:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter **duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária**, identificada como a educação dos homens livres, **e outra para a classe não-proprietária**, identificada como a educação dos escravos e serviçais. **A primeira, centrada nas atividades intelectuais**, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. **E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. A primeira modalidade de educação deu origem à escola.** A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, **o lugar do ócio**, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007, p. 155, grifo nosso).

No trecho acima vemos que a origem da instituição escolar na antiguidade grega coincide com a separação entre trabalho e educação e ratifica a dualidade educacional, ao passo que a forma de educar apartada do trabalho, ou seja, a educação mais intelectualizada, universalista, teórica, não prática e restrita a determinadas classes, por ser a “[...] educação dos membros da classe que dispõe de ócio [...]”, passa a ser identificada como “[...] forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (Saviani, 2007, p. 156).

Vemos, portanto, com base nessas premissas, que é possível encontrar paralelos dessa dualidade educacional e dessa lógica excludente de ensino de ofícios em nosso país em vários períodos históricos. Partindo do que se convencionou chamar de início, considerando a oferta sistemática feita por instituições formais de educação profissional, ainda que tenha havido inúmeras outras ofertas não formais ou não estatais anteriormente, de acordo com Moura (2008b),

[...] os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (Moura, 2008b, p. 5).

Segundo Manfredi (2017), a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, acarretou profundas transformações econômicas e políticas. O país deixou para trás, naquele momento, a condição de colônia de exploração e viu surgir iniciativas de criação de infraestruturas mínimas de nação, além de empreendimentos privados e estatais, como o aparelho educacional escolar. As primeiras instituições públicas fundadas foram as de ensino superior para formação de quadros administrativos do exército e do Estado. Assim, conforme a autora, esse sistema educacional se iniciou pelo topo e, à parte,

Paralelamente à construção do sistema escolar público, **o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado** do secundário e do superior, com o **objetivo específico de promover a formação da força de trabalho** diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (Manfredi, 2017, p. 47- 48, grifo nosso).

A pesquisadora detalha que essa oferta de oportunidades de aprendizagem

de ofícios menos valorizados, instrumentais, tinha um público bastante específico, “[...] menores dos setores mais desvalidos e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (Manfredi, 2017, p. 48). E que essa oferta acontecia em circunstâncias oportunas para quem as planejava, quando, por exemplo, um grande empreendimento necessitava de farta disponibilidade de mão de obra. Assim foram fundadas, entre 1840 e 1856, “[...] as casas de educandos artífices por dez governos provinciais [...]” (Manfredi, 2017, p. 48).

Essas características estiveram presentes em várias iniciativas de oferta de ensino durante o Império, sejam as mantidas pelo Estado ou por associações civis, religiosas, filantrópicas. O que fez com que a educação profissional daquele período adquirisse mais a face de obras de caridade do que propriamente de instrução pública. Em função disso, Moura (2008b) diz que “A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista [...]” (Moura, 2008b, p. 6).

Já na Primeira República, início do século XX, a educação profissional passou por algumas transformações, de acordo com Moura (2008b), nota-se um empenho estatal em estruturar a educação profissional, “[...] modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista [...], para a da preparação de operários para o exercício profissional” (Moura, 2008b, p. 6). Alterações drásticas de ordem econômica e política explicam materialmente essas transformações no sistema educacional, como a substituição da mão de obra escrava por imigrantes europeus, a expansão da economia cafeeira e a incipiente industrialização e urbanização.

Nesse contexto é que surgem as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), em 1909, em decreto assinado por Nilo Peçanha, consideradas hoje em dia como marco simbólico do início da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E, para alguns, como vimos no início do texto, equivocadamente, o início da oferta de Educação Profissional e Tecnológica no país. Entretanto, as EAA cumpriam o papel de, mais uma vez na história da EP, atender oportunamente ao capitalismo industrial em desenvolvimento, bem como servir como mecanismo de controle, disciplinamento moral das camadas populares, e compensação de problemas sociais gerados pelo próprio conflito entre o capital e a força de trabalho.

Em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro [...] (Manfredi, 2017, p. 53).

Assim, a autora resume esse período da Primeira República (1889 – 1930) como um cenário de ebulição social onde foram gestadas novas práticas e onde surgiram novas concepções de educação profissional. Dentre elas:

[...] **concepção assistencialista e compensatória**, surgiram a **concepção católico-humanista**, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à **concepção anarcossindicalista** de educação integral e, finalmente, à **visão de formação profissional para o mercado de trabalho** – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (Manfredi, 2017, p. 61, grifo nosso).

Esta última, a concepção de educação profissional para o trabalho assalariado e para o emprego “[...] vai se tornando hegemônica [...]” em todo o século XX, em função da “[...] organização científica (capitalista) de trabalho” (Manfredi, 2017, p. 61). O que significa que a organização do ensino profissional e seus métodos mimetizam cada vez mais os padrões e exigências da indústria, do mercado. Foi a esta concepção de EP hegemônica, a qual nos referimos no início, comumente confundida com os princípios formativos da EPT, mas que é completamente antagônica a ela, como veremos.

Notadamente, esta concepção de EP voltada exclusivamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e emprego, de fato, dominou a maioria das propostas nessa área no século, fortemente fomentadas por elites sociais e governos ligados à iniciativa privada e à burguesia industrial, e veio sempre associada a políticas públicas que preservaram a dualidade entre a educação básica e profissional:

A política educacional do **Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual**, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino **secundário destinado às elites condutoras** e os **ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas** (Manfredi, 2017, p. 62, grifo nosso).

Portanto, segundo Manfredi (2017), a concepção mercadológica de EP

hegemonizou-se no século associada à lógica dualista, criando mecanismos legais e estruturas formativas, de 1940 a 1970, que sedimentaram a separação entre a educação escolar acadêmico-generalista, que permitia aos alunos a continuação dos seus estudos ao nível superior, e a educação profissional, que apenas preparava o aluno para o domínio de ofícios, sem qualquer aporte científico e humanístico, por conseguinte, sem perspectiva de prosseguimento dos estudos.

Assim se deu no período da Reforma Capanema (1942), na promulgação da primeira LDB (1961), até chegar ao período do Regime Militar (1964 - 1985), culminando nas políticas compulsórias de formação generalizada de mão de obra em massa e de terceirização à iniciativa privada da responsabilidade do Estado pela capacitação de profissionais. Algo que se iniciou com o surgimento do Sistema “S” em 1942, erigido sob a perspectiva formativa tecnicista, empresarial, industrial, mas com forte subsídio financeiro e burocrático do Estado brasileiro.

Até que, com a redemocratização do país, com a promulgação da nova Constituição de 1988, ressurgiram debates entre diferentes projetos societários e de educação. Demonstrando o campo da educação como um campo de disputa de concepções formativas, dois projetos de educação entraram em choque, entre o interesse popular, dos trabalhadores, e o interesse privado, da burguesia empresarial: o primeiro defendia uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e o segundo defendia a submissão da educação, reiteradamente, à lógica de mercado. Venceu esse último projeto, conforme Brasil (2007), venceram

[...] os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito (Brasil, 2007, p. 16).

Uma nova oportunidade de quebrar essa hegemonia dualista e mercadológica na educação se deu no período de debates quanto à nova LDB de 1996 (Brasil, 1996). Novamente, duas visões ou concepções de educação escolar e profissional estavam em disputa. Marise Ramos (2017) cita, por exemplo, que neste período, foi feita a defesa do ensino médio integrado (EMI) como instância de realização do que, mais tarde, viria a ser chamado EPT, por suas potencialidades quanto ao

desenvolvimento, neste nível de formação, da perspectiva de uma educação politécnica ou tecnológica, através da mobilização em torno de um projeto de escola unitária:

Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções” (Ramos, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva unitária, inspirados nas ideias de Gramsci, como nos diz Saviani (2007), a última etapa da educação básica seria o horizonte onde se deve propiciar ao estudante o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção, e não só “[...] o mero adestramento em técnicas produtivas [...]” (Saviani, 2007, p. 161). Fazendo a crítica à concepção tecnicista de formação profissional, nos diz ainda que essa perspectiva unitária é “[...] uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante [...]” (Saviani, 2007, p. 161).

Entretanto, conforme Frigotto (2007), essa concepção de formação unitária, integrada, omnilateral, politécnica ou tecnológica foi “[...] refutada e abertamente combatida pelas forças conservadoras do governo FHC” (Frigotto, 2007, p. 1141). O que resultou em mais uma derrota de um projeto de educação profissional contra-hegemônico e vitória ou permanência de um projeto societário e educacional cuja concepção formativa fez prevalecer a lógica de mercado sobre o destino dos estudantes e trabalhadores.

Desse modo, conforme Brasil (2007), o primeiro texto da LDB de 1996, resultante deste embate, consolidou a “[...] dualidade de forma bastante explícita” (Brasil, 2007, p. 17). Mais ainda pela publicação posterior do Decreto n.º 2.208/1997, que impedia, expressamente, qualquer possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Algo que somente foi revisto pelo Decreto n.º 5.154/2004, onde foi dada uma nova chance à integração e, por conseguinte, segundo Moura (2008b), abriu-se a possibilidade de um EMI sob uma perspectiva que “[...] não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”

(Moura, 2008b, p. 20).

Portanto, pelos dados referenciados nesta longa discussão, percebe-se claramente que a EPT surgiu como uma proposta de formação crítica ao modelo de formação profissional vigente em todo o século XX, buscando, deste modo, a superação da concepção de EP dominante ou hegemônica, por ser uma concepção de educação para o trabalho centrada, primeiramente, no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, não da produção mercadológica.

Em suma, concernente a esta relação entre formação básica e profissional, Manfredi (2017), nos diz que há perspectivas político-filosóficas divergentes que orientam cada concepção, há aquelas que defendem uma formação servil e utilitarista, voltada ao atendimento das demandas cambiantes do mercado de trabalho e do sistema capitalista, aqui, referindo-se à EP hegemônica, e há aquelas orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, como a EPT, cuja visão de educação para o trabalho se pauta por uma ontologia humanista e materialista histórica, onde a formação para o trabalho é entendida como uma das dimensões do tornar-se humano. E que, portanto, defendem que os educandos deveriam receber uma formação com sólida base científica, em uma perspectiva social e histórico-crítica, integrando formação profissional à formação de cultura geral.

Daí depreende-se que a transformação realizada na antiga rede de escolas técnicas e agrotécnicas do país, operada formal e institucionalmente pela Lei n.º 11.892/2008, influenciada pelos princípios da EPT, não se restringiu meramente à nomenclatura dessas instituições, trouxe consigo outra visão de mundo, de epistemologia, de filosofia pedagógica, de um modelo educacional e de práticas educativas completamente diferentes da concepção formativa da educação profissional dominante. Os novos termos revelam novos princípios formativos, conforme Ramos (2021):

Assim entendido, a palavra “tecnológica” não significaria somente um adjetivo acrescido ao substantivo “educação”. Mas, ao se fazê-lo, apontar-se-ia para um princípio filosófico da educação de trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos, referente à educação integral, omnilateral desses sujeitos (Ramos, 2021, p. 29 - 30).

Isto posto, como nos explica Ramos (2021), a agregação da expressão “educação tecnológica” à nomenclatura das novas instituições transformadas pela Lei n.º 11.892/2008 foi, ao mesmo tempo, uma reivindicação e uma conquista do nome e dos conceitos a ele associados. Reivindicação de “[...] educação tecnológica no sentido mais próximo do pensamento de Marx e Engels [...]” (Ramos, 2021, p. 30). E conquista porque demarca uma posição clara sobre de qual modelo educacional se está falando quando usamos a expressão “tecnológica” associada ao prefixo “profissional”, frente à “[...] disputa entre as concepções críticas e conservadoras na educação” (Ramos, 2021, p. 29).

A EPT é uma concepção crítica de educação profissional. As origens do pensamento que inspirou esta concepção, assim como de todos esses termos que tratamos até aqui, segundo Ciavatta (2014), não são novas. Têm inspiração em estudos de Karl Marx (2023) e da tradição marxista relacionados a ideias educativas que propõem a união entre estudo e trabalho, teoria e prática, com vistas a superação da divisão social do trabalho, elevação da classe trabalhadora à condição de detentores do poder político e transição para um novo tipo de sociedade. Também remontam ao ideário dos teóricos da educação socialista soviética e de apropriações dos conceitos educacionais de Gramsci (2024) no Brasil, principalmente, o de escola unitária.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O significado da expressão “formação continuada” pode assumir sentidos polissêmicos a depender das abordagens e do contexto histórico e educacional. Diversos termos já foram empregados para se referir a essa ação de dar continuidade aos estudos de uma determinada área profissional, divergindo de um para outro na perspectiva educacional subjacente. Marin (2019, p. 106), a propósito, ao refletir sobre esses termos, explica que nos anos 1980 usava-se com frequência o termo “reciclagem”. No entanto, este termo está em desuso por razões óbvias de sentidos inconvenientes que tende a imprimir ao contexto educacional e a seus

atores, atribuindo a pessoas características de coisas que podem ser montadas e desmontadas, reiniciadas do zero, como “tábula rasa”.

Marin (2019, p. 107-114) também aponta limitações dos termos “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação”, que nos remetem, respectivamente, a “modelagem do comportamento”, “acabar com perfeição” e “tornar capaz” ou “persuadir” por meio de programas de formação fechados, entregues e aceitos acriticamente. E adota a expressão “educação continuada” como a mais promissora pela sua amplitude, pois pode abarcar todos os termos anteriores, ainda que reconheça que as expressões “educação permanente” e “formação continuada” também ocupam a mesma posição com significados subjacentes semelhantes ao de “educação continuada”.

Neste trabalho, adotaremos a expressão formação continuada. Quanto à sua definição na educação, alguns autores a descrevem como:

[...] um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar qualidade ao processo ensino-aprendizagem (Vieira; Vieira; Belucar, 2018, p. 101)

Outros autores, como “[...] aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 504).

Mas percebe-se, segundo Castro e Amorim (2015), em diálogo com Canário, que há uma flutuação terminológica no emprego desses termos, como vimos acima, que revela uma oscilação conceitual que, por sua vez, desnudam uma disputa quanto às condições e objetivos das formações continuadas através, basicamente, de “[...] duas visões distintas de educação e formação [...]” (Castro; Amorim, 2015, p. 39): uma visão mercantilizada, que objetiva a adaptação ou adequação dos cidadãos ao *status quo* e outra de resistência, com ênfase numa educação republicana, que considera direitos humanos e a própria educação como bem social e não como serviço.

Considerando dados de como têm sido realizadas e registradas essas formações nas instituições de ensino do país, Gatti e Barreto (2009) indicam que há uma indefinição do que se entende por formação continuada. Sendo composta, na

prática, por processos bastante heterogêneos. Variando entre formas mais e menos formais, considerando reflexões e trocas entre grupos na escola. Em estudo mais recente, as autoras Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que “[...] é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o ‘como’ evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 198).

E os dados colhidos por essas pesquisadoras em diversas instituições revelam que as formações são conduzidas, de modo geral, com prevalência de “[...] uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 198). No entanto, para Gatti, Barreto e André (2011), que citam e dialogam com Imbernón, essas são formas tradicionais de formação que focam em palestras e seminários de especialistas acadêmicos, desconsiderando a participação ativa dos docentes num processo de desenvolvimento pessoal e profissional através do estudo e reflexão sobre sua própria prática. Esse posicionamento, todavia, passa pela conceituação de como deveriam ser essas formações, o que depende de cada abordagem pedagógica. As pesquisadoras citadas têm uma abordagem progressista.

Assim como Nóvoa (2002), que defende uma visão de formação contínua e autônoma de professores, que não considera os professores como sujeitos passivos ou consumidores de catálogos formativos, mas “[...] também produtores de materiais de ensino” (Nóvoa, 2002, p. 36). Num processo crítico-reflexivo que visa a troca de experiências, a autoformação e, ao mesmo tempo, a formação mútua. Logo, propõe o que chama de “autoformação participada”. Considerando que o professor não se forma individualmente, mas sempre a partir de um corpo funcional, dentro de um espaço educacional compartilhado com outros profissionais.

Por essa mesma senda se encaminha a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que propõe uma formação dita permanente, cuja premissa está balizada numa concepção ontológica de ser humano como ser inconcluso, em permanente aprendizado ao longo da vida, onde “Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social [...]” (Freire, 2001, p. 12). E semelhante ao que propõe Nóvoa (2002), também entende esse processo formativo como algo compartilhado,

autocrítico e reflexivo.

De acordo com pesquisadores do campo de estudos da formação de professores no Brasil, essas visões e abordagens formativas mudam conforme cada período histórico. E estão ligadas, necessariamente, a conjunturas políticas, culturais, sociais e econômicas, sobretudo, às relações de poder, conforme Diniz-Pereira (2013).

Os estudos sobre o campo da formação docente até aqui analisados dão conta, genericamente, de sistemas educacionais diversos, não especificados pelos pesquisadores se diziam respeito a determinado nível ou modalidade de ensino em que esses professores atuam. Considerando, então, a formação específica de professores para educação profissional, percebe-se que o tema da formação continuada ganha nuances de um problema histórico ainda não resolvido, segundo Machado (2008, p. 11).

Com a reformulação do modelo de ensino da educação profissional em 2008, através da Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, uma nova concepção de educação profissional foi celebrada e hoje é conhecida como EPT. Essa nova concepção traz consigo novas exigências no que compete ao profissional docente que trabalha nessa rede, pois se tratam de instituições pluricurriculares, multicampi, com foco no ensino integrado, na pesquisa e extensão, do nível básico à pós-graduação. Guiadas pelos ideais do trabalho e pesquisa como princípios educativos, da formação humana integral, politécnica e omnilateral.

Portanto, o domínio de saberes didático-político-pedagógicos específicos para docência na EPT, segundo as colocações de Moura (2008a), é, ao mesmo tempo, algo desafiador e imprescindível diante das diversas missões sociais, políticas e educativas a que se propõe a instituição.

Há uma máxima recorrente entre alguns pesquisadores da formação continuada de que esse tema/problema começa pela formação inicial. É preciso haver uma articulação entre as formações inicial e continuada para evitar que soluções emergenciais reparadoras se tornem permanentes no exercício profissional, segundo Machado (2008). Castro e Amorim (2015) nos dizem que “[...] naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente

para que iniciem sua vida profissional de forma segura” (Castro; Amorim, 2015, p. 51), o que torna os docentes recém-formados suscetíveis a políticas de formação continuada feitas por meio de programas tradicionais, impositivos, que funcionariam como corretores de erros da formação inicial.

Para Oliveira (2006), há um preconceito em relação ao professor do ensino técnico que surge da própria área e de seus representantes, sobre como se veem em relação à docência e a respectiva formação docente, onde se entende que o mais importante é ser professor especialista na área da disciplina que vai ensinar, a despeito da formação pedagógica como educador. Ou seja, ele “[...] não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (Oliveira, 2006, p. 7). Com relação a esse tema, segundo Lampe et al. (2021), a legislação tem permitido

[...] o exercício da docência na EPT por profissionais sem formação pedagógica. Então, bacharéis e tecnólogos estão aptos a conduzir a formação profissional dos estudantes, muitas vezes sem o aprofundamento pedagógico (Lampe et al., 2021, p. 706).

Costa (2012) confirma essa situação em sua tese e fala de mecanismos legais facilitadores da entrada de profissionais não licenciados, “não professores”, para dar aulas na EPT. Embora a formação inicial em licenciaturas tradicionais também apresente limitações curriculares identificadas já há muito tempo em relação ao que propõe a EPT, conforme Brasil (2007).

A falta de qualificação docente é um problema recorrente em várias modalidades de ensino, mas tornou-se traço marcante da EPT pela inexistência de uma política pública permanente de Estado de formação específica para essa modalidade, segundo o que diz Costa (2012), constituindo, assim, o primeiro de seus grandes problemas históricos, indicando o não reconhecimento dessa área de atuação do magistério como tendo saberes e identidade próprios. O que faz com que suas políticas de formação continuada sejam caracterizadas como algo compensatório, improvisado, especial, emergencial, sem integralidade e sem marco regulatório, conforme Oliveira (2006) e Machado (2008), realizadas por meio de formações fragmentadas, paliativas e aligeiradas.

Observamos que todas essas contribuições de grandes pesquisadores, até

aqui tratadas, focam majoritariamente na formação de um agente educador, o professor. “Tendo em vista que os estudos sobre a formação continuada são, em sua maior parte, aplicados ao profissional docente [...]” (Lunkes; Kerbes; Castaman, 2021, p. 1136). Basta uma busca rápida em qualquer banco de dados de pesquisas acadêmicas na área de educação sobre os termos “formação continuada” para constatar essa afirmação.

No entanto, no contexto da educação escolar, há outros profissionais que também educam, como os técnicos da educação que, nas instituições federais de educação, compõem a categoria dos técnicos-administrativos em educação, os TAEs. A categoria dos TAEs é muito ampla e diversa, inclui cinco níveis de formação, somente citando cargos de nível superior, engloba pedagogos, administradores, técnicos em assuntos educacionais, enfermeiros, auditores, contadores, bibliotecários, dentre outros (Brasil, 2005). As pesquisas existentes sobre formações continuadas para essa categoria são em menor quantidade (Silveira; Castaman, 2020), principalmente aquelas cuja temática envolva noções pedagógicas ou teórico-conceituais, fazendo-se necessário a ampliação dos conceitos de formação continuada pensados para docentes de modo a englobar esses profissionais da educação (Lunkes; Kerbes; Castaman, 2021, p. 1136-1137).

Considerando a proposta desta pesquisa, a saber, de analisar e avaliar a organização e contribuições de um curso de formação continuada para servidores técnicos e docentes do Ifal sobre a concepção de EPT, é necessário tecer algumas observações sobre a importância da participação dos técnico-administrativos em educação em espaços formativos de qualificação cujo enfoque temático transcenda o habitual treinamento sobre rotinas burocráticas ou de gestão.

No contexto educacional dos Institutos Federais e de qualquer sistema educativo, todos que neles trabalham costumam ser chamados de profissionais da educação, pois, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), sob a ótica do conceito de cultura escolar e currículo oculto, não são apenas os docentes que educam, “Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas [...]”, porque “[...] todas as ações e ocorrências em uma escola têm caráter eminentemente pedagógico” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 414). Desde o atendimento realizado na secretaria até o serviço prestado na alimentação, podem mudar ou

influenciar o modo de agir e pensar dos estudantes.

A esse respeito, visando ressaltar a influência e importância do trabalho dos técnicos da educação sobre o ensino, Souza (2019), citando Tardif e Levasseur, nos diz que

[...] alguns técnicos trabalham diretamente com os alunos transmitindo-lhes valores, regras, competências comunicacionais ou sociais, capacidade de reflexão, permitindo-lhes compreender o alcance de suas palavras e de seus gestos sobre os outros (Souza, 2019, p. 226).

Já Vieira e Lima (2023), em importante levantamento da produção científica sobre os TAEs, concluem que os estudos indicam relação direta ou indireta dos TAEs nas atividades de ensino, destacando que podem contribuir com a missão formativa dos IF, a formação integrada e humana dos estudantes.

Silveira e Castaman (2020), citando Fernandes (2018), destacam o quão importante é a formação continuada para que todos os profissionais da educação se percebam como parte, de fato, da educação, se percebam como educadores em potencial. Ou seja, as formações continuadas podem estimular essa percepção e as ações dos profissionais que delas participam poderão assumir sentidos conscientemente educativos. Um TAE contador ou administrador, por exemplo, não precisa, a princípio, conhecer as bases da EPT para fazer um empenho, uma liquidação ou lançar um pregão eletrônico, pois esses são saberes técnicos específicos de suas áreas de formação. Por outro lado, ao compreender a EPT, eles passam a compreender melhor o universo onde estão atuando, inclusive, ao ponto de atribuir um novo significado, quiçá educativo, para as ações e procedimentos técnicos que realizam.

Em última análise, é necessário destacar que o Documento Base (Brasil, 2007) diz que todos devem cursar essas formações no intuito de concretizar o EMI e a EPT como uma política pública. De modo que, pensar formações continuadas para EPT, envolve formar não só docentes, mas também TAEs. E não só sobre rotinas burocráticas de gestão, mas com ênfase nos pressupostos teóricos fundamentais da EPT, para que todos se compreendam como parte de um grandioso projeto político e social, de ofertar à classe trabalhadora a oportunidade de um ensino humanista, integrado, crítico-reflexivo e emancipador.

3 METODOLOGIA

Quanto ao modelo metodológico, entende-se esta pesquisa como participante, com objetivos, inicialmente, de exploração bibliográfica e documental, mas também utilizando procedimentos de campo, e, por fim, descritiva, durante a última fase de elaboração do material informativo.

No que diz respeito à natureza dos dados coletados, caracteriza-se como de método misto, enquanto conjuga os enfoques qualitativos e quantitativos para obter uma visão holística e integrada do fenômeno estudado, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013). O desenho misto da pesquisa, por sua vez, classificamos como de delineamento incorporado, com predominância do método qualitativo, referenciado por Gil (2017) e Creswell e Clark (2013), que definem esse delineamento como a prioridade que o pesquisador decide dar aos aspectos qualitativos, ainda que se utilize de forma integrada dos quantitativos para ajudar a responder, clarear, aprofundar ou corroborar questões da pesquisa.

Em relação à finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, que utiliza resultados de outras pesquisas com o objetivo de analisar e avaliar a organização e contribuições de um curso de formação continuada, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, cujo tema gira em torno da concepção de Educação Profissional e Tecnológica. Criado com o objetivo de contribuir para a qualificação dos servidores do Ifal através do estudo e reflexão sobre os pressupostos e fundamentos filosóficos que alicerçam a concepção educacional da EPT.

A pesquisa está organizada em quatro fases:

I) Revisão bibliográfica e documental: sobre o tema do curso, sobre a formação continuada, a metodologia pedagógica e o modo de oferta. Para tanto, foram utilizadas as fontes das bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Portal de Periódicos da CAPES, catálogo de teses e dissertações da CAPES, do Observatório ProfEPT e do *Google Acadêmico*;

II) Diagnóstica: fase em que foi feita a coleta e análise dos dados dos participantes da pesquisa, via aplicação de questionário semiestruturado, sobre a caracterização formativa acadêmica e profissional, e de conhecimentos prévios do tema do curso;

III) Desenvolvimento do curso: os resultados das análises das duas primeiras fases subsidiaram a elaboração de um curso de formação continuada, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, adequado ao perfil do público participante, considerando o conteúdo, a linguagem, a didática; definindo espaço, calendário, carga horária e recursos necessários;

IV) Aplicação e avaliação do curso: onde foram feitos testes de sua funcionalidade em situações reais de ensino (Rizzatti et al., 2020), com avaliações feitas pelos participantes mediante questionário semiestruturado baseado na escala de Likert, onde foram coletados dados de opinião sobre três dimensões: organizacional, pedagógica e contributiva.

Quanto aos fundamentos da metodologia de coleta dos dados, em projetos incorporados de pesquisas mistas, ela se dá de forma simultânea ou sequencial (Creswell e Clark, 2013). Adotamos a forma de coleta simultânea, inclusive com a criação de questionários que favorecem ambos os dados.

Também fizemos uso da observação ativa ou participante, referenciada em Lüdke e André (1986) e Gibbs (2009), com registro de notas em caderno de campo, principalmente, sobre as fases diagnóstica e de aplicações do curso. As notas guiaram-se pelo seguinte protocolo de coleta: foram registradas manualmente em folhas de caderno ou digitadas no celular do pesquisador e depois transpostas para uma planilha digital com aspectos pré-definidos quanto ao conteúdo coletado nas observações, tendo como foco os propósitos do estudo (Lüdke e André, 1986). Desse modo, registramos notas descritivas: de diálogos, do local da observação, das atividades e dos comportamentos do observador; e reflexivas: analíticas, metodológicas, de mudanças na perspectiva do observador e de esclarecimentos.

Já para a análise dos dados, procuramos confrontar, constantemente, os enfoques quali-quantitativos por meio da triangulação de dados, visando verificar a convergência ou não dos achados nos dados, por meio do contraste (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). As outras técnicas de análise empregadas correspondem a cada tipo de dado coletado (Creswell e Clark, 2013). Portanto, para análise dos dados qualitativos, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), com suporte de aplicação de Franco (2018); para dados quantitativos, usamos a estatística descritiva e inferencial, seguindo a abordagem de Gil (2008), com suporte

de Levin (1987).

Deste modo, fizemos mensurações numéricas de temáticas dos dados para categorizá-los nominalmente, codificá-los, ordená-los e avaliá-los comparativamente, estabelecendo distâncias e aproximações, a partir de medidas de tendência central, porcentagem e proporções, que ajudam na percepção clara dos aspectos investigados, bem como na comunicação visual dos resultados, permitindo extrair conclusões ou inferências.

Ao término do curso, um material informativo foi elaborado com o propósito de descrever todo o processo de desenvolvimento do produto educacional e viabilizar a sua divulgação. A elaboração desse material informativo teve por base os estudos de Kaplún (2003). O público-alvo do material são gestores de ensino e coordenadores pedagógicos, pois são responsáveis nos campi pela organização de espaços formativos.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus de desenvolvimento da pesquisa foi em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) situado no sul do estado.

Observa-se que a instituição apresentou todas as condições necessárias de infraestrutura para execução de todas as fases de forma presencial, mas com possibilidade de realizar atividades remotas, caso fosse necessário. A saber, considerando os recursos potencialmente pensados para realização das referidas fases da investigação, salas privativas, usadas para realizar reuniões com os participantes, e salas de aulas climatizadas com recursos de tecnologias da informação e comunicação, como projetores, caixas de som, microfone, quadros brancos com pincéis, TVs com tela plana e TVs com tela *touch screen*, carteiras com braços para suporte a escrita, serviço de copa, usado para servir café, lanches e água aos participantes, serviço de impressão de documentos, material de papelaria, canetas, lápis, borrachas, etc. e, essencialmente, uma equipe de funcionários para dar apoio a realização da maioria das atividades didático-pedagógicas possíveis em um espaço escolar ou acadêmico, como o curso em questão proposto nesta

pesquisa.

3.2 INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para participação neste estudo definimos os seguintes critérios de inclusão: ser servidor ativo, seja lotado ou cedido, mas atuante no campus selecionado como locus da pesquisa; ser servidor nas categorias TAE (Técnico Administrativo em Educação) e docente da educação básica técnica e tecnológica – EBTT; ser servidor com ou sem função de gestão, direção; ser servidor que já cursou ou estão cursando programas ou formações em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a exemplo do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ou que nunca tiveram formações semelhantes ou qualquer contato com a base teórica desta concepção educacional; servidores participantes do Programa de Gestão e Desempenho (PGD) em regime de teletrabalho parcial ou integral.

E de exclusão: servidores docentes substitutos, em caráter de trabalho temporário, por entender que, por não vivenciarem as experiências da cultura escolar e acadêmica da Rede Federal como pertencentes efetivamente a ela, não sendo, por exemplo, público-alvo de formações, um aspecto fundamental discutido na pesquisa, os dados de suas participações poderiam distorcer a pesquisa fazendo pesar um sentido de maior desconhecimento da EPT, por esta característica de ser alguém de fora da Rede que está prestando serviços temporários, ou nem se quer se encaixar nas perguntas feitas nos questionários, que foram pensados para servidores efetivos.

Desse modo, em suma, participaram do estudo servidores técnicos (TAEs) e docentes efetivos com atuação direta no campus escolhido como locus da pesquisa, que é também local de trabalho do pesquisador. O que possibilitou um dos requisitos básicos da pesquisa participante: o conhecimento preliminar da região e população a ser pesquisada (Gil, 2017), bem como faz do pesquisador um observador participante natural (Gil, 2008), ou seja, o pesquisador pertence à comunidade que investiga e conhece por dentro a situação problema que originou a pesquisa.

Observamos, por fim, que a categoria dos servidores técnicos (TAE – Técnico

Administrativo em Educação) abrange cargos e formações profissionais múltiplas: reúne auxiliares de biblioteca, bibliotecários, pedagogos, assistentes de alunos, técnicos de laboratórios, administradores, nutricionistas, contadores, psicólogos, dentre outros. Já os servidores docentes reúnem professores licenciados ou bacharéis do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, que atuam na docência de uma enorme gama de áreas do conhecimento, conforme os cursos presentes no campus.

3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A instituição escolhida como lócus da pesquisa possuía em seu quadro de pessoal, até o fim da fase de aplicação do curso proposto, 58 servidores efetivos (população total considerada para pesquisa), dos quais, 21 eram técnicos e 37 eram docentes. Obtivemos um público participante de 31 servidores, o que representa um percentual amostral de 53,45% do total de servidores efetivos, ou seja, este seria o tamanho da amostra. Mais da metade dos servidores efetivos participou da pesquisa, que é um recorte bastante significativo, considerando que a amostra é, para a maioria dos enfoques quantitativos, um subgrupo da população total por meio do qual estimamos características, probabilisticamente, para toda a população (Gil, 2008).

Entretanto, a amostra, pela predominância do método qualitativo nesta pesquisa, é aqui compreendida como não probabilística intencional (Gil, 2008), cujo recorte da população é feito pelo pesquisador segundo os critérios acima (seção 3.2) preestabelecidos de inclusão e exclusão de participantes que, por sua vez, atendem aos objetivos específicos da pesquisa. E, por isso, seu tamanho amostral não é considerado importante do ponto de vista probabilístico, porque em pesquisas qualitativas, o interesse do pesquisador não é generalizar os resultados para toda a população, o que nos interessa são os “[...] casos (participantes, pessoas, organizações, eventos, animais, fatos, etc.) que nos ajudem a entender o fenômeno de estudo e a responder às perguntas de pesquisa” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 403).

Quanto ao tipo, nossa amostra é classificada como “autoselecionada” ou

amostra de participantes voluntários, porque “[...] as pessoas se apresentam como participantes no estudo ou respondem ativamente a um convite” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 405).

Logo, foi o pesquisador quem definiu previamente as categorias e características de servidores potenciais participantes, porque é também tarefa do pesquisador definir os limites da pesquisa e do seu respectivo público-alvo, por este possuir ligação direta ou não com o problema suscitado na investigação e suas características (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Portanto, os resultados que apresentaremos ao final, nas conclusões, não são generalizáveis estatisticamente ou matematicamente para toda a população de servidores pertencentes ao lócus, mas são fortes indicadores do que poderíamos encontrar em uma nova pesquisa com toda a população.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados em toda a pesquisa seis instrumentos de coleta de dados, conforme a lista abaixo. Cada instrumento ficou atrelado a uma determinada fase da pesquisa e a seus respectivos objetivos específicos.

- I. Pesquisas bibliográficas;
- II. Pesquisas documentais;
- III. Observação participante com notas de campo;
- IV. Questionário diagnóstico (Apêndice G);
- V. Questionário de avaliação do produto educacional (Apêndice H);
- VI. Gravações de áudio das aplicações do curso.

Durante a primeira fase, exploratória, foram feitas pesquisas bibliográficas e documentais sobre o tema do curso, a concepção educacional EPT, sobre a história das políticas públicas para educação profissional no Brasil, sobre as políticas e processos de formação continuada e sobre a pedagogia histórico-crítica. Estudando produções científicas, artigos, revistas e livros de autores consagrados na discussão da relação trabalho e educação, assim como foi feito o exame de documentos oficiais, como leis e decretos de diversos governos, com o suporte da leitura de artigos de pesquisadores especialistas sobre esses documentos.

A utilização da observação participante com registro de notas de campo se deu assim que o projeto de pesquisa foi autorizado pelo CEPESH/Ifal. Os convites para a pesquisa foram enviados por e-mail.

O questionário diagnóstico foi aplicado durante a segunda fase, dedicada a compreender e traçar um perfil do público participante para ajudar na construção da proposta do curso na terceira fase. Já o questionário avaliativo e as gravações de áudios do curso foram empregados durante a quarta fase, onde o curso foi aplicado e avaliado.

Ressalvamos que todos os instrumentos foram utilizados exclusivamente para os propósitos desta pesquisa, adotando todas as medidas necessárias de preservação do anonimato e privacidade dos participantes, conforme os termos assinados. Todos os dados, após a finalização da pesquisa, foram armazenados em arquivos digitais e físicos em locais restritos, não compartilhados. Os digitais foram armazenados em nuvem, utilizando pastas num *drive* pessoal de arquivos ligado ao *Gmail* do pesquisador e os dados físicos foram guardados num armário com chave sob a guarda do pesquisador, por 5 anos, em atendimento à Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Antes de adentrarmos na análise e interpretação propriamente dita, é importante deixar claras algumas informações iniciais que servirão de guia para toda exposição encontrada nas sessões adiante.

Este capítulo está dividido em duas subseções, conforme os instrumentos de coleta de dados apontados anteriormente. Na subseção 4.1, fazemos a apresentação e análise do questionário diagnóstico, cruzando seus dados com os dados obtidos através da observação participante, registrados em notas do caderno de campo; e na subseção 4.2, fazemos a apresentação e análise do questionário de avaliação do produto educacional, cruzando seus dados tanto com os achados do caderno de campo como do questionário diagnóstico.

Fazemos a ressalva de que tentamos combinar os dados do caderno de campo com falas transcritas resgatadas das gravações de áudio das aplicações do curso, conforme Lüdke e André (1986). Entretanto, as gravações apresentaram algumas dificuldades e problemas de transcrição que nos fizeram tomar a decisão de descartar os dados colhidos: como a péssima qualidade do áudio devido à acústica dos locais de aplicação, falas simultâneas dos participantes e sobreposição de vozes, assim como o longo tempo de duas das primeiras gravações e a falha de salvamento do arquivo da terceira gravação devido ao descarregamento, durante o curso, do aparelho celular usado para gravar. Portanto, ainda que apontemos as gravações como um dos instrumentos de coleta na seção anterior, sua análise tornou-se inviável pelos fatores acima elencados.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

O convite para participação na pesquisa foi enviado em 22 de novembro de 2024, por e-mail, no grupo geral de e-mails institucionais dos servidores do campus escolhido como lócus da pesquisa, grupo do qual o pesquisador é membro.

Até 3 de dezembro de 2024, chegaram 9 e-mails de resposta confirmando interesse em participar da pesquisa. Desta data em diante, recebemos mais 3 confirmações, o último e-mail chegou em 12 de dezembro de 2024, totalizando 12

interessados/as. Dos quais, 08 eram TAEs e 04 eram docentes. Portanto, o número de servidores técnicos interessados foi maior desde o início, tendência esta que se consolidou mais adiante.

Para estimular a participação e aumentar o alcance do convite, foi respondido a cada servidor interessado, agradecendo e marcando o grupo todo na resposta. E tão logo, percebendo a quantidade ainda baixa de respostas confirmadas para um grupo tão grande de potenciais participantes, e considerando que talvez nem todos tenham lido ou que tivesse ocorrido algum problema com os e-mails endereçados, o pesquisador decidiu fazer convites pessoalmente. Primeiro checando se o/a servidora/a soube da pesquisa pelo e-mail, ao que muitos confirmaram situações variadas de não visualização do convite por e-mail. Após essa abordagem presencial, obtivemos mais 19 confirmações de interesse e, finalmente, chegamos ao quantitativo de 31 servidores. Dos quais, 20 eram TAEs e 11 eram docentes.

Desta feita, utilizando a moda como medida de tendência central, procurando “[...] simplesmente o escore ou categoria que, numa distribuição, ocorre com maior frequência”, conforme Levin (1987, p. 42), encontramos a seguinte relação percentual de confirmações de participação por categoria:

Tabela 1 - Participantes, por categoria, que aceitaram o convite

Categoria	Frequência	Percentual
TAE	20	64,52%
Docente	11	35,48%
Total	31	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Já com o público participante confirmado, procedemos à aplicação dos questionários. O questionário diagnóstico foi um instrumento de coleta de dados misto criado com o objetivo de traçar um perfil do público participante do curso proposto pela pesquisa, tendo como foco seus conhecimentos ou nível de apropriação teórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica.

Compreender o perfil dos participantes foi de grande importância tanto para a estruturação final do curso como para a organização de estratégias didáticas personalizadas, levando em conta uma linguagem apropriada, nível de aprofundamento dos conceitos, nível de proximidade ao tema, exemplos que fizessem sentido aos diversos contextos profissionais, organização dos *slides*, dentre outros.

Essa compreensão do perfil do público do curso também tem sua importância justificada por ser um curso fundamentado na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011) e na didática para esta pedagogia, de Luiz Gasparin (2012). Cujas estrutura didática compreende cinco fases, sendo a primeira a prática social inicial, que visa mobilizar o estudante para o conteúdo a ser aprendido e, para isso, adota a estratégia de conhecer de onde ambos partem (professor e estudante) dialogando com “[...] os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana” e isso “[...] possibilita ao professor selecionar os processos pedagógicos mais adequados [...]” para tornar tanto a prática docente como a aprendizagem mais significativa (Gasparin, 2012, p. 20 - 21).

Ressalvamos que didaticamente o efeito efetivo dessa técnica se dá justamente no momento do diálogo, da troca, durante o curso, na interação coletiva, mas para preparação e planejamento do pesquisador, para que esse momento fosse o mais assertivo possível, fez-se necessário este questionário perfil.

O questionário possuía tanto questões fechadas (que favorecem a coleta de dados quantitativos) como abertas (para dados qualitativos), conforme o arquivo original (apêndice G). E estava dividido em três partes, uma para cada aspecto perguntado aos participantes, conforme o quadro resumo abaixo. Observando que para todas as partes foi oferecida a opção de “Não desejo responder”.

Quadro 1 - Resumo do questionário diagnóstico

Partes/Aspecto questionado	Perguntas/tipo
1ª - Pessoal e	Nome? (Questão aberta); Faixa etária? (Questão fechada/múltipla escolha);

profissional	Sexo? (Questão fechada/múltipla escolha); Categoria funcional? (Questão fechada/múltipla escolha); Cargo? (Questão aberta).
2ª - Formação educacional	Nível de escolaridade? (Questão fechada/múltipla escolha); Curso/s de graduação? (Questão aberta); Curso/s de especialização? (Questão aberta); Curso/s de mestrado? (Questão aberta); Curso/s de doutorado? (Questão aberta).
3ª - Conhecimentos prévios sobre o tema do curso	3.1 Antes de ser servidor/a no Ifal, já teve algum contato com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.2 Antes de ser servidor/a no Ifal, você considera que sabia quais eram os princípios e pressupostos básicos desta concepção educacional, a EPT? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.3 Após ser empossado/a em seu cargo, o Ifal ofertou alguma formação ou curso para novos servidores relacionado diretamente às especificidades desta concepção educacional, a EPT? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.4 Se respondeu “sim” na questão anterior, descreva brevemente o título da formação/curso ou o que lembrar: (Questão aberta); 3.5 Você considera que a sua prática diária de trabalho durante o tempo que é servidor/a no Ifal o/a fez compreender o que é a EPT? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.6 Você considera que a sua prática diária de trabalho segue os princípios da EPT? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.7 Enquanto servidor/a da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, você considera que teria algum impacto qualitativo em seu exercício profissional participar de um curso que o/a fizesse compreender a concepção educacional que fundamenta e deu origem a esta Rede? Escreva brevemente a respeito, caso deseje. (Questão aberta);

	3.8 Você percebe alguma relação entre o cargo que exerce e a concepção educacional que guia a instituição onde você trabalha? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder); 3.9 Com a vivência que possui hoje como servidor/a da Rede Federal, você avalia ser capaz de discernir entre o que é a Educação Profissional (EP) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? (Questão fechada/ possibilidades: sim, não e não desejo responder).
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Consideramos válido destacar que alguns dados foram impedidos de serem coletados após recomendação do CEPESH/Ifal no primeiro parecer consubstanciado que analisou o projeto de pesquisa. Onde orientaram que algumas questões fossem excluídas ou reformuladas por entender que estavam sendo coletados dados não essenciais dos participantes. Dentre essas questões estava a pergunta sobre o tempo de serviço do servidor na instituição, uma questão que considerávamos de grande relevância para traçar relações entre esse tempo e as percepções sobre as mudanças de orientações educacionais da instituição ao longo das transformações pelas quais passou.

Aplicamos o questionário diagnóstico na forma física, impresso e entregue nas mãos dos participantes, reservando a eles espaço para escolher preencher na presença do pesquisador ou no momento que achassem mais conveniente, devolvendo em seguida. Essa aplicação presencial, ao contrário da virtual, demanda mais atividades de tratamento do corpus de análise, entretanto consideramos que trouxe muitos benefícios para nossa pesquisa na medida em que nos permitiu aprofundar nossa visão sobre as questões respondidas, através da observação participante, porque muitos servidores sentiram-se à vontade para comentar as questões do questionário, tirar dúvidas sobre elas e abrir diálogos francos nos momentos em que o preenchiam.

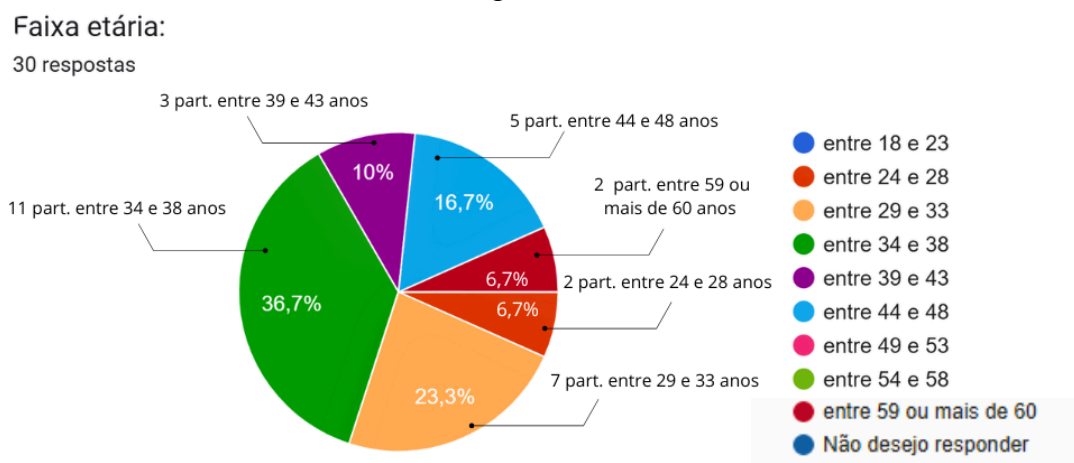
Todos os questionários físicos respondidos foram inseridos num formulário do *Google Forms*, gerando uma planilha organizada com todas as respostas e gráficos correspondentes, os quais apresentamos e detalhamos nossa análise nas seções a

seguir. Observando que organizamos a análise a partir da ordem das partes ou aspectos do próprio questionário, como informado no quadro anterior.

4.1.1 Caracterização dos participantes quanto aos aspectos pessoais e profissionais

Quanto à faixa etária, as respostas demonstram que a amostra é composta por servidores adultos distribuídos em faixas etárias que vão desde os 24 anos até 59 ou mais de 60 anos, sendo a faixa etária com mais participantes aquela "entre 34 e 38 anos", com 11 servidores (36,7%).

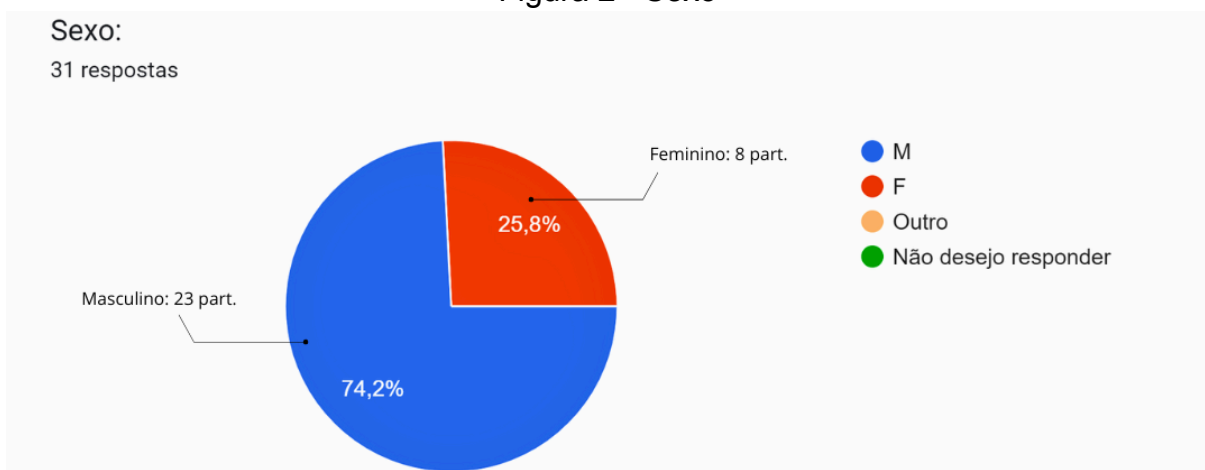
Figura 1 - Faixa etária



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quanto ao sexo, o grupo de participantes majoritariamente dominante foi o público masculino, com 23 representantes (74,2%) contra apenas 8 mulheres (25,8%).

Figura 2 - Sexo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quanto as categorias profissionais, os percentuais já se mostraram um pouco mais equilibrados, porém confirmou-se a tendência que apontamos na Tabela 1. Ou seja, na fase diagnóstica, dos 31 respondentes, 20 (64,5%) eram TAEs e 11(35,5%) eram docentes.

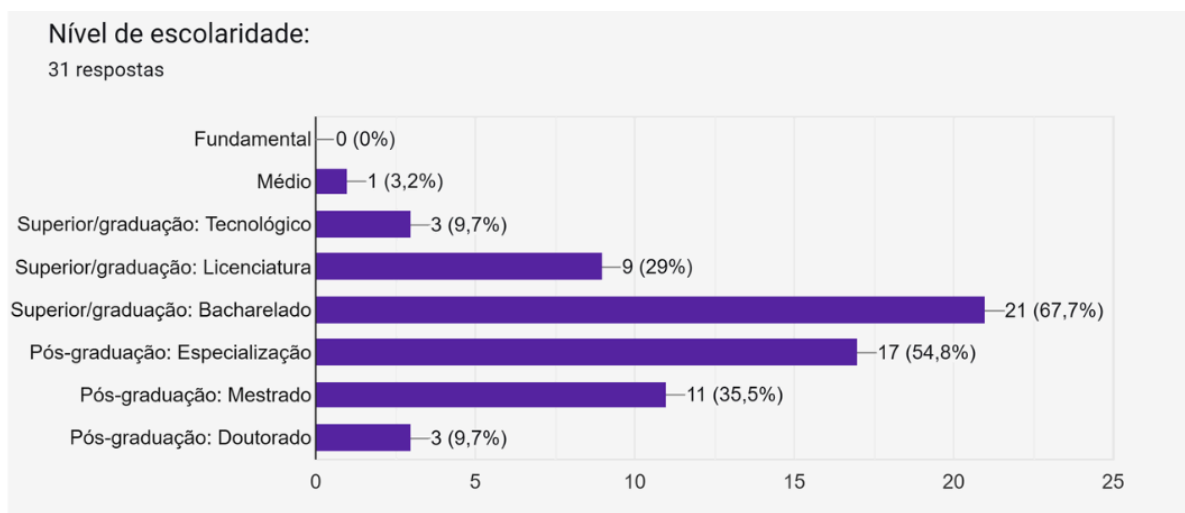
Como a categoria docente assemelha-se com a denominação do cargo (professor), todas as respostas dos docentes em relação a qual cargo exerce foram agrupadas na denominação “Professor EBTT”, que corresponde a professores do ensino básico, técnico e tecnológico, responsáveis por ministrar diversas disciplinas das áreas técnicas e da formação geral, de acordo com suas formações. Já a categoria dos TAEs respondentes englobou 13 profissões diferentes: nutricionista (1), assistente em administração (4), técnico em TI (1), técnico de laboratório (4), administrador (1), bibliotecário (1), técnico em assuntos educacionais (1), técnico em contabilidade (1), assistente de alunos (2), enfermeira (1), técnico em enfermagem (1), auxiliar de biblioteca (1) e pedagogo (1).

Os dados até aqui demonstram uma composição profissional e de aspectos pessoais extremamente diversos, o que nos lançou um desafio em relação à organização de um curso que fizesse sentido para todos.

4.1.2 Caracterização dos participantes quanto aos aspectos da formação educacional

No que diz respeito à formação educacional, quase todos os respondentes possuem pelo menos o nível superior (99%), apenas um respondente possui só o nível médio completo. A graduação bacharelado é a mais representativa, com 21 respondentes (67,7%), em relação às licenciaturas com 9 respondentes (29%). A pós-graduação lato sensu (especialização) vem em seguida, com 17 servidores indicando possuí-la (54,8%). As respostas também apontam índices significativos de mestrado (35,5%). E 3 servidores (9,7%) possuem doutorado. Os percentuais indicam um público com alto nível de qualificação formal em múltiplas áreas do conhecimento.

Figura 3 - Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

4.1.3 Caracterização dos participantes quanto aos conhecimentos prévios em relação ao tema do curso

O intuito dessa terceira parte do questionário buscou verificar algum nível de contato ou domínio de saber, seja teórico ou prático, dos participantes sobre a concepção educacional EPT. Considerando também, no que diz respeito a esse contato prático, as experiências indiretas com esta concepção educacional, ou seja,

sem a intencionalidade do estudo, aprendendo sobre ela apenas por fazer parte do universo cultural de alguma instituição mediada pelos princípios da EPT.

Para realizar essa análise, procuramos fazer uma interpretação integrada dos dados quantitativos e qualitativos, ao confrontar as questões e as respostas obtidas. O resultado desse processo nos possibilitou identificar categorias de análise por temas presentes nas questões, que expomos em três subtópicos a seguir.

4.1.3.1 Contato, conhecimento prévio e conhecimento prático sobre a EPT

Ao analisar as respostas obtidas nas questões 3.1, 3.2 e 3.5, que falam respectivamente sobre o “contato com a EPT”, o “saber teórico sobre os princípios da EPT” e o “saber prático sobre a EPT adquirido pela vivência de trabalho na instituição”, chegamos à relação estatística constante na tabela abaixo, lembrando que para as três perguntas as respostas eram fechadas entre “sim”, “não” e “Não desejo responder” e que nenhum dos 31 respondentes se absteve.

Tabela 2 - Relação entre o domínio de saberes sobre a EPT pelos participantes

Questão (resumida)	Sim (%)	Não (%)
3.1 Já teve contato com a EPT antes do Ifal?	11 (35,5%)	20 (64,5%)
3.2 Considera que sabia os princípios da EPT antes do Ifal?	10 (32,3%)	21 (67,7%)
3.5 Prática diária fez compreender a EPT?	18 (58,1%)	13 (41,9%)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Analisando a tabela, percebemos que a maioria dos participantes (64,5%) não teve contato com a EPT e considerou que não tinha nenhum conhecimento teórico prévio (67,7%) sobre a EPT antes de ingressar como servidores no Ifal. Entretanto, essa relação percentual se inverte quando chegamos às respostas da questão 3.5, onde 58,1% dos servidores consideraram que sua prática diária de trabalho os fez compreender o que é a EPT.

Já quando confrontamos os dados da questão 3.5 com os da questão 3.6 e

3.9 (Tabela 3), que interrogam, respectivamente, aos participantes se eles consideram que seguem os princípios da EPT em sua prática de trabalho e se avaliam serem capazes de fazer uma distinção teórica entre duas concepções educacionais (EP e EPT), encontramos uma paridade muito alta entre os percentuais dos que disseram “sim” sobre compreender a EPT pela prática (58,1%), “sim” sobre considerar que essa prática segue os princípios da EPT (51,61%) e “sim” sobre ser capaz de discernir EP de EPT (58,1%).

Faz-se oportuno, porém, uma autocrítica metodológica por entendermos que a pergunta 3.6 foi construída de forma muito direta e encadeada numa sequência lógica com a 3.5, o que fez com que os participantes percebessem a sequência e, hipoteticamente, por não quererem se contradizer ou afirmar numa pesquisa sobre a EPT que não seguem os princípios da EPT, talvez tenham marcado “sim” em série para ambas as questões, e nos parece que a mesma lógica de resposta se manteve para a questão 3.9. Noutra oportunidade, perguntaríamos de forma indireta, pedindo para que os participantes citassem exemplos de sua prática de trabalho que julgassem estar de acordo com princípios da EPT, assim poderíamos interpretar se empregam, dominam, esses princípios ou não.

Tabela 3 - Relação entre os saberes da EPT e sua aplicação na prática diária de trabalho pelos participantes

Questão (resumida)	Sim (%)	Não (%)	Não desejo Responder
3.5. Prática diária fez compreender a EPT?	18 (58,1%)	13 (41,9%)	-
3.6 Considera que sua prática de trabalho segue os princípios da EPT?	16 (51,61%)	11 (35,48%)	4 (12,9%)
3.9 Avalia ser capaz de discernir EP da EPT?	18 (58,1%)	11 (35,5%)	2 (6,5%)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Nota: 4 participantes optaram por não responder à questão 3.6, o que nos passou a impressão de constrangimento diante da pergunta, pois o percentual de abstenção nesta questão foi o maior dentre todas as questões de todo questionário, 12,9%.

Ainda assim, até aqui, a correlação entre todas as questões demonstra que a maioria dos servidores da amostra:

- I. Não tinham nenhum contato com a EPT antes de ser servidor do Ifal;
- II. Não sabiam quais eram os princípios e pressupostos básicos da EPT antes de ser servidor do Ifal;
- III. Consideraram que a sua prática de trabalho os fez compreender o que é a EPT;
- IV. Consideraram que a sua prática de trabalho segue os princípios da EPT;
- V. E avaliaram ser capazes de discernir entre o que é EP e EPT.

Objetivamente, os dados nos revelam que a experiência de trabalho dos servidores tem sido uma fonte de compreensão prática e teórica da EPT, mesmo sem terem contato ou conhecimentos prévios.

Mas qualitativamente, os dados nos remetem a algumas reflexões importantes. Partindo do pressuposto de que para aplicar os princípios de um saber teórico em sua prática é necessário primeiro conhecê-lo ou dominá-lo teoricamente, então, resta-nos perguntar: como alguém que nunca teve contato, não sabia quais eram os princípios de uma concepção educacional tão rebuscada, como apresentamos em nosso referencial teórico, conseguiu aprender sobre esta concepção somente pela prática de trabalho institucional a ponto de considerar que passou a conhecer e seguir seus princípios, conseguindo, inclusive, fazer diferenciações destes para outros princípios educacionais?

Nos parece que a interpretação provável, considerando nossas observações em campo, é a de que há uma compreensão subjacente, tácita, por parte da maioria dos servidores, de que existe uma cultura organizacional nas instituições mediadas pela EPT que tanto os faz compreender, pela atividade de trabalho, o que é a EPT, como os orientam a seguir seus princípios, ainda que não os tenham discutido teoricamente em formações sistemáticas.

Ou seja, o ingresso na instituição é, para a maioria dos servidores, o primeiro encontro com esta concepção educacional. No entanto, esse encontro ou compreensão do que é a EPT tem ocorrido via experiências indiretas de assimilação, ou seja, tem ocorrido por meios não sistemáticos de estudo formal, ou cientificamente balizados e sem intencionalidade educativa explícita e organizada.

Algo que consideramos temeroso, pois significa que o que tem ensinado os servidores sobre a EPT são as impressões de senso comum que os próprios servidores constroem sobre o que veem ocorrer no campus, identificando-as como sendo a EPT.

O que equivale a dizer que esse aprendizado tem se dado por osmose da cultura institucional que supostamente a EPT inspira nos institutos onde foi adotada. E, por consequência, as formações específicas seriam dispensáveis, já que a prática de trabalho ensinaria naturalmente, o que é um contrassenso, porque, na verdade, a prática educacional não refletida e sem rigor metodológico, “espontânea”, por assim dizer, principalmente a docente, como defende Freire (1996, p. 17), nos leva a um saber “ingênuo”.

Essa perspectiva pode levar à consolidação de práticas de ensino arcaicas e, inclusive, contrárias aos pressupostos da EPT. Algo que já apontamos como uma das duas impressões do pesquisador, em nossa introdução, que serviram como mote para realizar esta pesquisa. Que é a impressão de que os servidores desconhecem ou confundem a EPT com outras concepções educacionais. Portanto, essa formação espontânea pela prática não refletida, indicada nos dados, poderia ser uma das causas dessa impressão.

4.1.3.2 Oferta de formações continuadas e estudos específicos sobre a EPT

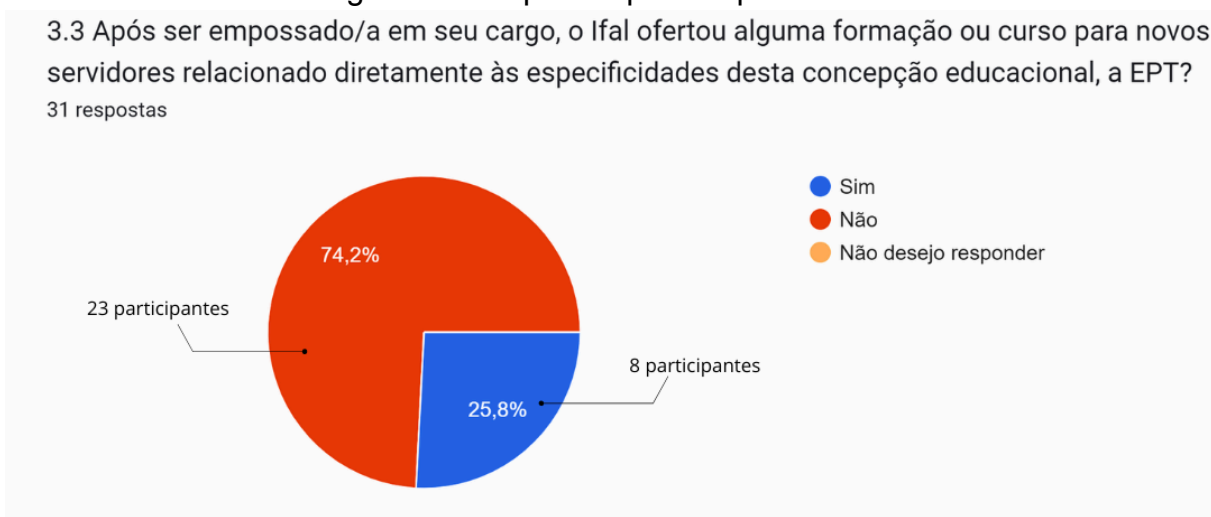
O objetivo principal das questões 3.3 e 3.4 era verificar se os participantes da pesquisa passaram por algum outro espaço formativo continuado na instituição antes do curso que propomos, de modo que essa informação nos ajudaria a saber de onde partir na organização do nosso curso.

Não obstante, a esse objetivo principal, notamos que o resultado da análise das questões foi também bastante representativo em relação a uma segunda impressão, surgida da experiência profissional do pesquisador enquanto servidor, e apontada como mote da pesquisa em nossa introdução, de que o Ifal não tem ofertado formações continuadas específicas sobre a EPT para os servidores. Notamos que as respostas às questões convergem em sua maioria com essa impressão inicial, apesar de reconhecermos que o resultado da análise é restrito a

amostra local.

As questões 3.3 e 3.4 interrogavam os servidores, respectivamente, sobre se o Ifal ofertou alguma formação ou curso para novos servidores relacionado diretamente às especificidades da EPT e pedia, em seguida, que descrevessem brevemente o título da formação, do curso ou o que conseguissem lembrar. Ou seja, a questão aberta 3.4 serviu como espaço para qualificar as respostas objetivas da 3.3. Para a questão 3.3, obtivemos 31 respostas, e para a questão 3.4, apenas 8 servidores qualificaram.

Figura 4 - Respostas para a questão 3.3



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Como vemos na Figura 4, dos 31 respondentes, 23 (74,2%), majoritariamente, disseram não ter participado da oferta de nenhuma formação ou curso específico sobre a EPT. E apenas 8 (25,8%) disseram que “sim”, que participaram de alguma formação ofertada pelo Ifal que tinha a EPT como tema central. Entretanto, ao analisar as respostas abertas dos 8 servidores, verificamos que apenas uma das formações por eles descritas tinha semelhança com uma formação específica de estudo sobre a EPT.

Portanto, apenas 3,2% (1/31) dos servidores participaram de formação que poderia ser considerada específica sobre EPT, 96,8% não tiveram acesso ou não participaram de formação específica sobre o tema, assim, podemos dizer que quase 97% dos servidores não participaram de nenhuma formação específica sobre a EPT

ofertada pela instituição, indicando uma lacuna significativa na formação continuada sobre o tema central que fundamenta a instituição.

Observando que o relato dos servidores diz mais sobre a experiência deles na instituição, mas não atesta cabalmente a falta de oferta de formações, no mínimo, numa hipótese mais cautelosa, talvez não tenham tomado conhecimento dessa oferta, o que atenua a questão, mas não deixa de demonstrar algo problemático e fundamentador das impressões iniciais do pesquisador.

Para chegar a essa conclusão, realizamos uma análise de conteúdo categorial e temática, onde identificamos 4 categorias emergentes das 8 respostas, usando como critério a caracterização das formações ou cursos relatados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorização das formações ou cursos relatados na questão 3.4

Categoria:	1. Específicas para o cargo
Unidade/s de registro (1)	• “Formação para pedagogo/a do Ifal”.
Categoria:	2. Genéricas, de acolhimento ou burocráticas
Unidade/s de registro (5)	• “Curso de iniciação ao serviço público, ofertado pela DGP”; • “Formação p/ professores recentemente empossados”; • “Capacitação de novos servidores”; • “Acolhimento de novos TAEs, docentes e aposentados”; • “Não considero bem como formação, foi mais uma apresentação geral da instituição”.
Categoria:	3. De difícil identificação
Unidade/s de registro (1)	• “Participei de uma formação que teve duração de três dias, abordaram vários temas, mas não consigo lembrar. Foi a dez anos atrás”.
Categoria:	4. Promovida em função da atividade docente no campus e curso de especialização
Unidade/s de registro (1)	• “Formações pedagógicas no próprio campus de lotação; especialização em andamento em EPT”.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Analisando as unidades de registro de cada categoria de formações relatadas, notamos que a 1ª (Específicas para o cargo), a 3ª (De difícil identificação) e a 4ª (Promovida em função da atividade docente no campus e curso de especialização) reúnem cada uma apenas um relato por categoria, enquanto a 2ª categoria (Genéricas, de acolhimento ou burocráticas) reúne 5 registros.

Na 1ª categoria (Específicas para o cargo), usamos como indicador a palavra-chave “pedagogo/a”, que, evidentemente, deixa claro que a formação da qual o servidor participou foi voltada para aquele único cargo, não contendo nenhum outro indicador que nos remetesse a ideia de que a formação privilegiou o estudo da EPT; na 3ª categoria (De difícil identificação), usamos como indicadores as palavras-chave “duração de três dias”, “vários temas”, “não consigo lembrar”, que juntas conotam que a formação relatada foi pouco significativa para o servidor, a ponto de ter durado três dias seguidos e não ter deixado nenhuma lembrança marcante, apesar de ter acontecido há uma década. E, mais uma vez, como na categoria anterior, não há nenhuma menção a EPT como tema central da formação.

Já na 4ª categoria (Promovida em função da atividade docente no campus e curso de especialização), usamos como indicadores as palavras-chave “pedagógicas no próprio campus”, que indicam que o servidor participou de formações rotineiras, previstas no calendário acadêmico, organizadas pela coordenação pedagógica e direção de ensino, para orientar docentes sobre a aplicação das normas de organização didáticas em relação a suas práticas avaliativas, de planejamento das aulas, conflitos em sala, cumprimentos de prazos nos sistemas, etc. Aqui ressaltamos que descrevemos com esta precisão os temas dessas formações pedagógicas porque o pesquisador participou da organização de muitas delas antes e depois do servidor que fez o relato chegar ao campus.

O segundo conjunto de palavras-chave usadas pelo servidor em questão, “especialização em andamento em EPT”, indica que o servidor está cursando uma especialização em EPT, o que se enquadra num estudo específico da EPT voltado para a docência, mas não numa formação continuada promovida abertamente em cadeia para todos os servidores. Trata-se de um curso de pós-graduação lato sensu EAD com 200 vagas destinadas a professores do Ifal sem formação pedagógica no currículo. Para ingressar na especialização relatada é necessário passar por

seleção.

Consideramos, portanto, que este é o único relato de oferta de uma formação específica sobre a EPT da qual um dos servidores está participando. E reconhecemos a importância da excelente iniciativa da instituição em ofertar vagas para uma especialização nesses moldes, pois essa lacuna entra no escopo de problemas da formação de professores para EPT apontado por Oliveira (2006), Lampe et al. (2021), Costa (2012) e Brasil (2007) em nosso referencial teórico, apesar de os dados indicarem que é uma iniciativa ainda tímida e limitada por seleção diante da maioria dos servidores que não passou por essa formação ou não tomou conhecimento dela desde que ingressou na instituição.

Finalmente, na 2ª categoria (Genéricas, de acolhimento ou burocráticas), dentre os 5 registros, selecionamos como indicadores as palavras-chave “iniciação”, “serviço público”, “recentemente”, “empossados”, “Capacitação”, “novos servidores”, “Acolhimento” e “apresentação geral”. O conjunto das referências feitas nas descrições dos servidores nos permite dizer que essas formações tinham características mais tradicionais que nos remetem a momentos de recepção, ambientação, treinamentos técnicos ou simples apresentações padrão ao trabalho, típicas do setor de recursos humanos de qualquer empresa ou instituição.

Apesar de entendermos a inevitável necessidade burocrática de momentos formativos com esse perfil revelado nos relatos, é válido lembrar que é justamente de formações que rompam com esse padrão que o Documento Base (Brasil, 2007, p.34) define como necessárias para consolidar a EPT como política pública, quando nos diz que “Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes”.

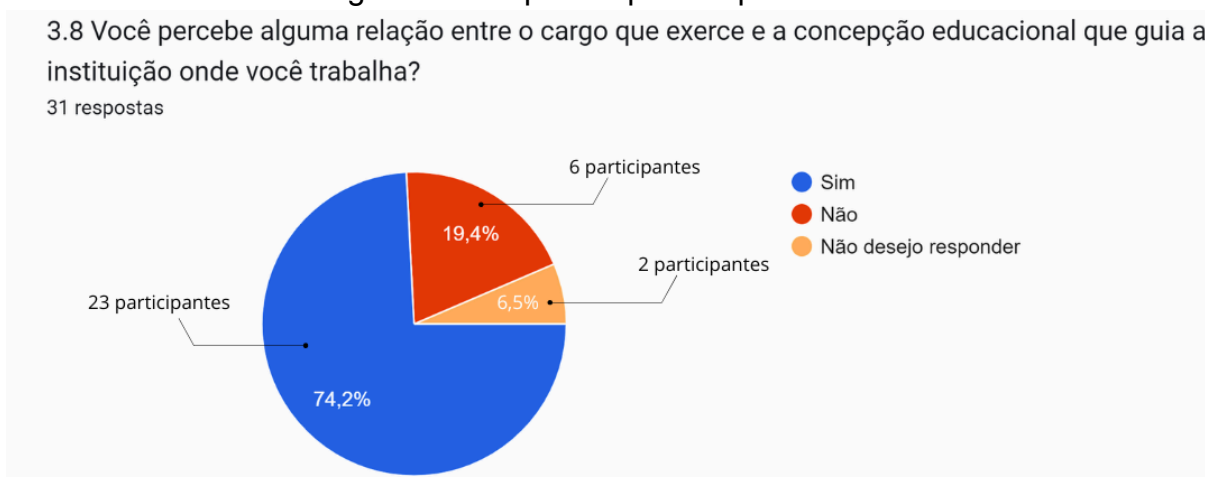
4.1.3.3 Percepções sobre os cargos, a EPT e o impacto qualitativo do curso sobre o exercício profissional

Tratamos aqui da última categoria de análise presente no questionário diagnóstico. Esta categoria está relacionada à análise das questões 3.7 e 3.8, que interrogaram os participantes, respectivamente, sobre se teria algum impacto

qualitativo em seu exercício profissional participar de um curso que o fizesse compreender a concepção educacional que fundamenta e deu origem à instituição onde trabalha; e sobre se o servidor percebia alguma relação entre o cargo que exerce e a concepção educacional que guia a instituição.

Partindo das respostas à questão 3.8, nota-se que a maioria dos servidores (74,2%) tem alguma percepção da relação de seu cargo com a EPT, ou seja, em alguma medida, grande parte dos servidores da amostra compreende um sentido de ligação entre o seu exercício profissional na instituição e a concepção educacional que a guia, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Respostas para a questão 3.8



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Essa relação percebida nos parece ser bastante significativa para os servidores, pois isso se reflete no alto interesse registrado, como veremos adiante, em responder à questão 3.7, demonstrando textualmente as razões pelas quais um estudo teórico da EPT em um curso impactaria em seu exercício profissional.

A questão 3.7 foi aberta, pedia que o servidor descrevesse brevemente, caso desejasse, a respeito desse impacto qualitativo que um curso como o proposto pela pesquisa teria. Resultou que esta foi a questão aberta do questionário com maior número de respostas textuais. Os 31 servidores sentiram necessidade de qualificar, construindo frases de até 4 linhas em escrita cursiva ou apenas escrevendo “sim”: 8 dos 31 servidores limitaram-se a escrever positivamente apenas “sim”, confirmando

o impacto positivo, mas sem dar detalhes, e 23 dos 31 tentaram formular um argumento de como o curso teria impacto em sua prática profissional. Dos 23 argumentos, apenas 1 foi negativo/ambíguo e 22 foram positivos, algo que indica um engajamento claro com a ideia do curso, pois a qualificação não era obrigatória.

Quadro 3 - Resultado parcial das respostas à questão 3.7

Aspecto analisado	Quant. Servidores
Total de respostas à questão:	31
Respostas com até 4 linhas:	23
Respostas com simples “sim”:	8
Considerações de impacto positivo do curso:	30
Considerações de impacto negativo/ambíguo do curso:	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Ao analisar o conteúdo dos argumentos dos 23 servidores que foram além do simples “sim” em suas respostas, este conteúdo nos sugeriu expectativas subjacentes em relação ao curso ligadas ao perfil dos participantes, pois, ao qualificar as respostas, cada servidor o fez a partir de razões declaradas. Aplicamos, então, a análise de conteúdo temática, observando essas razões, e identificamos 4 categorias emergentes para as 22 respostas que declararam que o curso teria impacto positivo e 1 categoria emergente para a única resposta negativa/ambígua.

Quadro 4 - Categorização das 22 respostas que consideraram impacto qualitativo positivo do curso para o exercício profissional em função de razões declaradas

Categoria Temática	Descrição e exemplos de unidades de registro	Freq.	Percent.
1ª - Instrumental.	Ênfase no impacto instrumental e direto no trabalho.	1	4,55%
Ex.: “Sim. Mais uma ferramenta a ser aplicada em sala de aula”.			

2ª - Compreensão dos fundamentos, ampliação da visão e aprimoramentos.	Ênfase em compreender a EPT e seus fundamentos para além da prática, mas, ao mesmo tempo, a expectativa positiva é construída sobre a ideia de que o curso seria responsável pela ampliação da visão sobre todo contexto teórico e institucional como uma forma de aprimorar a prática, o trabalho e entender melhor o funcionamento de tudo isso.	14	63,64%
Ex.1: “Sim. Considero importante que sejam oferecidos cursos de formação nesse sentido aos docentes EBTT para que o público-alvo da rede federal possa ter acesso a uma formação holística enquanto indivíduo e não apenas adquirir os conhecimentos práticos-técnicos-profissionais”; Ex.2: “Sim. Acredito que reforçar os princípios da EPT pode nos fazer refletir acerca das nossas práticas”; Ex.3: “Sim, pois ajudaria a ter uma visão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando alguma intervenção mais direta neste processo, no sentido de melhoria”.			
3ª - Alinhamento aos princípios para melhor desempenho, qualidade ou eficiência.	Ênfase em conhecer fundamentos para se alinhar aos princípios da EPT ou a instituição para melhor desempenho, qualidade ou eficiência.	6	27,27%
Ex.1: “Sim.certamente, possuir mais conhecimento a respeito de como deve funcionar uma educação tecnológica fará com que o meu desempenho como servidor esteja mais alinhado aos propósitos da instituição”; Ex.2: “Sim. Acredito que uma formação ou curso que tratasse sobre a concepção educacional da rede melhoraria a qualidade das aulas, pois tenderia a estimular a prática voltada à concepção educacional da EPT”; Ex.3: “Sim, pois, ao compreender os princípios que fundamentam a EPT, o servidor poderá desempenhar mais adequadamente suas funções, voltado diretamente ao fornecimento de educação de qualidade, mais especificamente quanto ao ensino tecnológico”.			
4ª - Importância genérica.	Ênfase na consideração de relevância positiva do impacto do curso, mas sem detalhes das razões.	1	4,55%
Ex.: “Considero relevante participar de um curso acerca da EPT”.			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Nota: Para as categorias com mais de uma unidade de registro, selecionamos três dos registros mais representativos de cada categoria.

Quanto à única resposta do servidor que considerou impacto qualitativo negativo de um curso sobre os fundamentos da EPT para seu exercício profissional, categorizamos a resposta da seguinte forma:

- **Categoria Temática:** importância duvidosa;
- **Descrição:** A ênfase para justificar o impacto negativo está relacionada a falta de tempo ou sobrecarga de trabalho, não ao curso em si;
- **Unidade de registro:** “Penso que não. A vida é tão corrida que não me resta muito tempo pra eu dar a atenção que esse tema talvez mereça”.

Apesar de isolado na estatística em relação às demais categorias, consideramos o registro negativo do servidor relevante, porque reflete um fator que consideramos imprescindível para a realização de um curso com essa temática tão densa, o tempo e espaço necessários que a instituição precisa oferecer para que os servidores pensem também teoricamente sobre os fundamentos de sua prática.

Concluimos, então, que em relação à percepção da ligação de seus cargos com EPT, a maioria dos servidores (74,2%) enxerga essa ligação, independentemente de cargos ou categorias funcionais. E essa conexão é tão real para os servidores que isso se refletiu nas longas considerações e razões declaradas sobre o impacto positivo que um curso sobre os fundamentos da EPT teria em suas práticas profissionais, onde a análise demonstrou um consenso quase unânime (96,8%) sobre o impacto positivo do curso.

Entre os 22 servidores que elaboraram suas respostas positivas, as principais expectativas em relação ao curso, categorizadas no Quadro 4, com maior índice de frequência, são as de que o curso proporcione:

1. Compreensão dos fundamentos da EPT, ampliação da visão e aprimoramentos da prática e além dela (63,64%);
2. Alinhamento aos princípios da EPT para melhor desempenho, qualidade ou eficiência (27,27%).

A única expectativa negativa em relação ao impacto do curso classificamos como ambígua porque está relacionada a falta de tempo e sobrecarga do servidor, e

não a uma rejeição do valor do curso em si. Isso é um dado relevante para o planejamento, sugerindo que a formação deve ser organizada considerando as demandas dos servidores e não como uma carga adicional que os afaste da reflexão necessária do tema por conta de suas condições objetivas de vida e trabalho.

4.1.4 Triangulação da análise do questionário diagnóstico com o caderno de campo

A triangulação consiste em um processo onde o pesquisador utiliza “[...] diferentes fontes e métodos de coleta [...]” para “[...] oferecer uma maior riqueza, amplitude e profundidade [...]” à pesquisa, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 446). O procedimento pode ser usado, principalmente, para corroborar dados, complementar ou ampliar a visão sobre o fenômeno estudado.

Nos referenciando nesses autores, foi o que buscamos fazer ao confrontar os achados da análise do questionário diagnóstico com os registros das observações do caderno de campo. Verificando convergências e contradições pelo contraste.

O início dos registros das notas no caderno de campo se deu a partir da autorização para ir a campo pelo CEPESH/Ifal em 10 de outubro de 2024. No entanto, nem todos os dados colhidos pela observação participante interessam aos objetivos da pesquisa, ainda que tudo que foi observado, mas não anotado, tenha contribuído para formar uma visão completa da dinâmica do lócus da pesquisa e dos participantes. Por isso, para sermos mais objetivos na coleta, definimos um protocolo de registros das notas, conforme Lüdke e André (1986), com notas descritivas e reflexivas, focadas, principalmente, nas fases diagnóstica e de aplicações do curso. Ainda assim, nas notas dessas fases, também fazemos referências a alguns registros ocorridos antes delas.

As notas foram registradas, inicialmente, através da digitação da observação em aplicativo de texto no celular do pesquisador, dada a praticidade e agilidade, e outras anotadas num caderno ou em folhas em branco, que posteriormente foram reescritas e organizadas em uma planilha digital. A partir daí, passamos a fazer, conforme Franco (2018), uma leitura flutuante e seleção dos dados considerados

relevantes para a pesquisa. Definimos, então, o tema como unidade de registro para realizar a categorização a partir de indicadores que emergiram das notas (frases, paráfrases e descrições do que foi dito pelos participantes ou percebido pelo pesquisador), segundo o critério de frequência.

Assim, identificamos 05 categorias recorrentes nas notas, sejam elas espontâneas, surgidas em decorrência da iniciativa do participante em querer comentar determinado assunto, ou estimuladas pela presença, convite, perguntas ou interações do pesquisador. De todo modo, é importante deixar claro que reconhecemos, seguindo a recomendação de Gibbs (2009), que todas as notas tomadas, a seleção e a categorização delas são produtos da interpretação do pesquisador.

Todo esse processo encontra-se resumido no quadro abaixo:

Quadro 5 - Relação das categorias emergidas do caderno de campo com a quantidade de participantes e frequência durante a fase diagnóstica

Ord.	Categoria	Qtdd. de participantes relacionados à categoria por cargo	Frequência
1 ^a	Preocupação com a carga horária e tempo do curso.	4 docentes 2 TAEs	6 vezes
2 ^a	Dificuldades, benefícios ou sugestões metodológicas quanto ao questionário diagnóstico.	2 docentes 3 TAEs	5 vezes
3 ^a	Compreensão sobre a diferença entre EP e EPT.	2 docentes 3 TAEs	5 vezes
4 ^a	Identificação com o papel educador dos TAEs.	0 docentes 3 TAEs	3 vezes
5 ^a	Concordância quanto a necessidade de formações para conhecer a instituição onde trabalha.	0 docentes 2 TAEs	2 vezes

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quanto à 1ª categoria, observamos que nenhuma das perguntas do questionário diagnóstico trata desse assunto do tempo ou carga horária do curso, mas ele surgiu como preocupação dos participantes antes e após aceitarem o convite. Como pode ser visto abaixo em três dos seis registros feitos pelo pesquisador:

1. **Registro** (data: 18/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** Durante o convite presencial, o servidor manifestou preocupação com o tempo do curso através de brincadeiras, perguntando se teria que ficar até o final. Mencionou muitos afazeres na instituição. “Correria”.
- **Nota de campo reflexiva:** Apesar da preocupação mencionada, aceitou prontamente participar da pesquisa. Mas mais uma vez temos o registro da expectativa dos participantes em relação à carga horária do curso.

2. **Registro** (data: 19/02/2025)

- **Nota de campo descritiva:** Ao convidar presencialmente o servidor para participar da pesquisa, checamos se havia recebido ou visualizado o e-mail com o convite inicial, ao que respondeu que não viu o e-mail. Mas que aceitava participar da pesquisa. Semanas após este aceite, próximo ao dia da aplicação do curso, quando estávamos organizando as turmas de servidores para aplicar, o servidor manifestou preocupação com a carga horária, citando compromissos com aulas, procurando saber como seria o curso, se seria semanal, etc.
- **Nota de campo reflexiva:** Sem registros relevantes para a pesquisa.

3. **Registro** (data: 18/03/2025)

- **Nota de campo descritiva:** Ao convidar presencialmente a servidora para participar da pesquisa, checamos se havia recebido ou visualizado o e-mail com o convite inicial, ao que respondeu que sim, havia recebido, leu superficialmente, disse que achou interessante, mas não respondeu confirmando participação porque a carga horária anunciada no e-mail (10h) a desestimulou diante de suas demandas, justificou que pensou nas aulas, nos compromissos semanais. A esta altura, já havíamos repensado a redução da carga horária para o curso ocorrer em uma única aplicação com cada turma, que seria um minicurso. E assim que a informamos e passamos os detalhes da pesquisa, a servidora aceitou prontamente participar.
- **Nota de campo reflexiva:** Tivemos a impressão de que não só a carga horária afastou a servidora, mas também o desconhecimento sobre a pesquisa. Pelo fato de ter lido superficialmente o convite, imaginou que o curso ocorreria de um modo que prejudicaria sua rotina, demandando mais atenção a um novo compromisso durante algumas de suas semanas de trabalho, que já são cheias.

É interessante notar que essa preocupação com a carga horária do curso converge com o único, mas importante, registro do participante que fez consideração negativa em relação ao impacto do curso em seu exercício profissional, justificando problemas de ordem de tempo e sobrecarga (ver seção 4.1.3.3 Percepções sobre os cargos, a EPT e o impacto qualitativo do curso sobre o exercício profissional).

Quanto aos profissionais que se preocuparam com essa questão, no Quadro 5 vemos que mais docentes do que TAEs manifestaram-se, no entanto, pelo que

observamos, essa preocupação não era exclusiva dos docentes, foi generalizada.

A partir dessas relevantes observações da demanda justa manifestada pelos participantes em relação a um curso de curta duração, que se adequasse ao tempo deles, passamos a considerar a redução da carga horária na organização do curso, inicialmente planejada e comunicada, através do e-mail convite, para ser de 10h.

Quanto à 2ª categoria, as dificuldades, benefícios ou sugestões metodológicas quanto ao questionário diagnóstico, foram resoluções a que chegamos quanto ao instrumento de coleta usado, a partir de dúvidas frequentes feitas pelos participantes em relação às perguntas do questionário, de percepções sobre os benefícios da aplicação presencial e de achados que só a ida ao campo nos revelou.

Na 3ª categoria, sobre a compreensão da diferença conceitual entre EP e EPT, os registros surgiram a partir de manifestações de 2 docentes e 3 TAEs sobre essa diferença enquanto preenchiam o questionário. Os servidores sentiram-se instigados pela pergunta e deram exemplos de entendimentos ou só verbalizaram o que achavam, ao mesmo tempo em que preenchiam a questão 3.9. Consideramos os registros relevantes porque também convergem com os percentuais encontrados na seção “4.1.3 Caracterização dos participantes quanto aos conhecimentos prévios em relação ao tema do curso”, onde vimos que 58,1% dos participantes declararam ser capazes de discernir teoricamente entre as concepções educacionais a partir do que aprenderam sobre a EPT pela prática de trabalho.

Os registros também revelam, para nós, surpreendentemente, o quanto um tema tão teórico tem eco imediato na vida profissional de ambos os tipos de servidores. Abaixo, vemos isso em dois dos cinco registros da 3ª categoria:

1. **Registro** (data: 20/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** A professora também comentou que percebeu em suas experiências no Conselho de Campus (Concamp), que a visão dos pais dos estudantes sobre os princípios que guiam a formação nos IF é uma visão ainda retrógrada, que sugere saudosismo das antigas escolas técnicas do tempo deles. Em seguida, a servidora exemplificou que, numa dessas discussões com pais, em que eles reclamavam da institucionalidade atual dizendo que “essa não é a EPT que eu conheço”, respondeu a um pai em específico dizendo: “talvez a EPT que você conhece não seja a EPT!”
- **Nota de campo reflexiva:** Este diálogo com a servidora foi bastante elucidador daquilo que consideramos a discussão central do curso proposto pela pesquisa, ou seja, qual é a filosofia ou concepção educacional que deu origem aos Institutos Federais? Guiados sob quais princípios pedagógicos formamos pessoas para o trabalho? Vimos que em seu relato as

percepções dos pais sobre esses princípios continuam vinculadas a uma concepção de educação profissional tecnicista, hegemônica em todo o século XX. E pelo contexto do relato da docente, percebeu-se que o principal motivo das discussões dela com os pais giravam em torno de pautas de inclusão, diversidade e humanismo versus autoritarismo e tradicionalismo na formação técnica.

2. **Registro** (data: 20/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** Durante o preenchimento do questionário diagnóstico, o servidor TAE interagiu com longos diálogos antes de marcar suas respostas. Em relação à questão 3.9, sobre saber a diferença entre EP e EPT, disse o mesmo que os participantes 16 e 22, que tinha diferença e marcou “sim”, dizendo ser capaz de discernir entre uma e outra, pela sua vivência como servidor. Disse que cogitava que tinha diferença, que já deu aula em cursos profissionalizantes e que a EPT era diferente porque tinha o “tecnológico”.
- **Nota de campo reflexiva:** Sem registros relevantes para a pesquisa.

Já a 4ª categoria, sobre a identificação com o papel educador dos TAEs, foram registros importantes que convergem com a análise que fizemos das questões 3.7 e 38 (na seção 4.1.3.3 Percepções sobre os cargos, a EPT e o impacto qualitativo do curso sobre o exercício profissional), onde notamos que ambas as categorias sentiam-se ligadas, através de seus cargos, à concepção educacional EPT. Conforme os registros abaixo, vemos que os TAEs sentiram necessidade de citar exemplos pessoais de papéis educativos que exercem, sem que fossem provocados diretamente pelo pesquisador, exceto pela apresentação da pesquisa:

1. **Registro** (data: 16/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** Durante o convite presencial, ao explicar para o servidor sobre o público participante da pesquisa, sobre ser para docentes e TAEs, por considerar que técnicos da educação e qualquer funcionário dentro do contexto escolar são também agentes educadores, o servidor mencionou experiências que exemplificam isso em seu dia a dia de trabalho: “ajudo muitos estudantes a fazer trabalhos escolares”. Disse que eles já se acostumaram a procurá-lo e sempre se dispunha a demonstrar que determinados assuntos das disciplinas não eram tão difíceis quanto pareciam.
- **Nota de campo reflexiva:** Os exemplos do servidor nos pareceu vir de uma identificação imediata com esse tema abordado na pesquisa, pois imediatamente encontrou exemplos pessoais de memória para citar.

2. **Registro** (data: 18/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** Durante o convite presencial, foi explicada a ideia da pesquisa e mencionamos a importância da participação de TAEs em formações desse tipo. O servidor, então, comentou sobre experiências que se encaixam na ideia explicitada de técnicos da educação como agentes educadores: falou de estudantes o procurando sempre no WhatsApp, fora do horário de trabalho, para tirar dúvidas ou pedir informações. Exemplificou que nunca foi grosso com nenhum deles, nem os ignorou, pois isso também passaria uma impressão ou ensinamento que não desejaria passar. Ao contrário, disse que preferiu ajudá-los a compreender como funciona esse atendimento, ao menos nas primeiras vezes que aconteceu, como uma combinação. Informando que ele é um profissional, que tem horários de trabalho e de descanso, que não é um comportamento educado buscá-lo fora

desse horário. Ou seja, contribuiu na prática para ensinar ao aluno uma lição importante de ética, profissionalismo, respeito ao espaço e tempo de terceiros.

- **Nota de campo reflexiva:** Assim como os servidores n.º 09 e 19 demonstrou identificação com a ideia de que ensinam porque decidiram comentar com exemplos algo que citamos de passagem no convite. Ainda que essa identificação só venha ficar evidente para eles no momento em que foram provocados pela pesquisa, é sinal de que a ideia estava latente, não consciente ou não estimulada. O que, por sua vez, fala muito sobre a importância de se discutir esse assunto e ofertar formações como a que estamos organizando.

Na 5ª categoria, da concordância quanto a necessidade de formações para conhecer a instituição onde trabalha, os registros foram feitos associados as manifestações de apenas 2 TAEs. Mas também consideramos relevante destacar porque foram esses dois que verbalizaram, sinteticamente, e representaram o interesse coletivo do grupo de participantes pelo curso proposto, algo que já havia sido demonstrado pelo percentual de considerações positivas, quase que unânimes (96,8%), 30 dos 31 participantes, em relação às expectativas de impacto do curso sobre o exercício profissional dos servidores (ver seção 4.1.3.3 Percepções sobre os cargos, a EPT e o impacto qualitativo do curso sobre o exercício profissional).

Abaixo, vemos isso nos dois registros da 5ª categoria:

1. **Registro** (data: 20/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** O servidor também comentou, assim como o participante n.º 24, a questão 3.7, sobre a importância qualitativa de um curso sobre a EPT para servidores, dizendo ser importante “pra conhecer o local onde você entrou pra trabalhar”.
- **Nota de campo reflexiva:** Sem registros relevantes para a pesquisa.

2. **Registro** (data: 20/12/24)

- **Nota de campo descritiva:** O servidor comentou a questão 3.7, sobre a importância qualitativa de um curso sobre a EPT para servidores, assim como o servidor n.º 22, disse ser importante ter um curso voltado pra conhecer a instituição onde você trabalha, acrescentando a seguinte fala: “os profissionais que entram pra trabalhar na EPT [numa escola] precisam saber que suas profissões serão adaptadas para atender ao ensino, pois ser TI, administrador, contador, enfermeira aqui [no IFAL] é diferente de ser em uma fábrica, em um hospital, em uma empresa privada [...]”.
- **Nota de campo reflexiva:** A fala do servidor sobre a questão 3.7 impressionou pela precisão e relevância da fala, pois destaca essa necessidade de adaptação das profissões para trabalhar com o ensino, presumindo que a maneira de exercê-las já não será mais a mesma dentro de uma escola, carecendo de formações que discutam isso. Ainda mais na Rede Federal, que é mais que uma simples escola, com uma concepção educacional e organizacional singular.

4.1.5 Conclusões sobre o perfil dos participantes e a organização do curso

Como antecipamos no início da seção de análise do questionário diagnóstico, o objetivo de tudo que fizemos até aqui foi para traçar um perfil do público participante do curso proposto e colher elementos que nos auxiliassem a organizar um espaço formativo significativo, crítico-reflexivo, enriquecedor e atraente para a diversidade de cargos, formações e expectativas daqueles que se interessaram, generosamente, em contribuir para a pesquisa.

Para isso, considerando que esta é uma pesquisa do tipo participante, portanto, de construção coletiva do conhecimento, valorizamos muito os diálogos, os longos comentários textualizados nas respostas ao questionário e as sugestões para o curso que colhemos desses momentos.

Desse modo, o apanhado das observações feitas e categorizadas, assim como o resultado da análise quali-quantitativa do questionário diagnóstico e da seção de triangulação, nos levaram às seguintes conclusões.

Quanto ao perfil do público participante:

- Trata-se de um público, majoritariamente, masculino (74,2%), com faixa etária mais presente entre os 34 e 38 anos (36,7%), com elevado grau de qualificação acadêmica, ao menos com o nível superior (99%), com alta representação da categoria dos TAEs (64,5%) e também significativa presença de docentes (35,5%), divididos entre diversas áreas de formação acadêmica e, ao menos, 13 profissões entre os TAEs.

Quanto aos conhecimentos prévios sobre o tema do curso:

- A maioria dos participantes nunca teve contato com a EPT antes de ser servidor no Ifal (64,5%), não tinham nenhum conhecimento teórico prévio (67,7%) sobre esse tema, mas 58,1% disseram compreender o que é a EPT pela prática de trabalho contra 41,9% que disseram que não aprenderam pela prática, tendo em conta que 96,8% não tiveram acesso ou não participaram de formações específicas sobre o tema ofertadas pelo Ifal; o que aponta para uma assimilação cultural e espontânea do tema, mas não intencionalmente organizada, crítica e reflexiva;
- Portanto, identificamos que há uma lacuna e uma grande demanda

latente por formações continuadas sistematizadas, tendo a EPT como tema central. Revelados pelo alto grau de interesse de estudo do tema específico da EPT manifestado por ambas as categorias profissionais e expresso pela quase unânime (96,8%) expectativa de impacto positivo do curso no exercício profissional dos servidores;

- As expectativas interpretadas sobre como deveria ser o curso concentraram-se em dois polos: por um lado, numa demanda por compreensão dos fundamentos da EPT, ampliação da visão sobre ela e aprimoramentos da prática e de aspectos para além dela; e, por outro lado, numa demanda por uma formação que promova o alinhamento aos princípios da EPT para melhor desempenho profissional, qualidade da educação ou eficiência.
- E, acompanhado desse interesse pelo estudo, uma preocupação enorme com o tempo e a sobrecarga das formações propostas.

Quanto ao formato mais acertado para o curso:

- Que deveria ser, de fato, um curso de curta duração, presencial, no formato de minicurso, com uma única aplicação por turma, com carga horária de 2h e características de apresentação introdutória do tema para posterior aprofundamento, mas sem deixar de lado o caráter reflexivo, problematizador e dialogado. Algo que se mostrou extremamente desafiante;
- É necessária a ressalva de que esta redução da carga horária é uma escolha circunstancial desta pesquisa, considerando o teste de funcionalidade da organização do curso, o tempo da pesquisa e o tempo disponível dos participantes. Pois aqui se defendeu que essas formações não sejam aligeiradas, como foi extensamente exposto em nosso referencial teórico; o ideal é que formações desse tipo tenham carga horária igual ou superior a 10h;
- Que deveria considerar as expectativas e experiências dos servidores, fazendo a discussão conceitual e filosófica necessária, mas também, indo além e mostrando como a teoria se materializa, se relaciona e afeta o exercício profissional de diferentes cargos, gerando sentido e

contexto.

Os detalhes sobre o formato final do curso podem ser encontrados no capítulo 5, onde tratamos do produto educacional.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Passadas as fases diagnóstica e de desenvolvimento do protótipo de curso, passamos a organizar sua aplicação e avaliação pelos participantes. Esta fase apresentou algumas dificuldades, dentre elas destacamos a dificuldade inicial de marcar a aplicação do curso.

Planejamos realizar o curso em uma única aplicação com todos os 31 participantes da fase diagnóstica, no entanto, isso não foi possível devido à incompatibilidade de suas escalas de horários e dias de trabalho presencial no campus, tornando a combinação de datas em comum para todos quase impossível. O que nos levou a organizar as aplicações do curso por turmas, em três dias para três turmas diferentes. Dando a oportunidade para que os próprios servidores escolhessem o dia mais adequado para participar, considerando suas demandas profissionais. A propósito, a terceira turma foi formada por servidores remanescentes que não conseguiram participar nem da primeira, nem da segunda aplicação.

Além disso, três participantes da pesquisa não puderam participar de nenhum dos dias de aplicação, por motivos de férias, horários e afastamento. O que significa que, nessa fase de aplicação, a amostra do público participante foi reduzida de 31 para 28 servidores. Essa organização das aplicações está resumida no quadro abaixo:

Quadro 6 - Organização das aplicações do curso por turmas

Turmas	Data	Local	Qtdd. de participantes
1ª Turma	Sexta-feira (30/05/25)	Sala de aula	11
2ª Turma	Terça-feira (03/06/25)	Sala de aula	12

3ª Turma	Quinta-feira (12/06/25)	Sala de reunião	05
			Total: 28

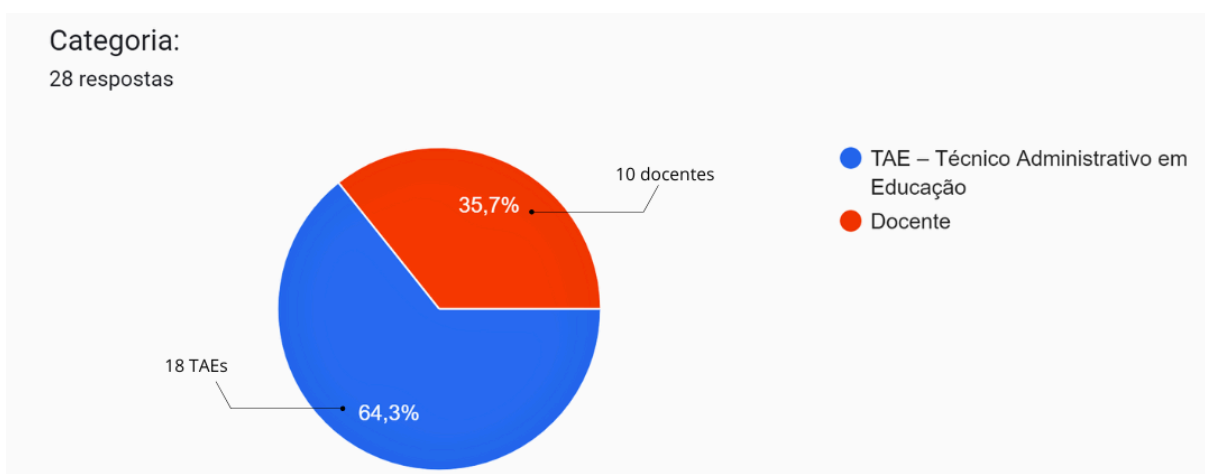
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Dois servidores TAE participaram duas vezes da formação por interesse próprio, mas só realizaram uma avaliação. A quantidade de participantes por turma no quadro já desconta a segunda participação deles. Um participou da 1ª e 2ª turma e outro, da 2ª e 3ª turma. Justificaram, respectivamente, que quiseram repetir a participação por ficar com dúvidas sobre alguns aspectos discutidos e porque o tema se relacionava com a atuação política de um dos servidores.

Esse dado sobre a disponibilidade e interesse dos servidores na repetição de participação nas formações soma-se, em nossa análise, tanto às indicações de que o curso cumpriu seus objetivos de provocar e instigar interesse, como veremos nos resultados das avaliações a seguir, como à ideia já defendida nas conclusões da análise do questionário diagnóstico de que há uma demanda relevante e latente entre os servidores por formações desse tipo.

Quanto à divisão de participações por categoria profissional, o percentual pode ser conferido na Figura 6 abaixo, foram 18 TAEs (64,3%) e 10 docentes (35,7%), portanto, a maior participação do grupo dos TAEs na pesquisa se manteve até esta fase.

Figura 6 - Participações por categoria na fase de aplicação do curso



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

O questionário de avaliação do curso foi aplicado para todas as turmas ao fim de cada formação. Possuía três dimensões para que os participantes pudessem avaliar cada aspecto do curso: a dimensão organizacional, pedagógica e contributiva (ver documento na íntegra no apêndice H).

Estava graduado, com base na escala de Likert, em níveis de concordância sobre as afirmações que o pesquisador prefixou em cada dimensão a ser avaliada, onde os participantes deveriam marcar “x” na opção que melhor representasse sua opinião sobre determinado aspecto. Desse modo, as opções para cada afirmação e seu respectivo código de interpretação pelo pesquisador ficaram estabelecidos da seguinte forma:

- **Concordo totalmente:** indica concordância ou aprovação total da afirmação;
- **Concordo:** indica concordância ou aprovação parcial da afirmação;
- **Nem concordo, nem discordo:** indica posicionamento neutro sobre a afirmação (não contabilizamos essa opção para efeito percentual de aprovação ou reprovação, apenas para interpretação qualitativa);
- **Discordo:** indica discordância ou reprovação parcial da afirmação;
- **Discordo totalmente:** indica discordância ou reprovação total da afirmação;
- **Não desejo responder:** indica abstenção.

As dimensões do questionário e suas respectivas afirmações foram resumidas no quadro abaixo:

Quadro 7 - Resumo das dimensões e afirmações do questionário de avaliação

Dimensão Organizacional
1. O modo como o curso foi organizado favoreceu a compreensão do tema. 2. A quantidade de encontros (carga horária) foi suficiente para abordar o conteúdo proposto. 3. O material (slides e ementa) utilizado em apoio à aula facilitou o entendimento do tema. 4. A organização dos encontros foi flexível, levando em consideração a rotina de trabalho dos participantes.
Dimensão Pedagógica

1. A linguagem utilizada durante os encontros foi de fácil compreensão mesmo para quem não tinha familiaridade com o tema. 2. A Pedagogia Histórico-Crítica foi apresentada como metodologia do curso e mostrou-se adequada à elucidação do tema. 3. O pesquisador, responsável por ministrar as aulas, conduziu e abordou o tema com segurança. 4. A estratégia didática do curso foi satisfatória.
Dimensão Contributiva
1. O conteúdo do curso me surpreendeu, não fazia ideia de que a EPT era isso. 2. O curso me ajudou a construir uma noção clara do que é a EPT e quais são suas bases teóricas. 3. O curso me ajudou a ter uma visão crítica da história das políticas públicas para educação profissional. 4. O curso me fez repensar a relação que a EPT possui com meu trabalho como servidor/a na Rede Federal. 5. A qualidade geral do curso foi boa, os conhecimentos adquiridos terão impacto na minha prática profissional.

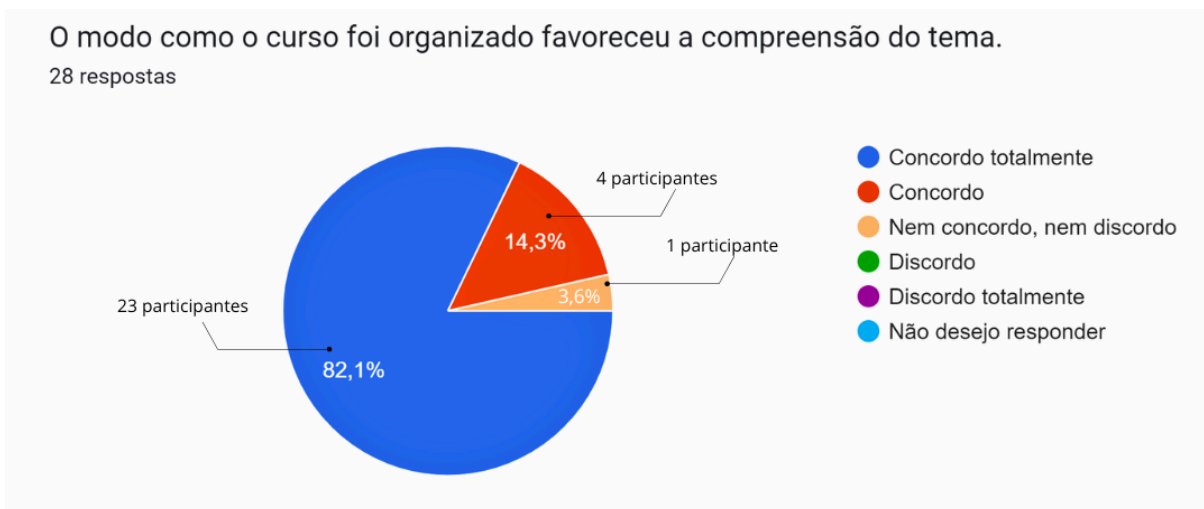
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Nota: Ao final de todas as dimensões, foi disponibilizado um espaço de 5 linhas para o participante que quisesse qualificar as opções escolhidas na escala.

4.2.1 Análise da avaliação da dimensão organizacional

Os resultados demonstram que houve um consenso entre os participantes quanto ao julgamento desse primeiro aspecto, pois 23 deles (82,1%) concordaram totalmente com a afirmação de que o modo de organização do curso os ajudou a entender o tema abordado. Se somarmos esse percentual com aqueles que apenas concordaram (14,3%), indicado aprovação parcial, obtemos o total percentual de 96,4% desse aspecto da organização do curso.

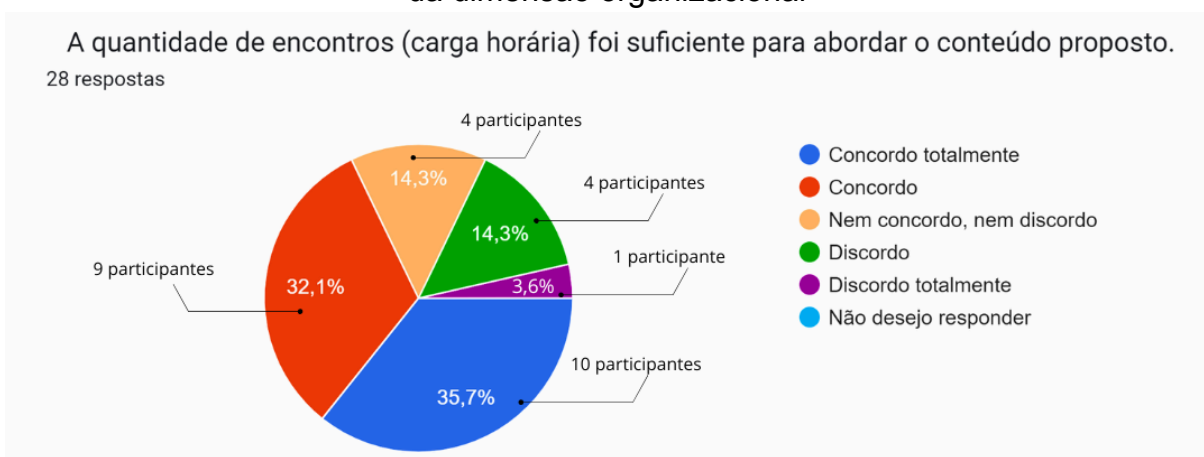
Figura 7 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão organizacional



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quanto ao segundo aspecto, que trata da carga horária do curso, vemos que o gráfico dos resultados já se mostra mais dividido, espelhando, assim, a divisão entre as opiniões. Não obstante, ainda se verifica que o percentual dos que aprovaram totalmente a afirmação sobre a carga horária ter sido suficiente foi o maior, com 10 participantes marcando esta opção (35,7%).

Figura 8 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão organizacional



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Entretanto, apesar de o resultado objetivo, quantitativo, se mostrar positivo para esse quesito (carga horária), interpretamos qualitativamente que esse resultado é, na verdade, problemático. Pois, é sintomático de uma preocupação que já vinha

sendo manifesta desde o período do convite para os participantes, como vimos em nossos relatos das observações de campo na seção de triangulação (4.1.4), onde a preocupação com o tempo do curso ou sua carga horária ocupou o primeiro lugar de destaque em manifestações durante a fase diagnóstica (Quadro 5 da referida seção).

Reiteramos que esta foi uma questão muito difícil de equacionar, pois, no período de convite para a pesquisa, na fase diagnóstica, observamos e registramos que a maioria das manifestações a esse respeito expressava a vontade de que o curso fosse reduzido em carga horária em vista da expressiva preocupação com o tempo e a sobrecarga de uma proposta de formação que adicionaria mais compromissos a uma rotina cheia de trabalho.

Além disso, também colhemos dados de expectativas em relação ao curso, a partir das considerações textuais sobre o impacto do curso, que mostram que os servidores demandavam encontrar na formação um aprofundamento da compreensão conceitual da EPT tanto para aprimoramentos como para alinhamento a esta concepção educacional. Algo que requereria maior carga horária.

Em suma, as expectativas giravam em torno de uma formação objetiva, de curta duração, flexível às demandas de trabalho e com conteúdo aprofundado, mas ao ofertarmos algo nesses padrões corremos o risco da formação ficar corrida, deixando a impressão justa de que o tempo foi exíguo para a densidade do conteúdo. Isso ficou claro nas 12 avaliações abertas para esta dimensão organizacional, onde o aspecto mais comentado foi a carga horária, com 8 (66,67%) avaliações negativas e indicações de ampliação, conforme quadro abaixo, onde categorizamos as qualificações dessa dimensão:

Quadro 8 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão organizacional

Ord./Categoria Temática	Unidades de registro	Freq.	Percent.
	I. “Não sei dizer se o tempo foi suficiente para finalizar a apresentação de todo o material, levando em consideração as		

1ª - Carga horária: avaliação negativa e indicações de ampliação.	observações de todos na sala”; II. “Sugiro fatiar o curso em vários encontros, pois a temática é muito rica para ser trabalhada no intervalo de tempo proposto”; III. “Acho que deveria ter mais encontros ou ter dividido e mais encontros”; IV. “Seria necessário uma maior carga horária para favorecer mais os debates”; V. “Ampliar carga horária. Dinamizar com formação de grupos de trabalho”; VI. “Acredito que a temática do curso é extremamente importante para qualquer servidor da instituição, e um curso desses deveria ter uma carga horária mais elevada, mas compreendo que não foi possível para o prazo do mestrado”; VII. “Curso rico em aprendizado, devido a ter discussões o ideal seria uma quantidade maior de tempo”; VIII. “Aumento na carga horária do curso, para que o debate seja ainda mais instigado”.	8	66,67%
2ª - Elogios à organização.	I. “Excelente organização”; II. “Foi muito esclarecedor e instrutivo”;	2	16,67%
3ª - Carga horária: avaliação positiva e indicação de adequação.	I. “Encontro flexível, carga horária conseguiu abordar todos assuntos propostos. Material apresentado (slides de impacto - efeito visual bastante positivo na apresentação)”;	1	8,33%
4ª - Crítica e sugestão de organização dos Slides.	I. “Os slides estão bem organizados, porém saturados com textos. Explicar e mostrar um texto longo nos confunde. Aumentar a fonte e reduzir os textos”.	1	8,33%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Fazemos a observação de que a presente análise e as seguintes são o resultado do compilado de avaliações de todas as turmas, por isso, é necessário levar em conta, ao ler o quadro acima, que as avaliações escritas aí reunidas trazem impressões de cada turma. E notamos, em nossa observação ativa de cada aplicação, que a organização do curso funcionou de maneiras diferentes para as turmas, resultando em impressões diferentes e até contraditórias. Mas demos preferência a esta forma de análise para favorecer o surgimento de uma espécie de impressão média entre todas as aplicações.

Quanto a esse funcionamento diferente que o curso teve para cada turma, esclarecemos que se deveu a pequenos aprimoramentos que fomos realizando, como correções de rotas explicativas, mudanças de abordagens de assuntos, exclusão de slides que se mostraram desnecessários por causar mais confusão que esclarecimentos e medidas de melhor aproveitamento do tempo, de modo que a primeira aplicação serviu para melhorar as demais. Entretanto, também destacamos que o núcleo programático do curso, ementa e plano, foi mantido da primeira à última turma, as alterações mencionadas foram, de fato, aperfeiçoamentos. Ou seja, os participantes realmente contribuíram ativamente para melhorar o curso ao se envolverem, nos passando suas impressões.

Por exemplo, na primeira turma ocorreram longos debates que deixamos correr livremente, até para entender o tempo real do curso para além do planejado, diante de uma turma engajada. Algumas falas tomaram de 10min a 15min do tempo da formação, também percebemos que demoramos de mais em alguns slides, e o tempo total de curso nesta turma ficou em torno de 2h52min; já na segunda turma, também vimos surgir muitos debates, mas, dessa vez, já havíamos feito aprimoramentos nos slides que não funcionaram para primeira turma e passamos a controlar mais o tempo, nesta turma notamos mais satisfação com a carga horária, que teve tempo total de 1h50min, onde usamos o tempo restante para mais debates, e vimos surgir nas avaliações dos participantes dessa turma mais elogios que críticas nas avaliações abertas. O mesmo se deu na terceira turma, que apesar de ter tido o tempo total de 2h32min, também percebemos que suas avaliações

positivas alavancaram a média geral.

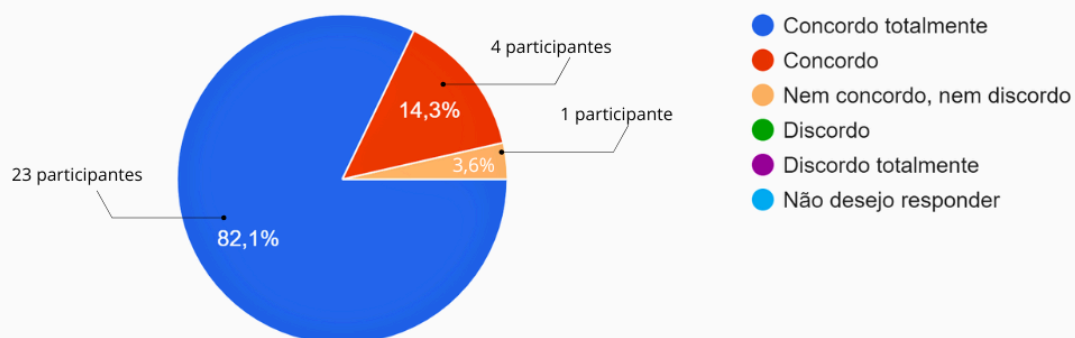
Ademais, concordamos com a avaliação geral negativa feita por significativa parte dos participantes quanto ao aspecto da carga horária não ter sido suficiente para a abordagem de todo o conteúdo. O tema é, de fato, denso e, como já explicamos nas seções anteriores, nosso planejamento inicial era de uma carga horária de 10h, que reduzimos em vista das conclusões elencadas na seção 4.1.5, mas que, notadamente, é perfeitamente passível de um replanejamento para ampliação em novas oportunidades de aplicação, pois o núcleo funcional da formação organizada a partir da presente pesquisa consiste bem mais em sua ementa, na abordagem pedagógica, no plano de ensino e demais artefatos, que somente em sua carga horária.

A exemplo disso, apesar de toda a problemática citada, é notório que, ainda assim, o curso se mostrou meritório, pois conseguiu uma avaliação objetiva até generosa, diante dos reveses. O que sugere que a organização da formação compensou essa problemática do tempo com outras qualidades, como pode ser notado nas avaliações da primeira, terceira e quarta afirmações/aspectos (Figura 9), onde vemos os gráficos mostrarem quase que uma unanimidade em relação à organização favorecendo a compreensão, aos materiais utilizados e à organização flexível dos encontros:

Figura 9 - Resultado comparado das avaliações quanto à primeira, terceira e quarta afirmações/aspectos da dimensão organizacional

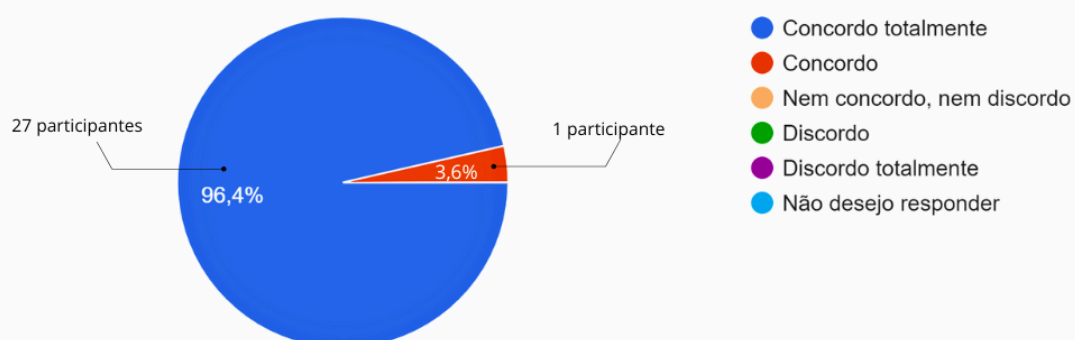
O modo como o curso foi organizado favoreceu a compreensão do tema.

28 respostas



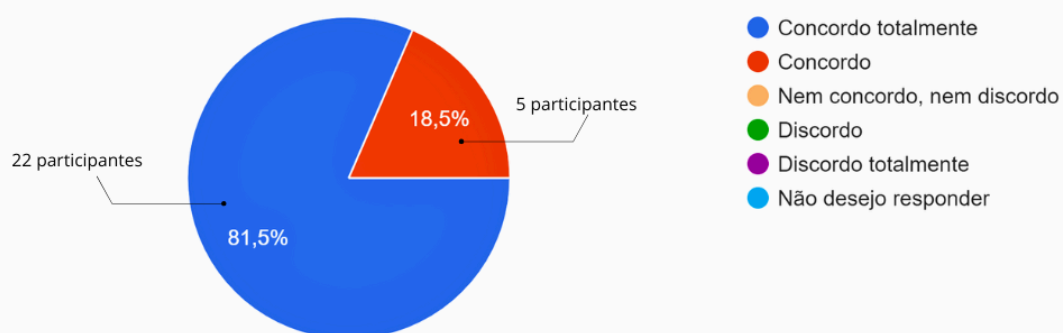
O material (slides e ementa) utilizado em apoio à aula facilitou o entendimento do tema.

28 respostas



A organização dos encontros foi flexível, levando em consideração a rotina de trabalho dos participantes.

27 respostas



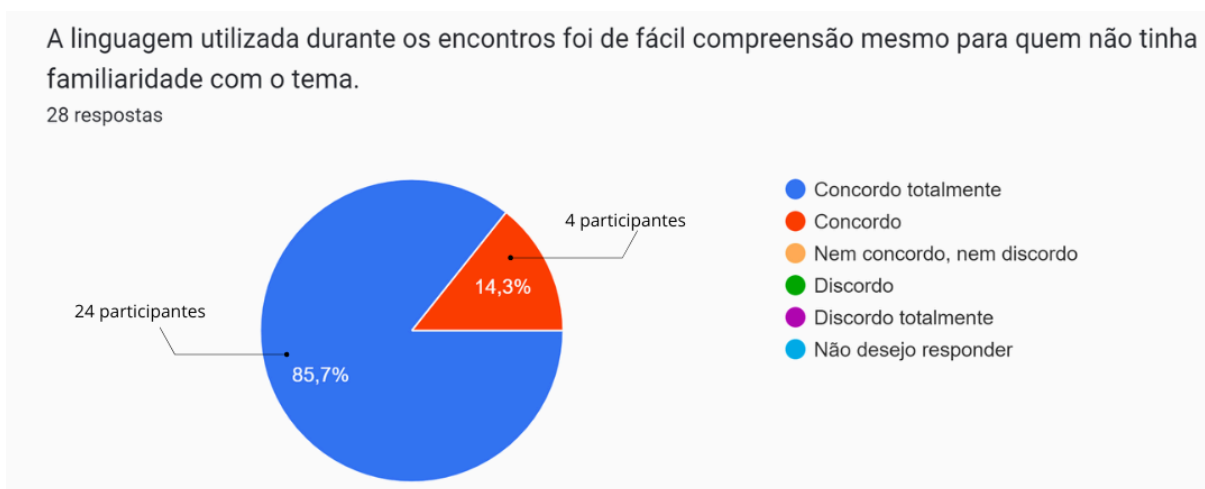
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

4.2.2 Análise da avaliação da dimensão pedagógica

A primeira afirmação do bloco de aspectos da dimensão pedagógica que foi avaliada versava a respeito da linguagem utilizada pelo pesquisador durante a condução da formação, procurava-se sondar se essa linguagem foi de fácil compreensão para a diversidade de participantes representada na amostra. Que, como vimos na seção 4.1, apresentou um perfil de público com alto grau de formação em múltiplas áreas do conhecimento, e, por isso, entendemos que o cuidado com a linguagem e comunicação do conteúdo deveria ser reforçado, evitando uso excessivo de jargão científico, mas quando necessário, tentando traduzi-lo para uma comunicação coloquial, usando exemplos das profissões dos participantes ou de suas áreas de formação, humanas ou exatas, para referenciar de forma mais significativa.

O resultado desse esforço se refletiu no gráfico abaixo (Figura 10), onde vemos que 24 participantes (85,7%) concordaram totalmente com a ideia de que a linguagem utilizada foi de fácil compreensão, enquanto 4 participantes (14,3%) concordaram parcialmente. Além disso, não houve registro de nenhuma abstenção, discordância ou neutralidade.

Figura 10 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão pedagógica

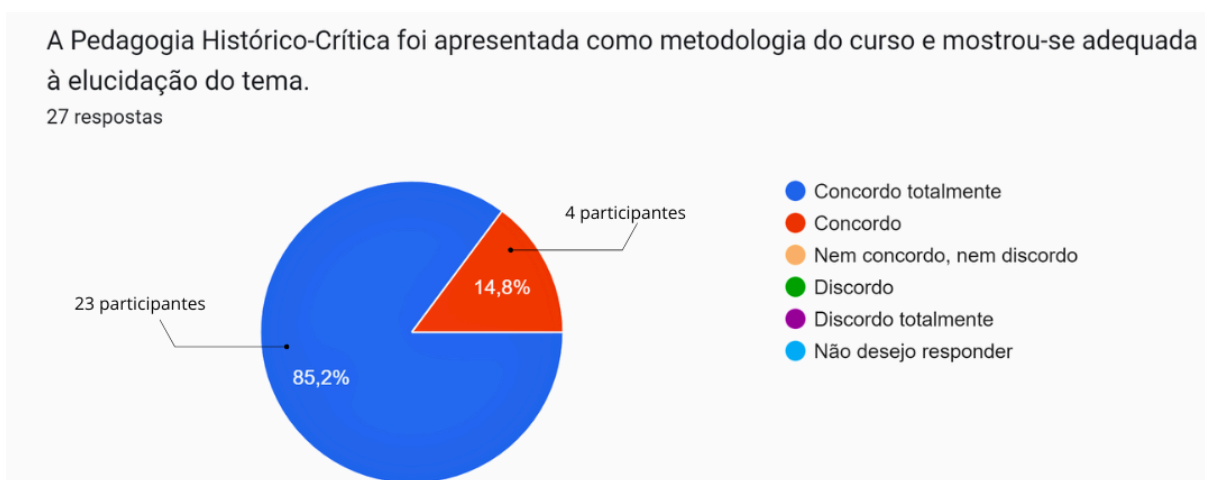


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

O segundo aspecto da dimensão pedagógica do curso tinha como foco sondar como a pedagogia histórico-crítica (PHC), fundamentação didática e pedagógica do curso, foi percebida pelos participantes em relação ao seu potencial elucidativo do tema. Os resultados do gráfico abaixo (Figura 11) demonstram que, neste aspecto, os participantes reconheceram a PHC como adequada, ou seja, reconheceram que utilizá-la na formação, de alguma forma, os ajudou a desvendar o tema de estudo.

Das 27 avaliações feitas (um dos participantes esqueceu de marcar ou não quis marcar), 23 participantes (85,2%) concordaram totalmente com a afirmação, enquanto 4 participantes (14,8%) apenas concordaram parcialmente.

Figura 11 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão pedagógica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

É importante destacar que, por sabermos, através do perfil levantado na fase diagnóstica, que pouquíssimos participantes tinham proximidade teórica com a metodologia pedagógica da PHC, preparamos slides especialmente para apresentá-la na introdução do curso. Possibilitando, assim, que os participantes sem essa proximidade ou que nunca ouviram falar da PHC pudessem ter uma noção dessa pedagogia e de sua didática dialética. Pois, sem ao menos essa noção, consideramos que seria inválido pedir para que os participantes nos avaliassem quanto ao aspecto de tê-la empregado bem ou não.

O terceiro aspecto da dimensão pedagógica procurou saber dos participantes que impressão eles tiveram da condução de aula do curso por parte do pesquisador ministrante, especialmente quanto à abordagem e segurança. Os resultados demonstram que os servidores participantes também tiveram boas impressões sobre este aspecto, nos avaliando positivamente de forma quase unânime, pois 27 participantes (96,4%) concordaram totalmente, enquanto 1 participante (3,6%) concordou parcialmente.

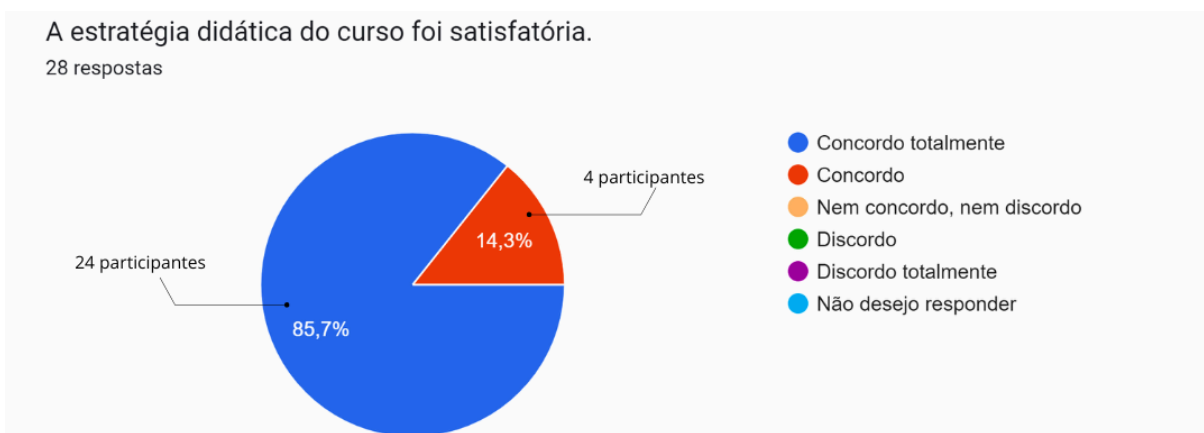
Figura 12 - Resultado da avaliação da terceira afirmação/aspecto da dimensão pedagógica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Quanto ao último aspecto desta dimensão avaliada, que tratou da estratégia didática, procuramos compreender como os participantes julgaram nossas escolhas didáticas para a formação. Os resultados também se mostraram positivos, pois 24 participantes (85,7%) concordaram totalmente com a afirmação de que nossa estratégia foi satisfatória, enquanto 4 participantes (14,3%) apenas concordaram parcialmente:

Figura 13 - Resultado da avaliação da quarta afirmação/aspecto da dimensão pedagógica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

No espaço destinado às avaliações abertas desta dimensão pedagógica, 5 participantes qualificaram textualmente suas opções na escala objetiva. Realizamos uma breve categorização dessas opiniões em dois temas, os quais apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 9 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão pedagógica

Ord./Categoria Temática	Unidades de registro	Freq.	Percent.
1ª - Elogios à condução e abordagem do conteúdo pelo pesquisador ministrante.	I. “Excelente aula, com ótima condução e didática”; II. “Em relação a dimensão pedagógica foi muito bem abrangente pois trouxe reflexões referente ao ensino da EPT na atualidade”; III. “Conteúdo apresentado de forma clara direta e objetiva”.	3	60%
2ª - Críticas e sugestões de organização pedagógica.	I. “Sugiro elaborar um plano de aula/curso com a expectativa de tempo/duração de cada seção, bem como a metodologia e método de avaliação. Incluir a ementa e a metodologia (PHC) no plano de aula”; II. “Trazer mais visões políticas	2	40%

	ideológica para o mesmo assunto”;		
--	-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

No quadro, vemos que o tema com maior frequência (3), 60%, foi “Elogios à condução e abordagem do conteúdo pelo pesquisador ministrante”. Onde agrupamos os textos de três participantes que quiseram dar ênfase às qualidades do curso, coisas de que gostaram, destacando a clareza, objetividade, abrangência e atualidade das reflexões provocadas.

O segundo tema foi “Críticas e sugestões de organização pedagógica”, onde reunimos dois textos (40%) crítico-opiniativos que deram ênfase a aspectos que consideram problemáticos ou a coisas que sentiram falta na dimensão pedagógica.

No primeiro texto, o participante sugere “elaborar um plano de aula/curso com a expectativa de tempo/duração de cada seção, bem como a metodologia e método de avaliação”. A esse respeito, esclarecemos que o curso tem todos esses artefatos, uma ementa e um plano de curso completo com todos os tópicos citados pelo participante, no entanto, durante as formações, achamos necessário entregar impressos apenas o questionário de avaliação, dois textos dos slides para realização de atividades de leitura e interpretação e a ementa. Observando que, de fato, a ementa estava sem a “expectativa de tempo/duração de cada seção” no dia da aplicação na turma do servidor. Mas logo corrigimos isso para as turmas seguintes.

No segundo texto, o participante sugere “Trazer mais visões políticas ideológica para o mesmo assunto”. Ou seja, recorrendo à memória de nossa observação ativa, entendemos que o servidor sentiu falta da contraposição de ideias durante nossa reflexão quanto às políticas públicas para educação profissional. De fato, por a EPT ser uma concepção educacional originária do universo intelectual e político de esquerda, é compreensível que alguns participantes, a depender de sua bagagem ideológica, sintam falta dessa contraposição no curso. No entanto, o curso tem limites claros quanto ao tempo e conteúdo, acrescentar essa abordagem seria interessante, mas demandaria mais carga horária.

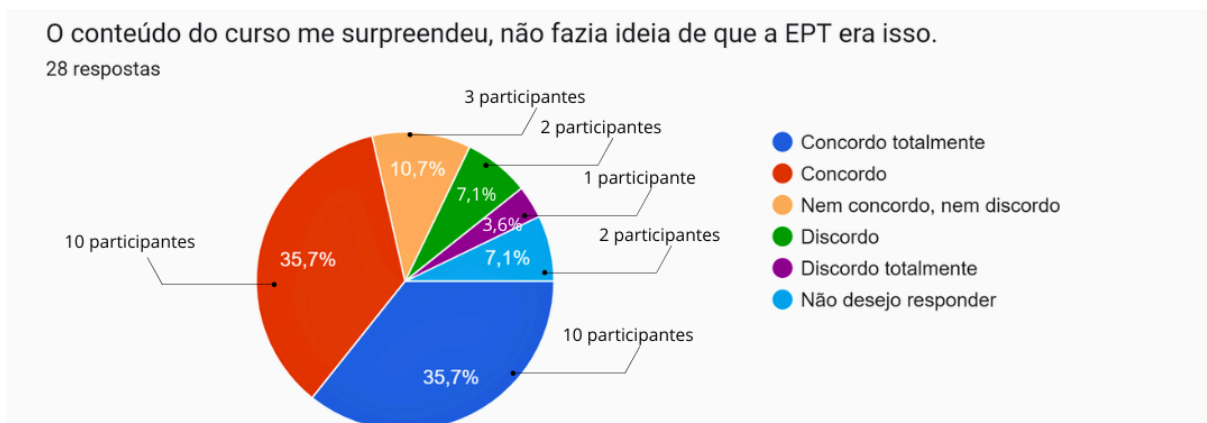
4.2.3 Análise da avaliação da dimensão contributiva

O primeiro aspecto avaliado na dimensão contributiva foi o carácter de surpresa ou novidade que o curso pode ter representado para os servidores em relação ao seu tema, o que é a EPT. A intenção da aferição deste aspecto se relaciona com nossa análise dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o tema do curso (ver seção 4.1.3), onde constatamos que a maioria dos participantes nunca teve contato com a EPT antes de ser servidor no Ifal (64,5%), não tinham nenhum conhecimento teórico prévio (67,7%) sobre o tema, declararam compreender a EPT pela prática de trabalho (58,1%) e onde calculamos que aproximadamente 96,8% do público participante não teve acesso ou não participaram de formações específicas sobre o tema ofertadas pelo Ifal, o que indica uma assimilação cultural e não sistematizada do assunto.

Diante desses dados prévios, achamos válido verificar se nossa abordagem e apresentação da concepção de EPT, por ser cientificamente embasada em literatura especializada no tema, trouxe alguma novidade ou se contrastou com o que os servidores aprenderam sobre a EPT por outras fontes de estudo ou contatos. A propósito, os 5 passos da didática para a PHC que adotamos, de Luiz Gasparin (2012), pressupõem esse choque entre o que aprendemos pela prática social e o que construímos através do conhecimento científico.

Isto posto, conforme o gráfico abaixo (Figura 14), verificamos que 35,7% dos participantes concordaram totalmente com a ideia de que o conteúdo do curso os surpreendeu, enquanto outros 35,7% concordaram parcialmente. O que indica uma maioria de 20 participantes (71,4%) que atestam total ou parcialmente que o curso apresentou, sim, um carácter de novidade em relação aos saberes sobre a EPT que os servidores construíram pela prática social ou por outros processos formativos.

Figura 14 - Resultado da avaliação da primeira afirmação/aspecto da dimensão contributiva

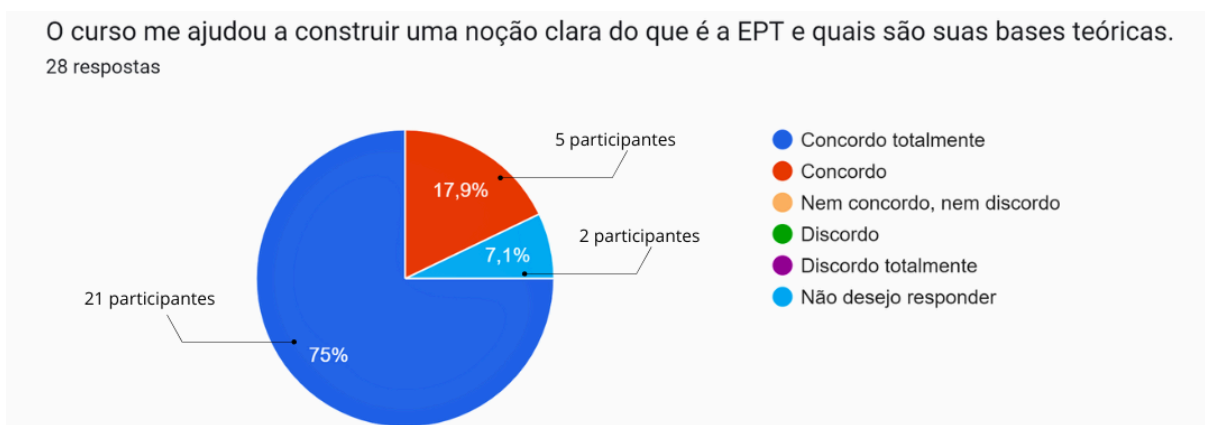


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Os resultados também mostram uma diversidade de dados percentuais menores em relação às opções “Nem concordo, nem discordo” (10,7%), “Discordo” (7,1%), “Discordo totalmente” (3,6%) e “Não desejo responder” (7,1%), o que para nós representa a parcela de participantes que já tiveram contato com o estudo sistemático da EPT (nas opções “Discordo totalmente” e “Discordo”), como é o caso dos participantes que declararam no questionário diagnóstico ter cursado o mestrado ProfEPT ou estar cursando uma especialização em docência para EPT. E nas demais opções, de abstenção e neutralidade, não temos dados suficientes que indiquem com segurança o que essas escolhas representam.

O segundo aspecto sondado na dimensão contributiva foi a respeito da capacidade do curso de proporcionar uma visão clara do que é a EPT e quais são suas bases teóricas. Os resultados mostram que 21 participantes (75%) concordaram totalmente com essa capacidade do curso e 5 participantes (17,9%) concordaram parcialmente. Os dados indicam que, para a maioria dos respondentes da pesquisa, o curso foi esclarecedor quanto à elucidação conceitual da concepção de EPT e de suas bases teóricas. Mais ainda por não constar nenhum grau de discordância e apenas 2 (7,1%) abstenções.

Figura 15 - Resultado da avaliação da segunda afirmação/aspecto da dimensão contributiva

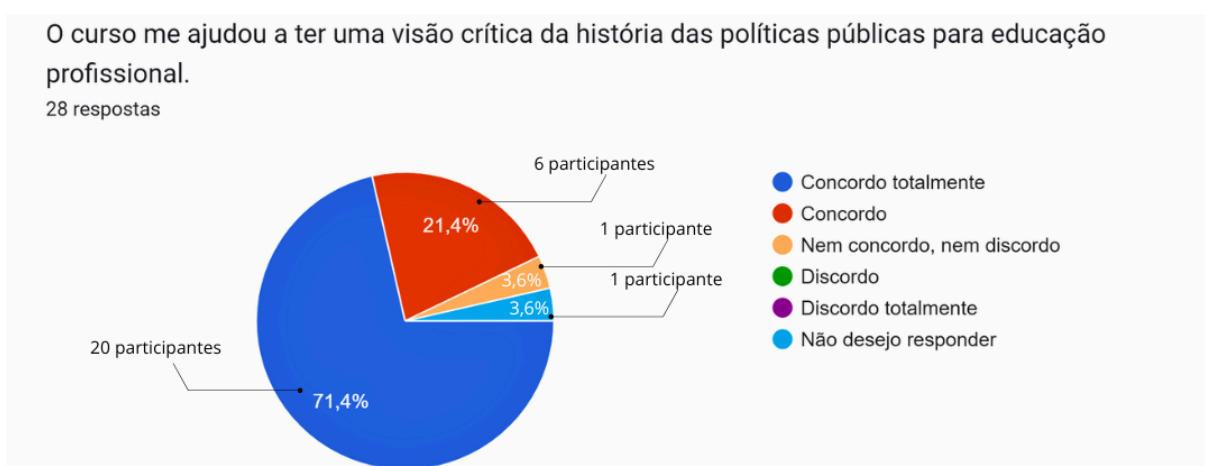


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

O terceiro aspecto também demonstrou dados promissores. A afirmação construída para a avaliação procurou sondar outra capacidade ou potencial do curso, a de proporcionar a construção de uma visão crítica da história das políticas públicas para educação profissional. Algo que só foi possível graças a adoção da PHC como fundamentação pedagógica, bem como pela adoção do método materialista histórico.

Os resultados mostram que 20 participantes (71,4%) concordaram totalmente com essa capacidade do curso e 6 (21,4%) concordaram parcialmente. Indicando uma maioria consecutiva em relação a mais um aspecto da dimensão contributiva.

Figura 16 - Resultado da avaliação da terceira afirmação/aspecto da dimensão contributiva

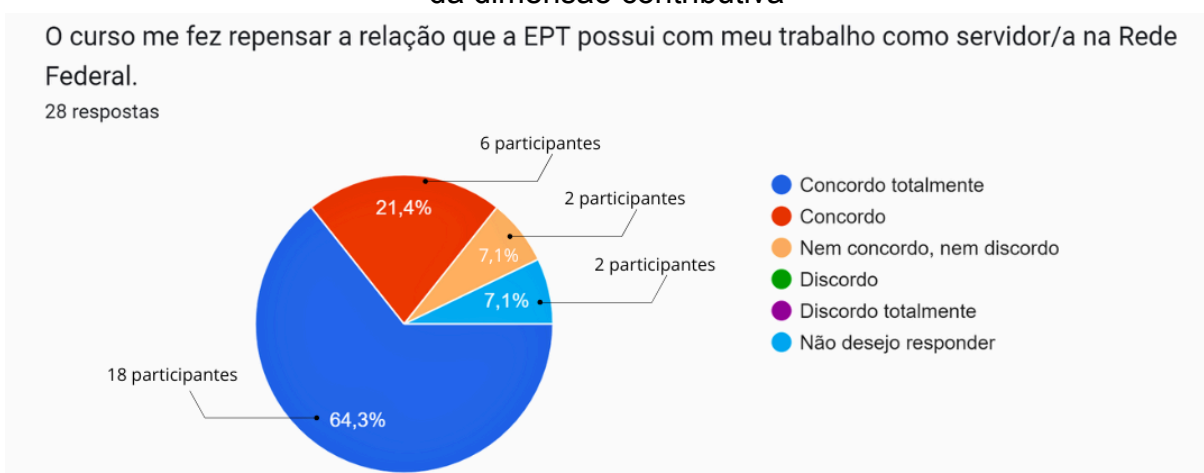


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Para o quarto aspecto, a afirmação construída sondou a capacidade do curso

de proporcionar reflexões sobre a relação da EPT com as atividades de trabalho dos servidores. Os resultados mostram que o curso também foi bem-sucedido neste aspecto, pois 18 participantes (64,3%) concordaram totalmente, enquanto 6 (21,4%) concordaram parcialmente, que o curso provocou reflexões nesse sentido, conforme o gráfico:

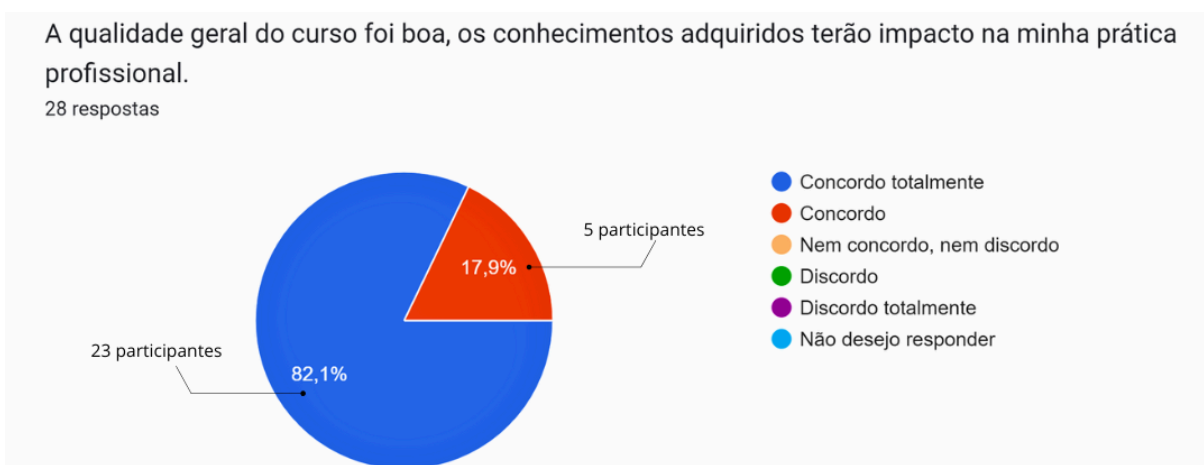
Figura 17 - Resultado da avaliação da quarta afirmação/aspecto da dimensão contributiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

O quinto e último aspecto desta dimensão quis saber dos participantes suas impressões gerais da qualidade do curso quanto aos conhecimentos adquiridos e seu respectivo impacto no exercício profissional de cada servidor.

Figura 18 - Resultado da avaliação da quinta afirmação/aspecto da dimensão contributiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Conforme o gráfico da Figura 18, os dados demonstram que a impressão geral dos participantes foi positiva, destacando que neste último gráfico o percentual de concordância total com a afirmação (82,1%) foi o mais elevado dentre todos os percentuais dos outros quatro aspectos da dimensão contributiva. Indicando que, num balanço geral, a formação proporcionada pelo curso teve um alto grau de aceitação.

Finalmente, para esta dimensão, houve 7 avaliações abertas que categorizamos em 2 temas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Avaliações escritas dos participantes quanto à dimensão contributiva

Ord./Categoria Temática	Unidades de registro	Freq.	Percent.
1ª - Elogios e contribuições	I. "O tema me foi apresentado ainda no ensino médio. Mas concordo, e acho inteiramente necessária a difusão do tema em toda a rede federal de educação"; II. "Foi muito proveitoso o curso, de grande importância para o conhecimento e esclarecimentos referentes a EPT, entender mais sobre o que é a EPT para nossa instituição e também ambiente de trabalho"; III. "O conteúdo abordado foi bastante rico o que deixou mais claro o que é EPT. Qualidade do curso muito boa inclusive deixo como sugestão a inclusão do tema abordado para ministrar no curso de novos servidores feitos pela DGP". IV. "Curso muito rico e que trouxe uma profunda reflexão"; V. "O curso acendeu a vontade de se aprofundar mais no tema".	5	71,43%
	I. "Como eu já havia tido contato com o assunto, os itens desta dimensão não		

2ª - Críticas e sugestões.	se aplicam. Sugiro rever os itens e incluir opções para casos em que os participantes já têm conhecimentos e estão se atualizando. No início da apresentação, você defendeu a estruturação do curso para incluir os TAEs, mas não ficou claro o que direcionou as ações do curso para TAEs. O curso fez isso? O que especificamente foi diferente de um curso preparado para docentes? Sugiro melhorar a interação com o participante, quando ele quer expressar sua dúvida ou reflexão, sem o interromper antes dele falar o que quer dizer"; II. "Trazer no conteúdo programático aplicações práticas, experiências focar conteúdo programático com boas práticas a serem aplicadas ou que estão sendo aplicadas no dia a dia lfal";	2	28,57%
-----------------------------------	--	---	--------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

No primeiro tema, "Elogios e contribuições", agrupamos 5 comentários que destacaram a importância do curso e do tema para a instituição, com ênfase para a capacidade do curso de esclarecer o tema da EPT, o que reforça os dados encontrados com relação a esse aspecto na Figura 15. Quanto aos elogios, foi citada duas vezes a riqueza do curso: "bastante rico", "muito rico"; recomendações quanto a: "difusão do tema em toda a rede", "inclusão do tema abordado para ministrar no curso de novos servidores feitos pela DGP". E são destaques também os efeitos provocados pelo curso: "profunda reflexão" e "acendeu a vontade de se aprofundar".

No segundo tema, "Críticas e sugestões", reunimos comentários críticos e sugestivos quanto ao questionário, ao conteúdo para cada categoria participante, à condução do pesquisador ministrante e à abordagem didática.

Quanto ao questionário, um participante destacou que "itens desta dimensão [contributiva] não se aplicam" para o caso dele, que "já havia tido contato com o

assunto”. A esse respeito, esclarecemos que a intenção da dimensão contributiva era justamente averiguar se os conhecimentos construídos através da proposta da nossa formação trouxeram algo de inovador ou algum grau de acréscimo formativo, independentemente se os participantes tiveram contato prévio ou tinham algum nível de domínio teórico sobre a EPT. Bastando, para aqueles que informaram possuir alguma titulação ou formação sobre a EPT, marcar nas escalas das dimensões que considerassem não se aplicar a seus casos as opções: “Nem concordo, nem discordo”, “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Quanto ao conteúdo para cada categoria participante, o servidor comentou em seguida que “não ficou claro o que direcionou as ações do curso para TAEs”, ao que também explicamos que a defesa feita quanto a inclusão dos TAEs em formações sobre ensino ou sobre temas mais conceituais e menos burocráticos, como tradicionalmente se costuma ofertar, está baseada na ideia de que os técnicos da educação são potenciais agentes educadores (veja nosso referencial teórico, seção 2.2) e fundamentada no Documento Base (Brasil, 2007). Não cabendo ao curso uma separação do que seria para TAE e para docente, a ideia é de que, justamente, todo o conteúdo do curso fosse significativo para ambas as categorias, ao fazer com que refletissem sobre os fundamentos da concepção educacional que medeia as relações de trabalho de todos.

Quanto à condução do pesquisador ministrante, o participante avaliador citou, por fim, uma falha nossa ao interromper outro participante durante a fala no curso. Admitimos a falha e informamos o contexto, pois ocorreu durante os momentos em que tentamos estabelecer mais limites de tempo em relação às intervenções, que até então, como comentamos na seção 4.2.1, estávamos deixando correr livremente a ponto da formação da primeira turma ter durado 2h52min.

Quanto ao último comentário crítico-sugestivo, um segundo servidor nos apresentou a ideia de “Trazer no conteúdo programático aplicações práticas”, o que também achamos válido, tanto que o fizemos mediante dinâmicas de interpretação de texto implementadas em algumas partes do curso com o objetivo de fazer os servidores encontrarem em textos burocráticos (famosos na instituição, com os quais todos trabalham ou tiveram contato, como o PDI) as correspondências com o tema estudado na formação, antes e após instrumentalizá-los conceitualmente sobre

o tema, até para avaliá-los quanto ao nível de compreensão e domínio introdutório do tema, proporcionados pelo curso. De todo modo, o fato de o servidor não ter percebido que esta foi uma aplicação prática é um dado que valorizamos para futuros aprimoramentos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS”

Os Mestrados Profissionais, tais como o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), inserem-se na Área de Ensino 46 da CAPES. A Área 46 é, segundo o Documento de Área, “[...] essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (Brasil, 2019, p. 3). Ou seja, objetiva diminuir a distância, criando pontes, entre os conhecimentos acadêmicos de pesquisas em educação e ensino e a aplicação desses como benefícios para a sociedade.

O mesmo Documento (Brasil, 2019) compreende como produto educacional o “[...] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional [...]” (Brasil, 2019, p. 16). O PE resultante desta pesquisa está totalmente relacionado à prática profissional do pesquisador, como expomos em nossa introdução da presente dissertação.

Foi pensando como solução para problemas percebidos durante o exercício profissional do pesquisador, na condição de servidor da Rede Federal, a saber, a ausência de oferta de formações continuadas específicas sobre a concepção educacional EPT, assim como o consequente desconhecimento dessa concepção por parte dos servidores. Deste modo, refletindo sobre essa realidade, a partir do referencial teórico-metodológico da EPT, buscamos soluções para modificá-la e propomos a elaboração de um curso de formação continuada.

Rizzatti *et al.* (2020) descrevem dez categorias de produtos educacionais, o nosso PE encaixa-se na categoria de curso de formação profissional, que inclui vários tipos de atividades de capacitação criadas ou organizadas, como cursos e oficinas.

Especificamente, nosso PE caracteriza-se como um curso de curta duração ou minicurso de formação continuada, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, tendo como público-alvo servidores técnicos e docentes, intitulado de “Educação Profissional e Tecnológica: fundamentação filosófica e bases conceituais”. Cujas a

carga horária foi definida, por circunstâncias da pesquisa, para ser de 2 horas na modalidade presencial.

Em função do PE, foram produzidos quatro artefatos, considerando a definição de Mendonça *et al.* (2022), que, em seu conjunto, compõem a proposta completa do produto educacional como solução para o problema da pesquisa, a saber:

- I. uma ementa para o curso (apêndice E);
- II. um plano de curso (apêndice D);
- III. uma apresentação em slides (apêndice C);
- IV. e um material informativo (apêndice B).

O material informativo, cujo objetivo foi descrever a organização do curso para sua divulgação, foi produzido referenciado no trabalho de Gabriel Kaplún (2003) a respeito de materiais educativos, onde explica que esses materiais devem ser produzidos considerando três eixos, o conceitual (que envolve o estudo e escolha dos temas para o material), o pedagógico (que envolve o conhecimento do público-alvo ao qual o material é destinado para pensar a melhor estratégia pedagógica) e o comunicacional (que envolve os meios que usamos ou criamos para comunicar o conteúdo de forma significativa). O público-alvo principal desse prospecto são os coordenadores pedagógicos, gestores de ensino ou servidores responsáveis pela organização de espaços formativos nas instituições associadas à Rede Federal, entretanto, qualquer pessoa poderá tomar conhecimento do curso e fazer o uso que lhe convier, porque tornamos seu acesso público via QR code, conforme apêndice B.

5.1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo de desenvolvimento do curso envolveu, inicialmente, uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos da CAPES, no

catálogo de teses e dissertações da CAPES e no Observatório ProfEPT durante a primeira fase de nossa investigação, onde procuramos por trabalhos que tivessem relação com o tema do curso e da pesquisa. Assim, usamos os termos de busca isolados e combinados, como “Formação Continuada”, “Concepção de Educação Profissional e Tecnológica”, “Concepção”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “pedagogia histórico-crítica”.

Os resultados das buscas nos levaram a conhecer muitos trabalhos com ideias semelhantes às nossas. Dentre esses, demos preferência para analisar os que possuíam produtos educacionais caracterizados como cursos, oficinas e minicursos. Entretanto, apesar dos PEs selecionados compartilharem em comum com o nosso a ideia de promover formações continuadas para contribuir com a qualificação de servidores quanto aos “princípios da EPT”, “princípios da formação integrada”, “formação continuada de professores na perspectiva politécnica”, percebemos, em primeiro lugar, que as propostas de formações eram predominantemente para docentes, em segundo, que a abordagem de explicação desses princípios ou das bases se restringia a explicar os conceitos isoladamente, sem a contextualização e discussão de suas raízes filosóficas e pedagógicas.

Portanto, quanto a esses aspectos, julgamos que nossa proposta de curso apresentou um diferencial ao propor uma formação unificada para docentes e técnicos sobre um tema mais teórico que burocrático da educação, assim como por apresentar uma abordagem filosófica, materialista histórica, de tratamento dos conceitos estudados.

Estabelecido o público-alvo do curso, destacamos que a fase diagnóstica da pesquisa, onde traçamos o perfil e sondamos os conhecimentos prévios dos participantes sobre o tema, foi de importância crucial tanto para chegar a ideia da versão final do curso, definindo carga horária e turmas de aplicação, como para definir as estratégias didáticas com base na pedagogia histórico-crítica e criar material de apoio que fosse significativo para os participantes.

A estruturação do curso foi planejada e construída em 3 unidades interdependentes, ou seja, elas precisam ser cursadas de forma sequencial para se alcançar os efeitos educativos planejados. As unidades tratam, respectivamente, na unidade um, do contexto histórico das políticas públicas para educação profissional

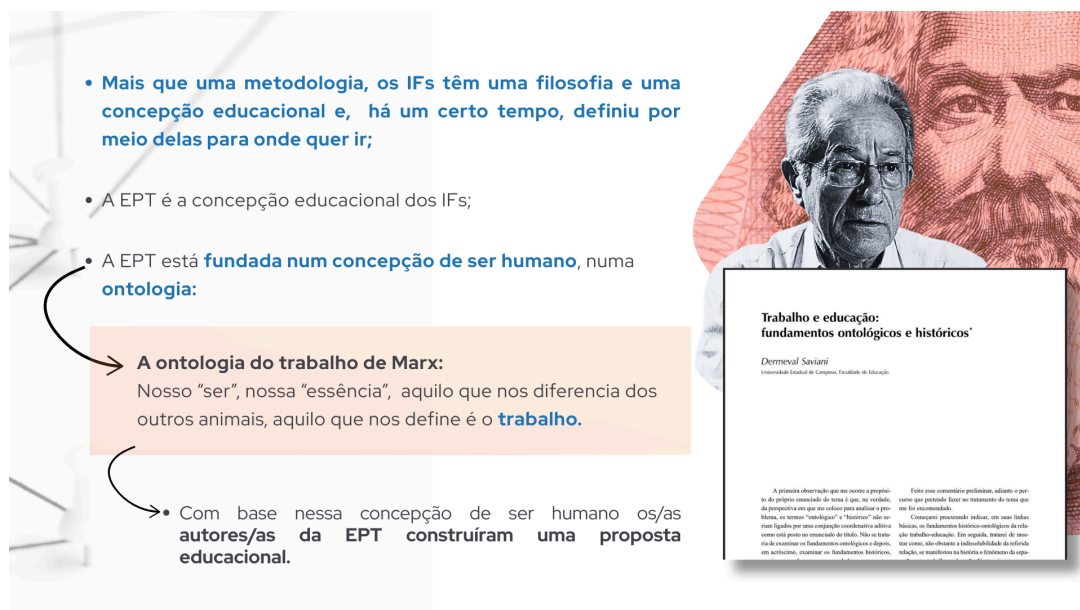
no Brasil e sua relação com o dualismo escolar, na unidade dois, das raízes político-filosóficas da EPT, e, na unidade três, dos principais conceitos associados à EPT (apêndice E).

No modo como o curso foi organizado, é imprescindível a mediação da aprendizagem por meio de um ou mais ministrantes embasados quanto ao domínio das bases teóricas da EPT, assim como, minimamente, familiarizados com a aplicação metodológica em aula da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011), com a respectiva didática para essa pedagogia (Gasparin, 2012) e com os textos usados como referência.

Quanto a esses textos referenciados para cada unidade, conforme ementa no apêndice E, fazemos a observação de que não são tratados ou debatidos em detalhes nas unidades, até porque são reconhecidamente longos e complexos, alguns são obras clássicas da filosofia e da pedagogia que demandariam a carga horária de uma especialização para serem estudados no detalhe.

A abordagem de aula no curso é bem mais uma apresentação precisamente referenciada para posterior aprofundamento. Onde buscamos o equilíbrio entre ser objetivo na apresentação de conceitos difíceis para reter o interesse e atenção dos servidores menos afeitos à discussão teórico-filosófica de ideias rebuscadas. Permitindo que assimilem de forma rápida os conceitos e formem uma noção panorâmica e superficial do tema da concepção de EPT, e, ao mesmo tempo, instigamos o posterior aprofundamento ao instrumentalizá-los com as principais ideias dos textos científicos indicados, em contraste com seus conhecimentos prévios. Introduzindo, ainda, dúvidas através de debates curtos e de imagens provocativas contidas na sequência de slides, como, por exemplo, na figura abaixo:

Figura 19 - Um dos slides do curso onde se aborda o conceito de ontologia marxiana do trabalho como fundamento da EPT



- Mais que uma metodologia, os IFs têm uma filosofia e uma concepção educacional e, há um certo tempo, definiu por meio delas para onde quer ir;
- A EPT é a concepção educacional dos IFs;
- A EPT está **fundada num concepção de ser humano**, numa **ontologia**:
 - **A ontologia do trabalho de Marx:**
Nosso "ser", nossa "essência", aquilo que nos diferencia dos outros animais, aquilo que nos define é o **trabalho**.
 - Com base nessa concepção de ser humano os/as autores/as da EPT construíram uma proposta educacional.

Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos
Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

A primeira observação que me ocorreu a propósito do projeto concebido de tema é que, na verdade, do ponto de vista que me interessava analisar a problemática, os termos "ontológico" e "histórico" não se encontram ligados por uma conjugação coordenativa aditiva, como está posto no enunciado do título. Não se trata de examinar os fundamentos ontológicos e históricos, mas, ao contrário, examinar os fundamentos históricos, que se articulam com os fundamentos ontológicos.

Foi esse comentário preliminar, aliado a outros que pretendi fazer no tratamento do tema que me fez reconsiderar.

Concretizei procurando indicar, em suas linhas históricas, os fundamentos histórico-ontológicos da educação trabalho-educação. Em seguida, tentei de maneira concisa, delimitar a indissociabilidade da referência, os marcos na história e fundação da educação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

É importante destacar que essa abordagem é inspirada nos 5 passos da didática para a pedagogia histórico-crítica, de Luiz Gasparin (2012).

As aplicações e avaliações do PE pelos participantes ocorreram de forma presencial em situações reais de ensino. O curso foi ministrado pelo pesquisador em 3 ocasiões com 3 turmas diferentes (o orientador da pesquisa participou como ministrante na primeira aplicação). Os participantes utilizaram como instrumento de avaliação um questionário (apêndice H) baseado na escala de Likert, onde julgaram os aspectos do PE e o desempenho de seus ministrantes. Os resultados dessa avaliação apresentamos em nossas conclusões.

5.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA DO CURSO

Quando foi inicialmente pensado, o curso proposto necessitava de uma fundamentação pedagógica e didática que fosse compatível com os princípios da EPT. Desse modo, entendemos, durante a pesquisa, que a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011) possuía essa afinidade. Ainda mais,

quando suplementada pela didática de Gasparin (2012) para a pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida originalmente pelo filósofo e educador Dermeval Saviani em torno de 1984 e insere-se no contexto histórico de emergência das chamadas pedagogias contra-hegemônicas, que coincide com o período de redemocratização do Brasil, após vinte anos de ditadura. O próprio Saviani (2019), em seu grandioso livro **História das ideias pedagógicas no Brasil**, descreve e analisa esse período como de transição e ambiguidade. E caracteriza as pedagogias contra-hegemônicas também como ambíguas e heterogêneas, num espectro ideológico que ia desde liberais a anarquistas, e as define genericamente, citando Snyders, como pedagogias de esquerda.

No mesmo trecho do livro, Saviani (2019) subdivide essas tendências pedagógicas em dois grupos: aquelas centradas no saber popular, que tendiam a defender a autonomia dos saberes populares, e em certa medida à margem da instituição escolar, e aquelas que defendiam o acesso democrático e a qualidade da instituição escolar. A pedagogia histórico-crítica encontra-se neste segundo grupo e tinha como inspiração as teorias e categorias do pensamento marxiano, como a noção de materialismo histórico e dialético, com aproximações da psicologia histórico-cultural de Vigotski:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (Saviani, 2019, p. 493).

Esta pedagogia é caracterizada, de acordo com Jesus, Santos e Andrade (2019), como fundamentada na contextualização do conhecimento sistematizado, parte-se da prática social e volta-se a ela, ou seja, parte-se de uma perspectiva sincrética do conhecimento em direção ao que Saviani denomina de concreto pensado, ou visão sintética, que vem de síntese. Esse movimento mimetiza, no ato de ensinar, o próprio movimento dialético de tese, antítese e síntese.

Os procedimentos envolvem a problematização e instrumentalização, mediados pelo trabalho do professor que apresentará os conhecimentos construídos

historicamente. Tendo como objetivo final fazer com que os estudantes se convertam em agentes ativos da transformação social. Esse processo completo é descrito sucintamente por Saviani (2019), já considerando as etapas da didática para PHC de Gasparin (2012), da seguinte forma:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2019, p. 493).

O curso (PE) proposto pela presente pesquisa espera, como um dos resultados, que o servidor consiga refletir sobre sua prática, realizando o movimento dialético da PHC, partindo da problematização do contexto das funções exercidas por cada participante e traçando a relação daquela função com os princípios que regem a EPT e o mundo do trabalho. Onde forneceremos, para isso, uma instrumentalização, através da apresentação de ideias científicas sobre o tema, para que os participantes tirem suas próprias conclusões, chegando a novos conceitos. Assim, o participante estará munido, ao final, de um conhecimento prático e teórico sobre um mesmo tema, a EPT, que é teoria, mas também está concretizada em ações políticas que levaram ao surgimento de instituições como esta em que hoje o servidor participante do curso trabalha.

Portanto, justificamos a pedagogia histórico-crítica como fundamentação pedagógica do curso organizado a partir desta pesquisa, porque ela se harmoniza perfeitamente com as bases teóricas da EPT, enquanto propõe um método cuja finalidade é a emancipação humana através do acesso ao patrimônio de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, sempre mediatizados pelo trabalho, em seus sentidos ontológico e de prática econômica (Brasil, 2007). A PHC, inclusive, foi concebida por um dos principais pesquisadores

da relação entre trabalho e educação, que é Saviani, por isso, possui ligações originais com a EPT.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais nasceram a partir de 2008, reestruturando e ressignificando, sob uma nova institucionalidade, as antigas escolas técnicas. Junto à nova institucionalidade, uma nova concepção de formação profissional para o trabalho foi adotada, a EPT.

Esta concepção educacional diferencia-se da concepção de educação profissional hegemônica em todo século XX, baseada na ideia de uma formação de trabalhadores como exércitos de mão de obra para atender às demandas e vicissitudes do mercado e trabalho capitalista, sob viés utilitarista, profissionalizante.

Em nosso referencial teórico, demonstramos que a EPT, em oposição diametralmente oposta, é uma proposta de formação profissional que busca superar a dualidade presente em toda a história da educação profissional no Brasil. Colocando a pessoa humana e seu desenvolvimento pleno, integral, numa perspectiva politécnica ou tecnológica, no centro do processo de formação. Onde formar para o trabalho confunde-se com o próprio processo ontológico de tornar-se humano.

Lá expomos também que formar sob essa nova perspectiva trouxe consigo exigências descomuns de toda ordem para os IF, sendo uma das mais importantes a qualificação ou formação continuada de seus quadros de servidores. Em formações que não se limitassem ao simples treino burocrático para técnicos e de metodologias de ensino para docentes, mas que fossem além, que formassem esses profissionais alinhados aos princípios da EPT e do EMI.

A pesquisa surgiu, então, a partir do contexto da prática profissional do pesquisador em um desses institutos que faz parte da Rede Federal, onde, ao perceber a ausência de oferta de formações continuadas específicas sobre a concepção educacional mais importante da Rede, assim como, percebendo, por consequência, um desconhecimento dessa concepção por parte dos servidores, passou a investigar como organizar uma formação que permitisse a todo servidor ter uma noção basilar do que é a EPT. Descortinando sob qual filosofia ela está fundamentada e sob quais princípios pedagógicos formam-se pessoas para o trabalho através dela.

Trabalhamos, portanto, com a hipótese de que a organização de um espaço pedagógico, no formato de um curso de formação continuada, que fosse fundamentado, necessariamente, na pedagogia histórico-crítica, e que promovesse um estudo teórico introdutório, crítico-reflexivo, mas, também, objetivo, quanto a concepção de EPT, iria contribuir para qualificação dos servidores para além do prático e burocrático, ao proporcionar condições para que estes servidores compreendessem os princípios e pressupostos que fundamentam a EPT, conseguindo relacioná-los com suas atividades de ensino ou gestão e com o contexto social e histórico em que estão inseridos.

E, a partir daí, o objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar e avaliar a organização e contribuições dessa proposta de curso para verificar se tinha potencial para produzir os efeitos qualitativos esperados ou não.

Para tanto, realizamos uma investigação diagnóstica do público participante da pesquisa que demonstrou como resultados que a maioria dos servidores, por não ter contatos ou conhecimento teórico prévio sobre a EPT e por não participar de formações específicas sobre o tema ofertadas pelo Ifal, informou que aprendeu sobre esta concepção a partir de sua prática de trabalho, o que nos indicou uma assimilação cultural e espontânea do tema, sem intencionalidade educativa organizada. Por consequência, deduzimos que, de fato, há uma lacuna e uma grande demanda latente por formações continuadas sistematizadas no Ifal, tendo a EPT como tema central, considerando o interesse e quase unanimidade de expectativas positivas sobre o curso.

Entretanto, junto ao interesse pelo estudo do tema, registramos também, em ambas as categorias profissionais, uma grande preocupação com o tempo e a sobrecarga das formações propostas frente às demandas de trabalho dos servidores, algo que nos lançou o desafio de organizar o curso em curta duração, com carga horária de 2h e características de apresentação introdutória do tema, sem, no entanto, deixar de lado o caráter reflexivo e problematizador.

Esse dado sobre a preocupação com o tempo e sobrecarga também lança luz sobre um problema que não é exclusivo dos IF, mas que faz parte da realidade e gera preocupações para todos os sistemas de educação nacional, que é a necessidade de ampliação de políticas de incentivo a formação continuada dos

profissionais da educação (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012), certificando-se de garantir a esses profissionais a tranquilidade do tempo e espaços necessários para que possam também repensar sua prática mediante estudos sistematizados, sem que tenham que escolher entre se qualificar ou trabalhar.

O curso foi aplicado com três turmas diferentes no formato mencionado e avaliado pelos participantes. Os resultados dessa avaliação se mostraram, em nossa análise, todos quantitativamente positivos e promissores, com alguns aspectos qualitativos indicando necessidade de aprimoramentos para futuras aplicações. Desse modo, a análise dos dados das avaliações das três dimensões do curso nos permitiu concluir que o curso atingiu seus objetivos e comprovou nossa hipótese de pesquisa, pois a maioria dos participantes, em todos os aspectos avaliados, confirmou que o curso foi bem-sucedido em:

- Apresentar uma organização que favorece a compreensão do tema;
- Ter material de apoio organizado e com grande impacto educativo;
- Ter organização flexível de encontros;
- Ter uma linguagem de fácil compreensão;
- Aplicar a pedagogia histórico-crítica, demonstrando sua eficácia para elucidação do tema do curso;
- Ter estratégia didática eficaz;
- Apresentar caráter de novidade em relação aos saberes sobre a EPT que os servidores construíram pela prática social ou por outros processos formativos;
- Ser esclarecedor quanto a elucidação conceitual da concepção de EPT e de suas bases teóricas;
- Proporcionar uma visão crítica da história das políticas públicas para educação profissional;
- Proporcionar reflexões sobre a relação da EPT com o exercício profissional dos servidores, com potencial para impactar ou influenciar a prática futura.

Assim, os dados indicaram que o curso teve uma ótima aceitação, apesar da problemática identificada com a carga horária. A esse respeito, chegamos à conclusão de que 2h não é uma carga horária mínima suficiente para explorar todos

os potenciais da estrutura planejada do curso e do tema. A escolha dessa carga horária foi circunstancial, de modo que, para futuras aplicações do curso ou reelaborações, recomendaríamos, no mínimo, 10h para o formato de curta duração, e 20h ou mais, para o formato de aprofundamento no tema.

Além disso, defende-se que a instituição, numa possível organização de um espaço formativo semelhante ao que foi organizado, não só convide os servidores, mas também organize convocações para formações com esta temática, dada a importância de todo servidor compreender e alinhar sua prática profissional aos princípios formativos da instituição, garantindo unidade, fortalecimento desses princípios como política pública e coerência, bem como tempo necessário, por ser convocado para se dedicar exclusivamente, em determinados períodos, somente ao estudo de temas essenciais como este.

Quanto à pesquisa em si, compreendemos que a experiência de campo mostrou que poderíamos ter construído os instrumentos de coleta de dados de outra forma, de modo a potencializar a captação de dados mais assertivos para a pesquisa.

Ademais, consideramos válido destacar a importância de todos os servidores compreenderem a concepção educacional EPT em sua inteireza, refletindo sobre suas bases, sob o risco de que, ao não fazê-lo, podemos estar enfraquecendo esta perspectiva formativa tão rica e complexa, e abrindo flancos na disputa ideológica e política da educação por um espaço formativo de trabalhadores que não seja simplesmente uma extensão de treinamento para o mercado de trabalho ou para profissões precarizadas.

Portanto, a discussão teórica dos conceitos associados à EPT revela ser de suma importância para evitar ou desfazer a confusão entre os princípios formativos da EPT com os princípios da educação neoliberal, que, há tempos, conforme Frigotto (2007), já avançam sobre a estrutura dos IF e tentam desconstruir o que há de potencial nesses institutos para uma educação humana emancipadora. Nesse sentido, esperamos que nossa pesquisa, ao menos, tenha contribuído um pouco para essa tomada de consciência e de retorno às bases.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Ifrn, 2017. p. 13-35. (Reflexões na educação).

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2024-2028**. 2024. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/PDI20242028.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. 2013. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/orgaoscolegiados/conselho-superior/arquivos/ppp-aprovado-diagramado_21_02.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto Federal de Alagoas. **Deliberação n.º 63/CEPE**. 2017. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivoslegislacao/departamento-de-graduacao/deliberacao-no-63-cepe-2017-formacao-inicial-econtinuada-de-professores-da-educacao-basica.pdf/view>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 21 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004**: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos

Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Lei n.º 11.091**. Brasília, 12 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Lei n.º 11.741**. Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 27, de 15 de janeiro de 2014**. 2014. Disponível em: <https://progep.ufra.edu.br/images/conteudo/legislacao/Portaria-N-27-de-16-01-2014-Plano-Nacional-de-Capacitao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Portaria n.º 15, de 11 de maio de 2016a**: Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Brasília, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 67/2016/CGDP/DDR/SETEC**. 2016b. Processo n.º 23000.007985/2015-94. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área - Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 19ago. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/ept/historico_educacao_profissional_e_tecnologica_no_brasil.pdf

tecnologica_brasil.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622015146800>.

CIAVATTA, Maria. **O ensino médio integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Belo Horizonte: v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CRESWELL, J. W; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, dez. 2013.

FERNANDES, Manoela Wendler. **Formação continuada para os profissionais da educação: contribuições para saberes e fazeres nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 23 v. (Coleção Questões de Nossa Época). ISBN 85-249-0506-9.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 out. 2025.

FUNDAÇÃO ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (org.). **Observatório da EPT**. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/sobre-ept/linha-do-tempo>. Acesso em: 31 ago. 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed.

Campinas, Sp: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia A Dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 1-16, nov. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Jarbas M. A organização curricular do ensino médio no Brasil: atualidade de Gramsci e a hegemonia histórica da profissionalização. In: GEREMIAS, Bethania M. (Org.). **Formação humana, políticas e práxis sociais**: articulações teórico-metodológicas nas pesquisas em educação. São Paulo: Gênio Criador, 2020. Disponível em: https://geniocriador.com.br/images/Artigos/pdf/E-book_Formacaohumanapoliticasepraxis sociais.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

JESUS, Lucas Antonio Feitosa de; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. **Aspectos Gerais Da Pedagogia Histórico-Crítica**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [s. l], v. 3, n. 1, p. 71-86, jul. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/IFAL.SALA-DEREUNIAO/Downloads/2019%20-%20JESUS-SANTOS-ANDRADE%20-%20Aspectos%20gerais%20da%20PHC.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

KAPLÚN, G. **Material educativo**: a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, [S.l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/37491>. Acesso em: 26 nov. 2023.

LAMPE, Luís Roberto da Silva; BARONIO, Jonas; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação para a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Thema**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 705-720, 23 nov. 2021. Instituto Federal de Educacao, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.v19.2021.705-720.2307>.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 539 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Coordenação Selma Garrido Pimenta.

LUNKES, Karen Werlang; KERBES, Fernanda; CASTAMAN, Ana Sara. Formação continuada para profissionais da educação do setor público federal. Debates em Educação, [S.L.], v. 13, n. 31, p. 1132-1153, 26 jun. 2021. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1132-1153>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Judiaí: Paco Editorial, 2017.[E-book Kindle].

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 912 p. (9786557172292). E-book.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara, Sp: Junqueira & Marin, 2019. 257 p. E-book. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. Educitec - **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MICHELATO, Rafael Augusto. **A Educação Profissional e Tecnológica brasileira sob a perspectiva da formação politécnica**: da colônia à década de 2000. 2023. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2008a. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008b. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado**: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2023.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 3, p. 266-276, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/583>. Acesso em: 01 set. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, dez. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 27-49, set. 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 01 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021. Cap. 2. p. 28-43. Livro eletrônico. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12/2>. Acesso em: 01 out. 2025.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos**

programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. Actio: Curitiba, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Dei Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>.

SILVEIRA, F. da R.; CASTAMAN, A. S. Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e093420, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.934. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT): conquistas, perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 217, 20 dez. 2019. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p217-234>.

TEIXEIRA, Mônica Maria et al. A organização da educação profissional no Brasil e a questão do dualismo escolar. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 183-195, 21 fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8801>. Acesso em: 01 set. 2025.

VIEIRA, Josimar; VIEIRA, Marilandi; BELUCAR, Maria. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.L.], v. 4, n. 10, p. 100-117, 27 fev. 2018. Revista Eletronica Cientifica Ensino Interdisciplinar. <http://dx.doi.org/10.21920/recei72018410100117>.

VIEIRA, Virgínia Santos de Holanda; LIMA, Andreza Maria de. Servidores técnico-administrativos em educação nos institutos federais: uma análise da produção científica brasileira nos últimos anos (2017-2022). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, João Pessoa. **Anais IX CONEDU**. [S.L.]: Realize, 2023. v. 2, p. 543-560. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-ix-conedu>. Acesso em: 18 ago. 2024.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante da pesquisa é um curso de formação continuada de curta duração, cuja carga horária foi estipulada em 2 horas, na modalidade presencial, com certificação reconhecida aos participantes pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT - Ifal).

O curso foi intitulado de “Educação Profissional e Tecnológica: fundamentação filosófica e bases conceituais” e foi organizado com base nos achados da presente pesquisa com o objetivo de contribuir para a qualificação dos servidores do Instituto Federal de Alagoas enquanto proporciona um espaço de construção de conhecimento crítico e reflexivo a respeito do tema da concepção educacional EPT, que medeia as relações de trabalho e práticas de ensino, pesquisa e extensão de todos os servidores e instituições que fazem parte da Rede Federal, sob a perspectiva da formação humana integral, tecnológica ou politécnica.

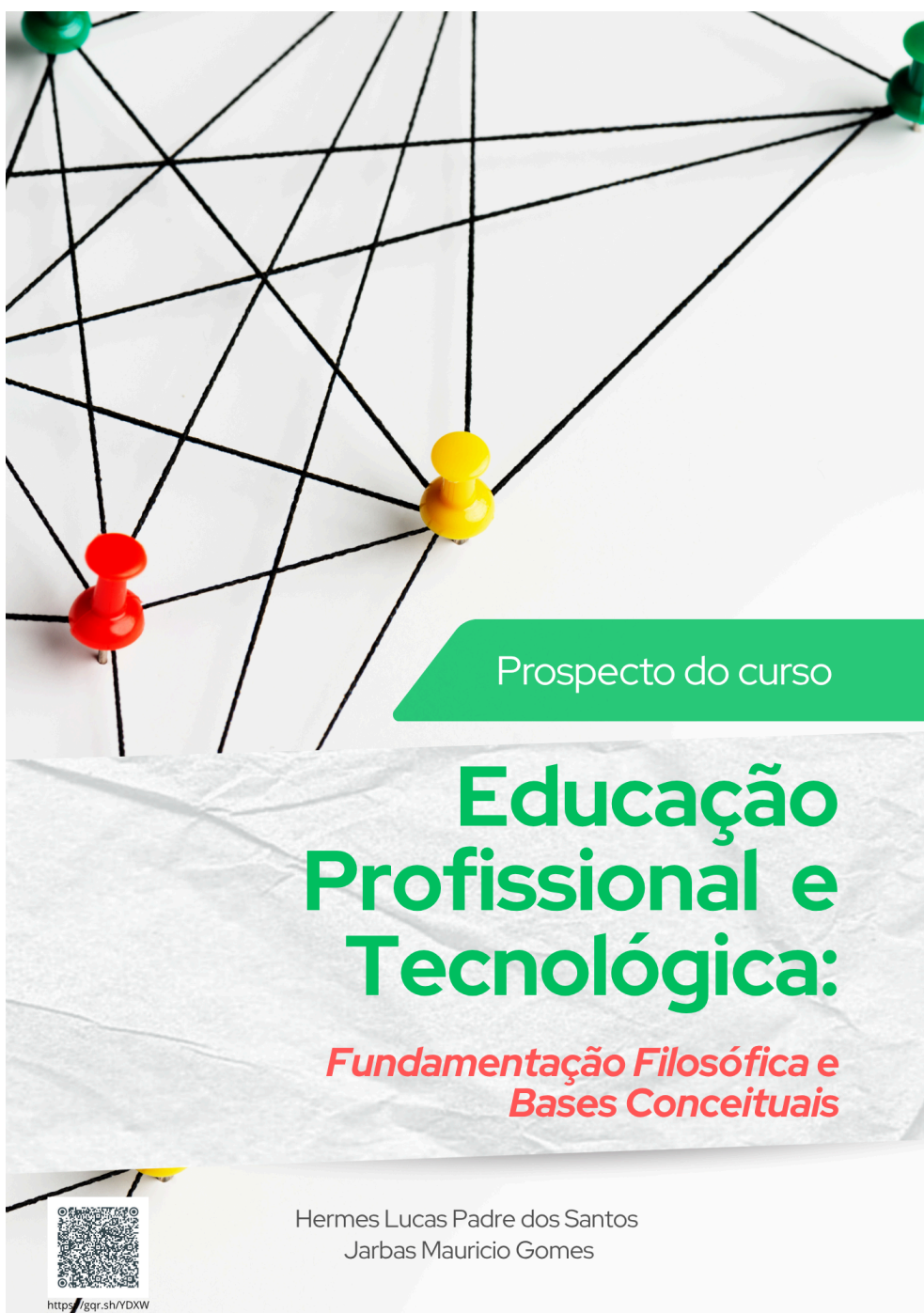
O curso foi estruturado em três unidades interdependentes, que precisam ser cursadas de forma sequencial para se alcançar o efeito educativo planejado de introduzir o servidor participante no universo teórico que fundamenta e explica a EPT e seus pressupostos educacionais nos espaços de ensino por ela guiados.

Por ter sido organizado para aplicação na modalidade presencial e não ser autotutorizado, o curso não possui um local específico onde ficaria hospedado. Por esse motivo, ressaltamos que neste apêndice não trazemos sua materialização, apenas sua descrição sumária. De modo que o curso só pode ser analisado em sua inteireza pelo conjunto de artefatos educativos que o compõe, conforme Mendonça *et al.* (2022). Estes artefatos foram produzidos para e em função de sua aplicação e podem ser encontrados nos apêndices a seguir.

A saber, um material informativo destinado a descrever o processo de organização do curso (apêndice B), uma apresentação em slides testada e avaliada em três aplicações (apêndice C), o plano do curso (apêndice D) e sua ementa (apêndice E). Dessa forma, compreendemos que a aplicação integrada desses artefatos, contando com a condução de aula de ministrantes embasados sobre o tema e seguros quanto à metodologia didática da pedagogia histórico-crítica, configura a proposta completa do curso.

APÊNDICE B – MATERIAL INFORMATIVO

O prospecto do curso foi criado na plataforma de design gráfico Canva. O material completo possui 22 páginas e foi elaborado com o objetivo de descrever a organização do curso e possibilitar sua divulgação ou replicação. Disponibilizamos o acesso público ao material através do link (<https://gqr.sh/YDXW>) ou pelo QR code constante na capa. Abaixo, segue o material completo no formato de imagem.



Criação de Conteúdo

Hermes Lucas Padre dos Santos
Jarbas Mauricio Gomes

Ilustrações/Imagens

Canva (adaptado)

Fotos da Capa

Connection/Canva
(adaptado)

Título original da obra:

Educação Profissional e Tecnológica:
Fundamentação Filosófica e Bases Conceituais
(Prospecto do curso)
Copyright©

**Direitos desta edição cedidos aos
autores desta publicação**

Dados de Catalogação da Publicação

SANTOS, Hermes. GOMES, Jarbas.
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS
1ª edição - Alagoas: IFAL, PROFEPT, 2024.

CDD-370.7 (?)

2025

1ª edição

1ª revisão

Cópia não autorizada é crime!
Respeite o direito autoral.



SUMÁRIO



Apresentação Pág. 4

Sobre o curso
Sobre os autores



Público-alvo Pág. 7

Para quem é o curso?



Organização e Conteúdo Programático Pág. 9



Benefícios do curso Pág. 17



Referências Pág. 19

Anexos Pág. 20





Apresentação

Sobre o curso

Olá, este material informativo que você tem mãos descreve a organização de um curso de formação continuada que é fruto de uma pesquisa iniciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL) intitulada de “A concepção de Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”. A pesquisa foi atrelada à linha 2 de investigações do programa, que reúne pesquisas focadas na Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, e, mais especificamente, ao macroprojeto 6, que agrega trabalhos ligados à Organização de espaços pedagógicos na EPT.

A pesquisa teve como objetivo analisar e avaliar a organização e contribuições deste curso de formação continuada para qualificação de servidores de um campus do Instituto Federal de Alagoas sobre o tema “a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, tendo como motivos geradores da pesquisa as percepções que o pesquisador teve durante seu exercício profissional na instituição, enquanto servidor, de que havia tanto uma lacuna e demanda por formações continuadas que tivessem a concepção educacional EPT como tema central, como, em consequência, um desconhecimento do que é a EPT por parte dos servidores, incluindo o pesquisador, a época.

A EPT é uma concepção de educação profissional cujas bases conceituais e princípios medeiam, sob a perspectiva da formação humana integral, tecnológica ou politécnica, as práticas de ensino e o processo de formação para o trabalho em vários níveis e modalidades, portanto, é essencial que todo servidor que trabalha na Rede Federal conheça os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos, desta concepção. Possibilitando, assim, tanto um alinhamento coerente de suas práticas de ensino ou gestão aos princípios da EPT, como o fortalecimento dessa concepção educacional frente ao avanço progressivo de concepções contrárias, como aquelas fundadas sob o signo neoliberal, que enxergam a educação para o trabalho sob uma lente dualista e exclusivamente mercadológica, sem pensar no desenvolvimento completo do educando ou em sua emancipação política e social.

No âmbito da referida pesquisa, o curso que aqui descreveremos foi aplicado de forma presencial com 28 servidores participantes, que, generosamente, quase que por unanimidade, avaliaram positivamente todos os aspectos da organização do curso. Portanto, o que você verá aqui é a descrição de um produto educacional completo, testado e avaliado em situações reais de ensino pelos autores deste prospecto e da pesquisa.

Este material informativo foi pensado para divulgação do curso, possibilitando sua replicação ou reelaboração, assim, a seguir, explicaremos os elementos essenciais de sua organização.

Desejamos uma boa leitura e esperamos que o material lhe possa ser útil de alguma forma!

Hermes Lucas Padre dos Santos
Jarbas Mauricio Gomes

Sobre os autores

Hermes Lucas Padre dos Santos

Mestrando do ProfEPT/Ifal-CABB

Professor licenciado de Filosofia

Servidor Téc. em assuntos educacionais do Ifal/CCor



Jarbas Mauricio Gomes

Prof. EBTT de Filosofia – CBQ/Ifal-CPen

Prof. permanente do ProfEPT/Ifal-CABB

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em EPT –
GEPEPT/Ifal-CABB





Público-alvo

Para quem é o curso?

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 439-441), todos os que trabalham em qualquer contexto escolar realizam ações educativas, pois toda ação nesse contexto tem consequências pedagógicas sobre o que é assimilado pelos discentes, seja pela cultura escolar construída coletivamente ou pelo currículo oculto.

No entanto, quando fazemos buscas nas bases de dados por formações continuadas, predominam propostas de formações que focam exclusivamente na formação docente. Dificilmente encontramos formações que considerem também a qualificação de técnicos da educação. Pesquisas e formações continuadas para essa categoria são em menor quantidade (Silveira; Castaman, 2020, p.3).

O Documento Base (Brasil, 2007, p.33-34) destaca, ainda, no contexto dos IFs, que os profissionais da educação dessas instituições devem ter a oportunidade de cursar essas formações visando concretizar o Ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) e a EPT como uma política pública.



De modo que, pensar formações continuadas para EPT, envolve formar não só docentes, mas também Técnicos administrativos da educação (TAE). E não só sobre rotinas burocráticas, mas, essencialmente, sobre os pressupostos teóricos fundamentais da EPT. Para que todos se compreendam como parte desse projeto político e social, de ofertar à classe trabalhadora a oportunidade de um ensino humanista, integrado e emancipador.

Portanto, defendemos que o curso que organizamos a partir de nossa pesquisa fosse ofertado, desde o início, **para servidores docentes e técnicos** do Instituto Federal de Alagoas.

Guardada as devidas proporções e ao se repensar seu conteúdo e linguagem, consideramos também que daria para adaptá-lo **para ofertar a toda comunidade acadêmica ou escolar** que tenha interesse em conhecer os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, através, por exemplo, de cursos de extensão.



Organização e Conteúdo Programático

O curso foi estruturado em três unidades interdependentes, que precisam ser cursadas de forma sequencial para se alcançar o efeito educativo planejado de introduzir o cursista no universo teórico que fundamenta e explica a EPT e seus pressupostos educacionais nos espaços de ensino por ela guiados.

Os detalhes dessa organização podem ser conferidos no plano de curso, que disponibilizamos nos anexos ao final deste prospecto. Aqui apresentamos a ementa de forma resumida, com a descrição das unidades, seus respectivos objetivos de aprendizagem, tempo estimado e o conteúdo programático.

Observação: quanto ao tempo estimado de cada unidade e carga horária do curso, ressaltamos que estes foram os parâmetros que usamos para as aplicações do curso durante a pesquisa. Naquele contexto, as avaliações dos participantes foram objetivamente positivas em relação à adequação do conteúdo à carga horária. Entretanto, qualitativamente, entendemos que esta carga horária não foi suficiente para desenvolver todo o potencial do curso.

Abaixo fazemos nossas descrições com base nesses parâmetros da pesquisa, mas recomendamos a aqueles que se interessarem em replicar o curso que a ampliação da carga horária, bem como o tempo estimado de tratamento de cada unidade, seja flexível, a depender do domínio do tema pelos aplicadores, dos objetivos da replicação e do público a quem se destina o curso.



Ementa do curso

Tipo: minicurso de formação continuada

Carga Horária: 2h

Modalidade: presencial

Metodologia: pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011), suplementada pela didática para esta pedagogia, de Luiz Gasparin (2012).

.....

Unidade 1 - As políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar

Objetivos de aprendizagem:

Desenvolver uma noção contextualizada da EPT mediante uma apresentação da leitura materialista histórica das políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar. Duração média da exposição/discussão: 40 min.

Conteúdos programáticos:

- A ontologia marxiana do trabalho e o dualismo escolar;
- Contexto histórico e político-econômico da educação profissional no Brasil;
- Duas visões de formação para o trabalho: EP e EPT.



Referências da unidade 1:

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



Unidade 2 - As raízes político-filosóficas da EPT e sua institucionalização

Objetivos de aprendizagem:

Reconhecer as principais raízes político-filosóficas que influenciaram na construção da concepção de EPT no Brasil;
Entender o porquê de sua originalidade brasileira a partir de leituras marxianas, apropriações de conceitos de Gramsci e do pensamento educacional socialista.

Duração média da exposição/discussão: 40 min.
Intervalo: 10 min

Conteúdos programáticos:

- Raízes político-filosóficas da EPT em Marx, Gramsci e nas pedagogias socialistas;
- A adaptação da EPT à realidade brasileira.



Referências da unidade 2:

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007

ClAVATTA, Maria. **O ensino médio integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Belo Horizonte: v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - Sp, 2015.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. 1982 [1867]. Fonte: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Tradução: Traduzido do inglês por José BARATA-MOURA. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 08 maio 2025.

MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 912 p. (9786557172292). E-book.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYT> Acesso em: 04 jul. 2023.



Unidade 3 - Os principais conceitos associados à EPT

Objetivos de aprendizagem:

Identificar e compreender, ao nível introdutório, três dos principais conceitos associados à EPT.

Duração média da exposição/discussão: 30 min.

Conteúdos programáticos:

- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida e da formação humana;
- O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico;
- A formação integrada.

Referências da unidade 3:

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado. Acesso em: 04 jul. 2023.



Essa organização foi pensada para aplicação na modalidade presencial, conforme visto acima, portanto, o curso não possui um local específico onde ficaria hospedado, não é autotutorado como em cursos EAD, mas nada impede que participantes sigam, por conta própria, o plano de estudos das unidades, este seria um caminho mais demorado. Pois a aplicação depende da mediação de ministrantes embasados sobre o tema e seguros quanto a metodologia didática da pedagogia histórico-crítica, portanto seus ministrantes precisam dominar conhecimentos teóricos elementares sobre as bases da EPT, assim como saber relacionar esse conteúdo com o exercício profissional ou mesmo com os conhecimentos prévios, populares, do público-alvo. Para tanto, recomenda-se realizar os 5 passos da didática para a pedagogia histórico-crítica, de Luiz Gasparin (2012).

Além disso, quanto às referências, os textos citados são reconhecidamente grandes e complexos, é necessária uma preparação prévia dos ministrantes sobre esses textos, lembrando que na organização pensada não é necessário trabalhar com o cursista todos os textos em detalhes, pois o curso tem como foco, na carga horária de 2h, uma apresentação introdutória referenciada para posterior aprofundamento dos participantes.



Por fim, orientamos que o curso só pode ser analisado em sua inteireza pelo conjunto de artefatos educativos que o compõe, conforme Mendonça et al. (2022, p.8). Estes artefatos foram produzidos para e em função da aplicação do curso, são eles:

- a ementa que apresentamos;
- o plano de curso (ver anexos);
- uma apresentação dinâmica em slides (ver anexos);
- e este material informativo.



Benefícios do curso

O curso foi aplicado, em função da pesquisa, com 3 turmas de servidores e avaliado por essas turmas ao final de cada aula, onde os participantes julgaram aspectos do curso distribuídos em três dimensões: a organizacional, a pedagógica e a contributiva.

Os resultados dessa avaliação demonstraram que, para a amostra dos 28 servidores participantes dessa fase da pesquisa, o curso foi bem-sucedido e reconhecido por apresentar as seguintes capacidades ou potencialidades:

- Organização que favorece a compreensão do tema;
- Material de apoio com grande impacto educativo e visual;
- Organização flexível de encontros;
- Linguagem de fácil compreensão;
- Aplicação eficaz da pedagogia histórico-crítica;
- Estratégia didática eficaz;
- Caráter de novidade em relação aos saberes sobre a EPT que os servidores construíram pela prática social ou por outros processos formativos;
- Esclarecedor quanto a elucidação conceitual da concepção de EPT e de suas bases teóricas;
- Proporciona uma visão crítica da história das políticas públicas para educação profissional;
- Proporciona reflexões sobre a relação da EPT com o exercício profissional dos servidores, com potencial para impactar ou influenciar a prática futura.



Em que pese essa ótima avaliação, espera-se que o curso seja, no mínimo, capaz de proporcionar uma construção de saber teórico e prático contextualizado, claro e crítico-reflexivo da concepção de Educação Profissional e Tecnológica. Qualificando, assim, os servidores para empregar esses conhecimentos para repensar suas atividades de ensino ou gestão a partir dos pressupostos da EPT.



Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 539 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Coordenação Selma Garrido Pimenta.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino**. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 8, n. ;, p. e211422, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.2114. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 19 ago. 2024.

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

SILVEIRA, F. da R.; CASTAMAN, A. S. **Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), Manaus, Brasil, v. 6, p. e093420, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.934. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/934>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Anexos

Anexo A - Plano de curso

Plano de curso



<https://gqr.sh/2XKe>

APÊNDICE D – PLANO DE CURSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS

PROFESSORES MINISTRANTES:

Hermes Lucas Padre dos Santos
Mestrando do ProEPT/Ifai-CABB
Servidor Téc. em assuntos educacionais do Ifai/CCor

Jarbas Mauricio Gomes
Prof. EBTB de Filosofia – CBQI/Ifai-CPen
Prof. permanente do ProEPT/Ifai-CABB
Lider do Grupo de Estudos e Pesquisa em EPT – GEPEPT/Ifai-CABB

TIPO: Minicurso de formação continuada

CARGA HORÁRIA: 2h

MODALIDADE: Presencial

EMENTA

Estudo de curta duração para uma aproximação introdutória às bases teóricas da concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de uma análise materialista histórica de suas raízes político-filosóficas, das políticas públicas para educação profissional no Brasil, dos pensadores e educadores responsáveis pelo seu desenvolvimento e dos conceito-chave a ela associados.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral

Apresentar e discutir, à luz de referências bibliográficas e documentais que tratam de estudos da relação entre trabalho e educação, os aspectos fundamentais que explicam o que é a concepção educacional conhecida como EPT, em que contexto foi concebida e como ela se diferencia de outras concepções de formação para o trabalho.

1.2. Objetivos Específicos

- Desenvolver uma noção contextualizada da EPT mediante uma apresentação da leitura materialista histórica das políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar;

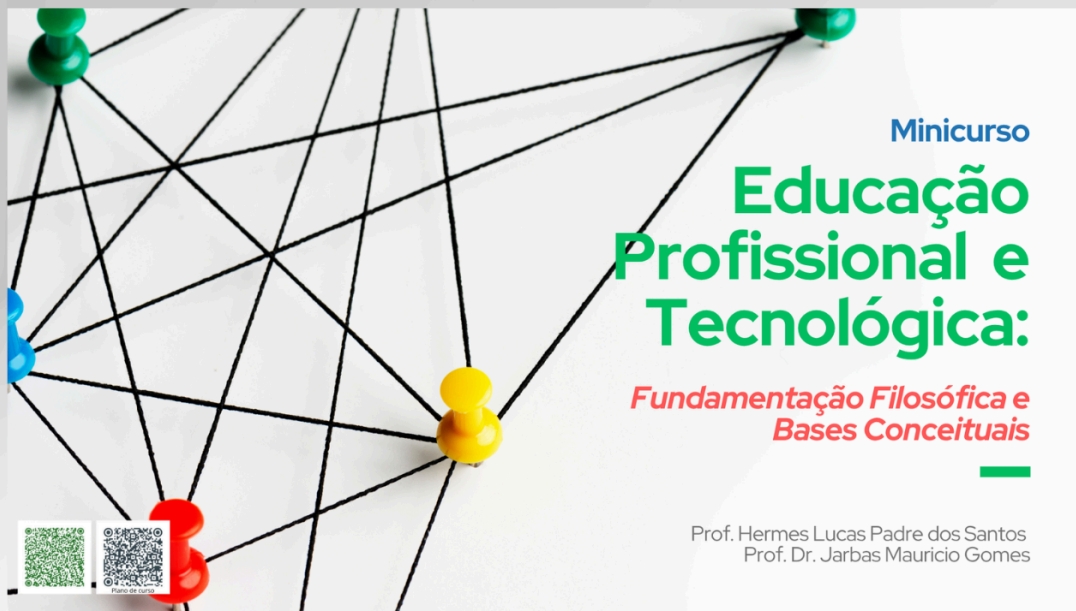
Anexos

Anexo B - Apresentação em slides do curso

Slides do curso



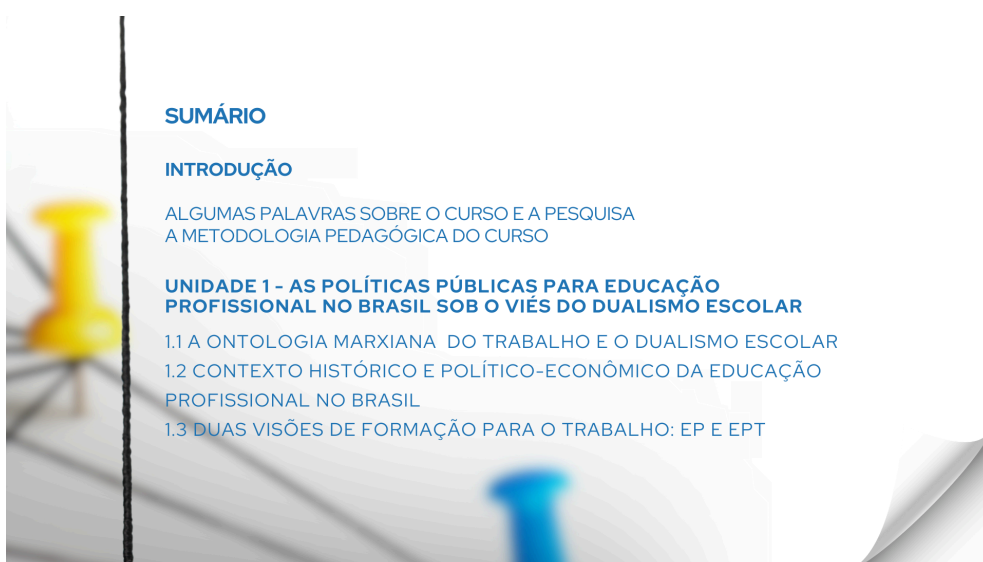
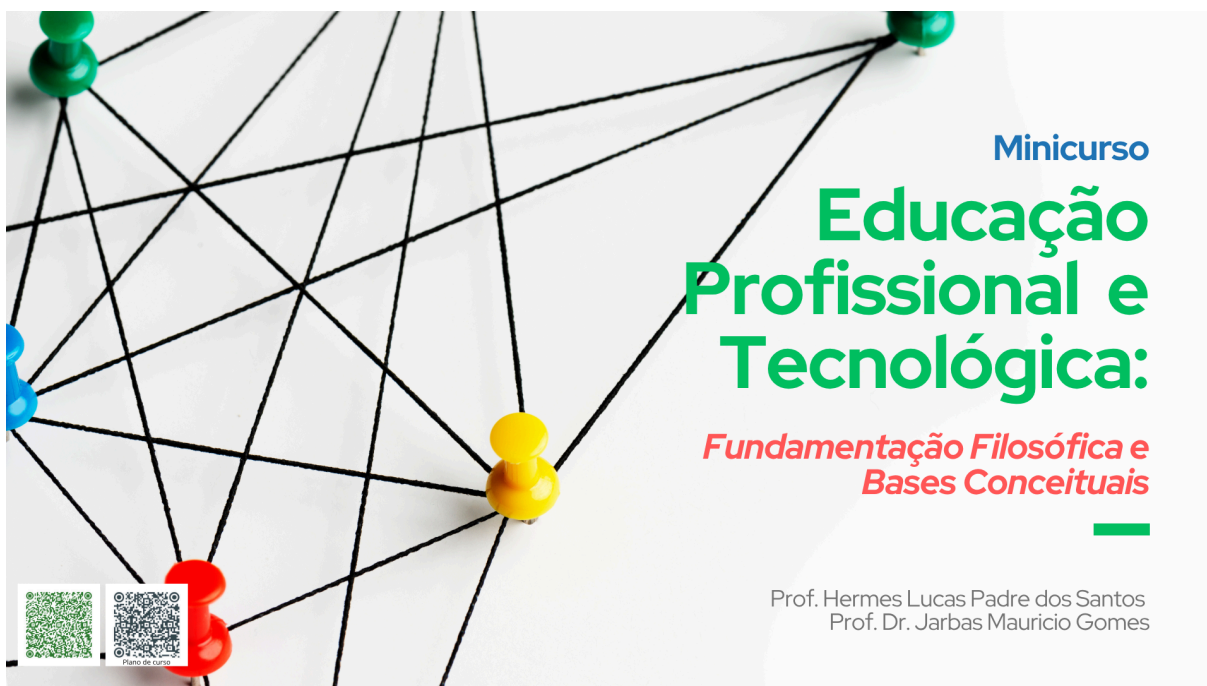
<https://gqr.sh/2XKe>

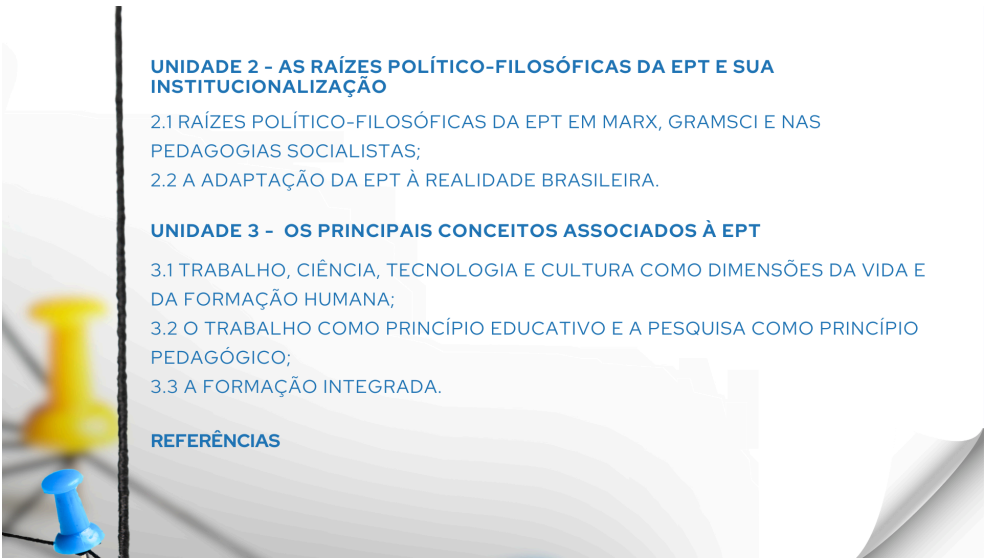




APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO EM SLIDES DO CURSO

Os slides do curso foram criados na plataforma de design gráfico Canva. A apresentação completa conta com 66 slides e pode ser conferida em formato dinâmico através do link público (<https://gqr.sh/2XKe>) ou pelo QR code constante na capa da sequência dos slides, que disponibilizamos abaixo no formato de imagem.





UNIDADE 2 - AS RAÍZES POLÍTICO-FILOSÓFICAS DA EPT E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

2.1 RAÍZES POLÍTICO-FILOSÓFICAS DA EPT EM MARX, GRAMSCI E NAS PEDAGOGIAS SOCIALISTAS;

2.2 A ADAPTAÇÃO DA EPT À REALIDADE BRASILEIRA.

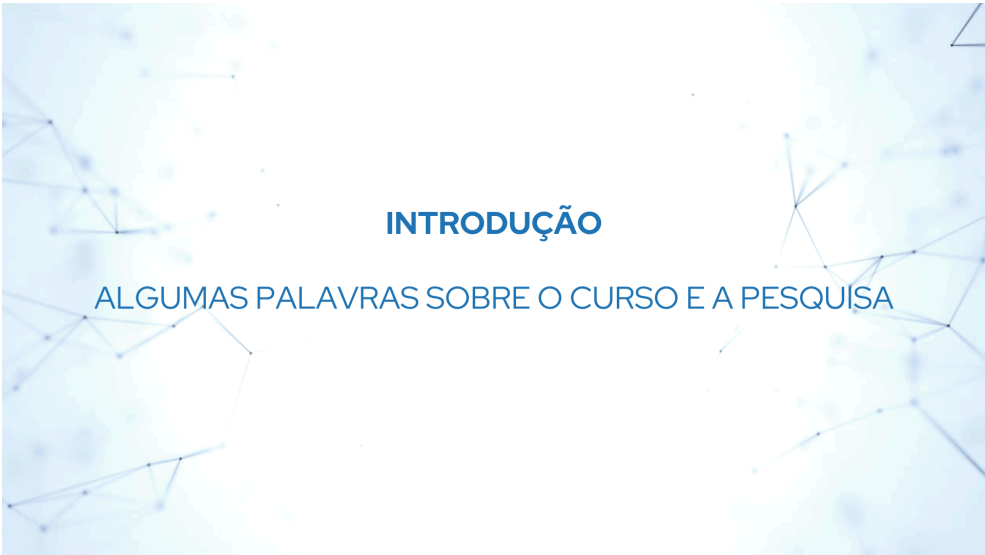
UNIDADE 3 - OS PRINCIPAIS CONCEITOS ASSOCIADOS À EPT

3.1 TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA COMO DIMENSÕES DA VIDA E DA FORMAÇÃO HUMANA;

3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO;

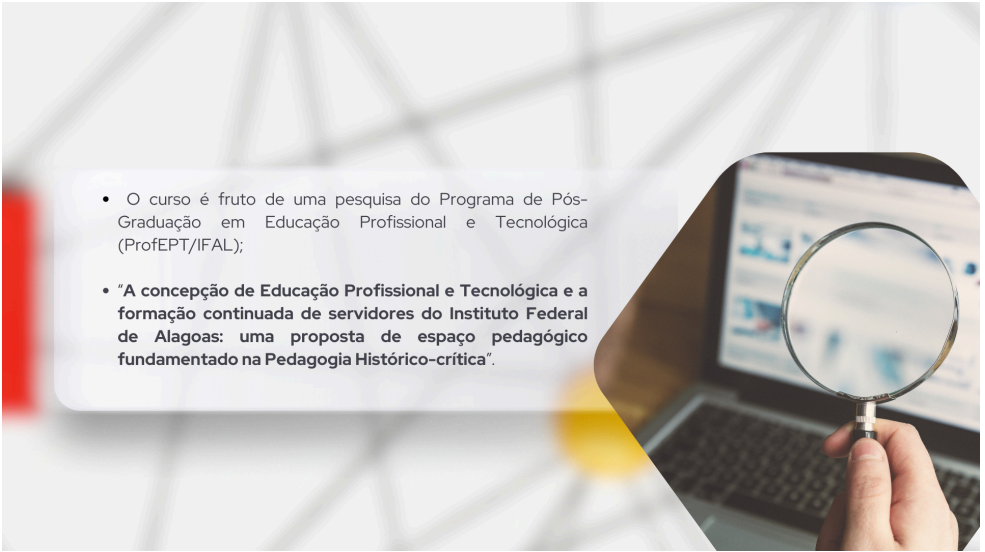
3.3 A FORMAÇÃO INTEGRADA.

REFERÊNCIAS



INTRODUÇÃO

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CURSO E A PESQUISA

- 
- O curso é fruto de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL);
 - "A concepção de Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica".



Objetivo da pesquisa: avaliar a organização e contribuições de um curso de formação continuada para servidores.



Tema do curso: é sobre as bases teóricas que fundamentam essa concepção educacional, a EPT.



Público-alvo: docentes e técnicos administrativos em educação (TAEs).




Tipo de pesquisa: participante

- Pressupõe o envolvimento dos participantes na pesquisa;
- Vocês estão contribuindo para construir esse curso.



- Fiquem à vontade, vocês são os protagonistas desse processo;
- Como um *test drive*, vão provar desse conteúdo, dos materiais produzidos e avaliar ao final dando dicas, fazendo críticas etc.



As justificativas da pesquisa que nos trouxeram até este curso:

1- A trajetória profissional do pesquisador:

- Professor licenciado de Filosofia;
- Técnico em assuntos educacionais no Ifal desde 2017;
- Tive duas percepções surgidas da experiência profissional no IFAL que levaram a definição do problema da pesquisa:

a) o desconhecimento do que é a EPT por servidores em geral, confundindo-a até com modelos educacionais conflitantes;

b) e a ausência de formações específicas sobre a EPT.



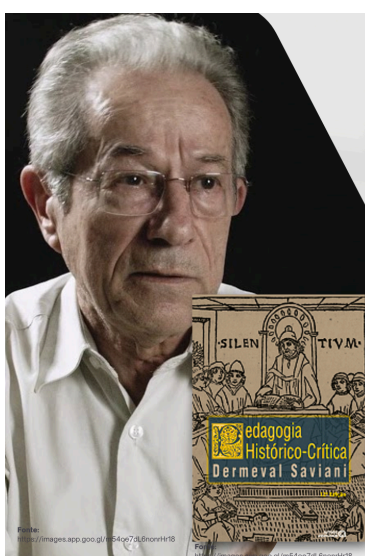

2 - Há uma especificidade na EPT que exige uma formação também específica voltada para a própria EPT:

- uma construção conceitual e histórica rica em conceitos filosóficos bastante imbricados e sofisticados do ponto de vista intelectual;
- a ideia de um curso de iniciação aos conceitos filosóficos da EPT utilizando minha experiência como professor de filosofia.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Alagoas

A METODOLOGIA PEDAGÓGICA DO CURSO



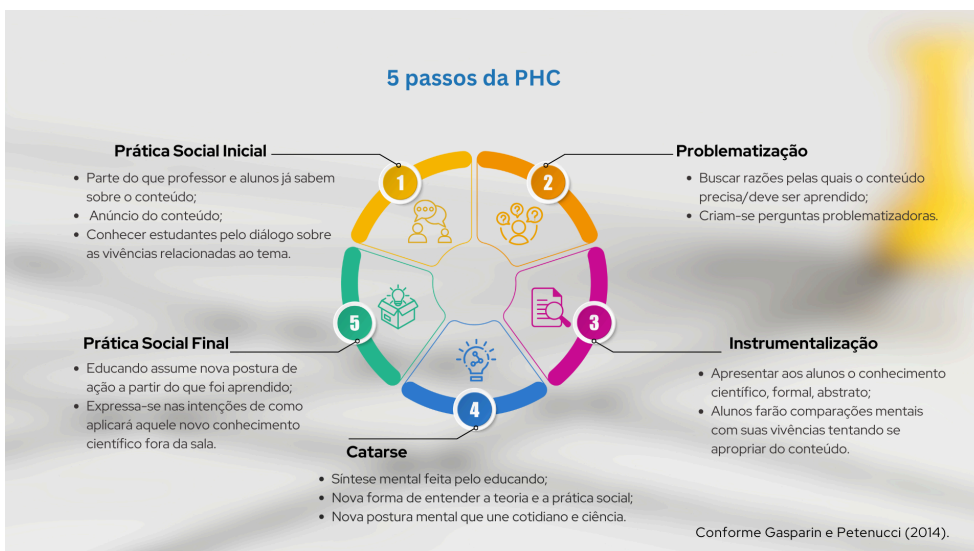
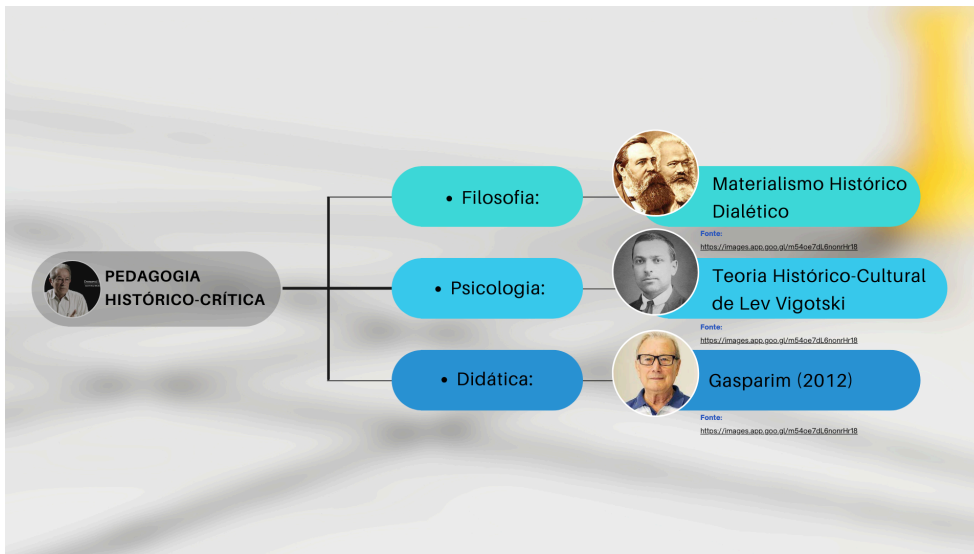
A Pedagogia Histórico-crítica (PHC)

Autor: Dermeval Saviani

- Professor, filósofo e pedagogo.
- Um dos principais teóricos da EPT;
- A PHC e a EPT possuem muitas ligações em comum;
- Compartilham da mesma base epistemológica: o materialismo histórico dialético;

Por que é importante falar sobre essa metodologia?

- O modo como ela está sendo empregada neste curso será objeto de avaliação por vocês;
- Assim como a capacidade que esta pedagogia tem de estimular o aprendizado e senso crítico na leitura do tema.



Problematizando as justificativas que instigaram esta pesquisa e nos trouxeram até este curso...

a) o desconhecimento do que é a EPT por servidores em geral, confundindo-a até com modelos educacionais conflitantes;
b) e a ausência de formações específicas sobre a EPT.

- Já tiveram algum contato com a EPT antes de trabalhar no IFAL?
- Vocês acham que a EPT é de conhecimento popular fora e dentro do Ifal?
- Teria algum impacto no seu dia a dia profissional no Ifal se você participasse de mais formações para conhecer os princípios que fundamentam esta instituição?

O PDI é um documento bem pragmático;

Ele projeta metas de todo tipo com base nesses princípios ao lado;

Você consegue identificar alguma referência teórica, filosófica, ideológica ou política nos trechos destacados do nosso PDI?

3.1 Princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição

Nesse sentido, é papel da Educação, fundamentada numa **perspectiva humanista**, formar cidadãos/cidadãos trabalhadoras/es e conhecedoras/es de seus direitos [...] (Ifal, 2024, p.88, grifo nosso).

3.1.3 Princípios norteadores da concepção de Educação do Ifal

[...] a **Educação profissional não pode restringir-se** a uma compreensão linear que **apenas treina** a/o cidadã/cidadão para a **empregabilidade**, nem a uma visão **reducionista**, que objetiva simplesmente preparar o/a trabalhador/a para **executar tarefas instrumentais** (Ifal, 2024, p.89-90, grifo nosso).

[...] uma **formação profissional** que apresente uma **visão de formação integral** do/a cidadão/ã trabalhador/a, **unificando**, assim, as **dimensões** da formação humana: o **trabalho**, a **ciência**, a **tecnologia** e a **cultura** [...] (Ifal, 2024, p.90, grifo nosso).

Deve ser **superada a dualidade** entre formação propedêutica e formação profissional, [...] a Educação técnico-profissional busca a **formação omnilateral** (Ifal, 2024, p.91, grifo nosso).



Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2024 - 2028

UNIDADE 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL SOB O VIÉS DO DUALISMO ESCOLAR

1.1 A ONTOLOGIA MARXIANA DO TRABALHO E O DUALISMO ESCOLAR



Num texto sobre a metodologia da PHC, Gasparin e Petenucci (2014) nos dizem que:

[...] a metodologia utilizada nas escolas contribui muito para o sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem.

E que, educadores em geral,

[...] fazem de sua prática um ecletismo de tendências;
[...] oscilando entre concepções [...].

Quando questionados sobre a **filosofia da escola**, estes não sabem o que responder.



- Mais que uma metodologia, os IFs têm uma filosofia e uma concepção educacional e, há um certo tempo, definiu por meio delas para onde quer ir;
- A EPT é a concepção educacional dos IFs;
- A EPT está **fundada num concepção de ser humano**, numa **ontologia**:
 - **A ontologia do trabalho de Marx:**
Nosso “ser”, nossa “essência”, aquilo que nos diferencia dos outros animais, aquilo que nos define é o **trabalho**.
 - Com base nessa concepção de ser humano os/as autores/as da EPT construíram uma proposta educacional.

Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*
Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

A primeira observação que nos levou a propor este de próprio punho é de que, no sentido da perspectiva que se encontra para entender a própria história, os termos “ontológico” e “histórico” não se referem a uma concepção essencialista e abstrata, mas a uma perspectiva concreta de realidade. Não se trata de encontrar os fundamentos ontológicos e históricos da educação, mas de entender a realidade da educação, os seus fundamentos ontológicos e históricos.

Falta nos comentários preliminares, salientamos o processo que pretende fazer no tratamento do tema que nos interessa. O conteúdo apresentado indica, em sua história, os fundamentos históricos e ontológicos da educação e da realidade educacional. Em seguida, salientamos o processo que, de acordo com a realidade da educação, se transformou na história e tratamento do tema.

- **O trabalho funda o nosso ser social:**
- **Trabalho $\neq$ emprego:** trabalho aqui é a capacidade humana de transformar a natureza para garantir a nossa existência.

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e **é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida**. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, **os homens têm de adaptar a natureza a si**. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades: [...]

Ora, **o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho**. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. (Saviani, 2007, p.154).

Escultura "Self-Made Man" de Bobbie Carlyle



Há uma **relação indissociável entre trabalho e educação** nas primeiras sociedades:

- [...] apenas o ser humano trabalha e educa (Saviani, 2007, p.152);

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles **aprendiam a trabalhar trabalhando**. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, p.154, grifo nosso).



TRABALHO

- A relação que era indissociável acaba por ser **rompida** em determinados momentos da nossa história;
- Da separação entre trabalho e educação surge o **DUALISMO ESCOLAR**;
- Que é a expressão educacional de sociedades classistas e desiguais;
- “[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; [...]” (Saviani, 2007, p.155).¹

Fatos que explicam essa separação:

- Divisão das sociedades em classes e o surgimento de uma escola para cada classe;
- Exemplo: escola vem do grego *σχολή* (*scholé*), significa **lugar do ócio**, era para onde iam todos aqueles que dispunham de tempo livre (homens livres da elite aristocrática);
- Em oposição a instrução de escravos e serviçais (no trabalho);

EDUCAÇÃO



Trabalho intelectual;

- Trabalho de pensar;
- Teoria;
- Precisa de uma formação completa, com tempo de **ócio produtivo** para dedicação somente aos estudos;
- Destinado à formação de elites sociais;
- A escola que prepara para dirigir, planejar, comandar a sociedade.

VS

Trabalho manual;

- Trabalho de executar;
- Prática;
- Basta treinamentos, formações aligeiradas, **ócio é luxo**;
- Para trabalhadores marginalizados, classes subalternas;
- A escola prepara para servir, para ser comandado.

EXPRESSÕES DO DUALISMO ESCOLAR

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO-ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Crêa nas capitais dos Estados da República **Escolas de Aprendizizes Artífices**, para o ensino profissional primário e gratuito.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o **aumento constante da população das cidades** exige que se **facilite às classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da **ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos **úteis à Nação**:

Decreta:

Art. 1º **Em cada uma das capitais dos Estados da República** o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio uma **Escola de Aprendizizes Artífices**, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Fonte: https://images.spo.spo.gov.br/m540x768/600x400/18_gifto_nosso

• Vocês enxergam dualismo aqui?

Nilo Peçanha
7º Presidente da República

Fonte: https://images.spo.spo.gov.br/m540x768/600x400/18_gifto_nosso



Escola de Aprendizizes Artífices em 1928



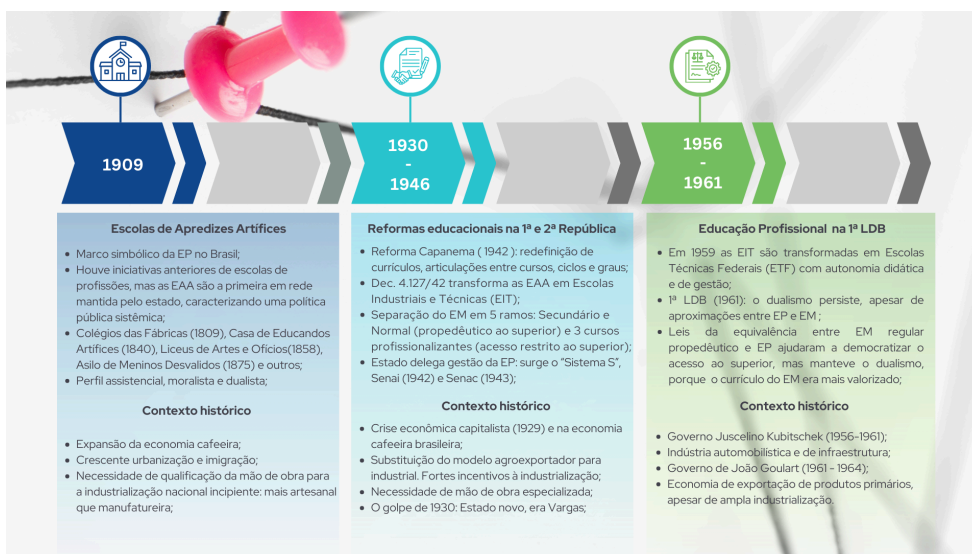
Aula de sapataria na Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas em 1910



Escola de Aprendizizes Artífices Fluminense



Aulas de funilaria e desenho na Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas em 1910



1.3 DUAS VISÕES DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: EP E EPT

Perspectivas de formação para o trabalho

- Cada uma parte de alguma visão de mundo, de trabalho, de sociedade, de educação e trazem princípios político-filosóficos divergentes.

Como consideram a Educação Profissional:

01	Compensatória e assistencialista	"[...] como uma forma de educação para os pobres [...]" (Manfredi, 2017, p.35)
02	Técnico-instrumental	"[...] postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico [...]" (Manfredi, 2017, p.35)
03	Educação Tecnológica	"[...] perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos." "[...] vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, em uma perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio." "[...] formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, [...]" (Manfredi, 2017, p.35, grifo nosso)

Educação Profissional no Brasil
Atores e cenários ao longo da história
Silvia Maria Manfredi

Fonte: <https://imgespec.sco.pgo.gov.br/m54ee7d86cc0d4193>

Fonte: <https://imgespec.sco.pgo.gov.br/m54ee7d86cc0d4193>

EP	EPT
HISTORICAMENTE TEM SIDO ASSIM: - DUALISTA; - FRAGMENTADA; - ELITISTA, EXCLUDENTE; - FORMA PARA O MERCADO DE TRABALHO; - POSITIVISTA; - PEDAGOGIA NÃO CRÍTICA, TRADICIONAL; - ADAPTATIVA, CONFORMATIVA; - FORMAÇÃO UNILATERAL; - PROFISSIONALIZANTE, OPERACIONAL; - VISÃO MERCADOLÓGICA, UTILITARISTA; - BASE POLÍTICO-IDEOLÓGICA: LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO.	TEM SENDO DEFENDIDA ASSIM: - INTEGRADA; - UNITÁRIA; - DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA; - FORMA PARA O MUNDO DO TRABALHO; - MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICA; - PEDAGOGIA CRÍTICA; - CONTRA-HEGEMÔNICA, EMANCIPATÓRIA; - FORMAÇÃO OMNILATERAL; - POLITÉCNICA OU TECNOLÓGICA; - VISÃO HUMANISTA; - BASE POLÍTICO-IDEOLÓGICA: SOCIALISMO.

Observatório da EPT

Área dos estados | Acesse

Início | O que é EPT? | EPT em Números

Conhecendo a educação profissional e tecnológica

• Faça uma análise crítica da imagem deste site com base no que compreendeu até aqui.

Linha do tempo da EPT

Esta linha do tempo apresenta um histórico da Educação Profissional no Brasil, evidenciando seus principais marcos jurídicos. No decorrer dos anos, o Ensino Profissionalizante foi ofertado sob diversas nomenclaturas, iniciando como Escolas de Aprendizagem e Artífices até chegar aos dias atuais como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

1909	Escolas de aprendizes e artífices
1942	Criação do Senai
1946	Criação do Senac
1961	1ª Lei de Diretrizes Básicas da Educação
1971	EPT torna-se obrigatória
1982	EPT torna-se facultativa a cada escola
1988	A educação como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho
1991	Criação do Senar
1996	Preparação do jovem para vida social, política e produtiva
1997	EPT torna-se distinta do Ensino Médio
1999	Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia
2004	EPT integrada ao Ensino Médio Regular
2008	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e IFs
2012	Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT

Fonte: <https://imgespec.sco.pgo.gov.br/m54ee7d86cc0d4193>

Perguntas frequentes
Sobre EPT
Termos de uso e política de privacidade
Fale com o Observatório da EPT

Todos os direitos reservados © 2025

Itaú Educação e Trabalho



As raízes em Marx

- Tornou-se, pela magnitude de sua obra, na **principal fonte teórica inspiradora** de inúmeras áreas do conhecimento, experiências políticas e educacionais em todo o mundo;
- Marx **não tem produção sistemática sobre educação** ou **pedagogia** (Dias, 2015, p.13);
- O que há são **reflexões pontuais indicativas**, em algumas obras, de como deveria ser a **educação** dos trabalhadores em suas análises sobre:
 - a) a situação degradante da classe trabalhadora no século XIX;
 - b) as contradições essenciais do sistema capitalista de produção;
 - c) e as leis fabris inglesas sobre a educação.

- Essa análise de Marx tem a ver com a **substituição das corporações de ofícios** pela manufatura em larga escala nas grandes indústrias;



Mas como seria essa formação proposta por Marx?

- As análises de Marx nos direcionam para uma **concepção educacional que supere esse estado de coisas**, que pense pela primeira vez na formação completa do ser humano e não apenas em adestrar pessoas para serem acessórios parciais da produção capitalista.
- Educação como fator de **transformação da sociedade e emancipação humana**;
- Tem que unir **teoria e prática, educação e trabalho** (manual e intelectual);
- Formação **Tecnológica** ou **Politécnica**;
- Tem que formar indivíduos **integralmente** e não parciais: ser **omnilateral** e não **unilateral**;
- Tem que ser **humanista**, formar a pessoa em todas as suas potencialidades e não apenas moldar para atender à produção mercadológica (utilitarismo).



Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões
Karl Marx
Agosto de 1866

Primeiramente: **Educação mental**.

Segundo: **Educação física**, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: **Instrução tecnológica**, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

(Marx, 1982 [1867], p. 6, grifo nosso)



As raízes em Gramsci

- O pensamento educativo de Gramsci **foi bastante apropriado pelos/as autores/as da EPT como inspiração para construção de uma proposta educacional emancipatória:**

Ciavatta (2014, grifo nosso), por exemplo, ao explicar o sentido da educação integrada que defende, diz que essa educação visa superar [...] "a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, **e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano**".



Principais conceitos de Gramsci que influenciaram a EPT:

- escola unitária e humanista** : uma escola igualitária e gratuita para todos, fundamentada no princípio educativo do trabalho (marxiano); corresponderia à nossa educação básica;
- bancada pelo Estado para evitar que a necessidade material impedisse o acesso aos estudos;
- relação trabalho e educação **difere da escola profissionalizante; Profissionalização só no ensino superior**, após o secundário;
- escola de tipo "**desinteressada**" Vs. **escolas profissionais**;

As raízes nas pedagogias socialistas

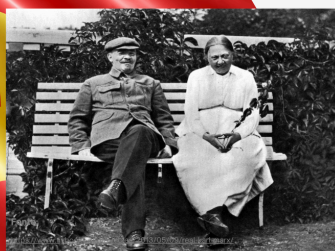
Revolução Russa (1917)

Contexto:



- a revolução foi um levante popular que derrubou o czar Nicolau II e instaurou um governo provisório inspirado nos ideais do socialismo, resultando na URSS;
- a revolução ocorreu em um país atrasado, com estrutura ainda semifeudal, sem ensino formal para maioria das pessoas, onde três quartos da população eram analfabetos (Ciavatta, 2014, p.191);
- nesse processo de construção de uma nova sociedade **surgiram muitas ideias de reorganização social, inclusive pedagógicas;**
- **Com destaque para os seguintes nomes:**
Lênin, Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak, Makarenko.

Lênin



- Criticava a separação entre **escola e vida, teoria e prática;**
- Relação entre **ensino e produção**, mas não aos moldes capitalistas;
- Dada a situação educacional precária da Rússia a época, Lênin queria elevar o nível educacional, cultural e civilizatório da população e propôs uma **instrução geral politécnica;**
- Propôs, em situação específica, **a fusão do ensino secundário com escolas profissionais e técnicas**, mas era contra **profissionalização prematura;**

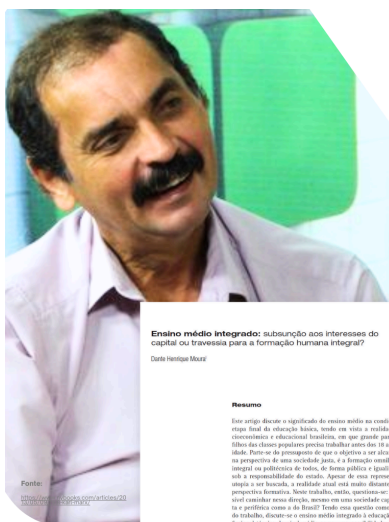
As raízes nas pedagogias socialistas

Revolução Cubana (1959)

Contexto:



- a revolução foi liderada por Fidel Castro e Ernesto Guevara (Che);
- Através de uma aliança entre militares e a população, derrubaram a ditadura de Fulgencio Batista;
- Semelhante a situação precária da Rússia durante a Revolução de 1917, "Cuba era um país secularmente dominado pela exploração colonialista, ditaduras, gangsters, policiais, militares neocoloniais, conservadores escravistas, reformistas falsos" (Ciavatta, 2014, p.195).



Ensino médio integrado: submissão aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?
Dante Henrique Moura

Resumo

Este artigo discute o significado do ensino médio na condição de etapa final da educação básica, tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 16 anos de idade. Parte-se da premissa de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral na perspectiva de todos, de forma pública e gratuita e sob a responsabilidade do estado. Apesar de não representar a única ou a melhor, a realidade atual está muito distante dessa perspectiva formativa. Nesse trabalho, então, questiona-se: é possível estabelecer essa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e precária como a do Brasil? Tendo essa questão como norte do trabalho, discute-se o ensino médio integrado e a educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de tra-

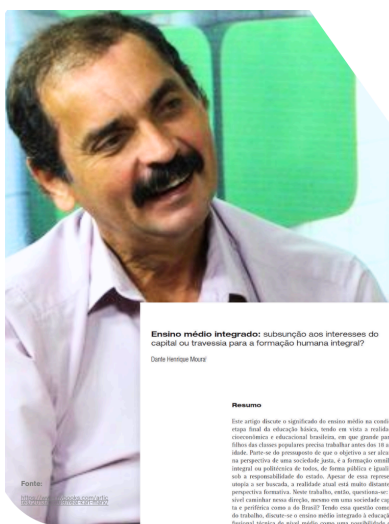
Fonte:
<https://revistaescola.abcdia.com/artigos/2018/09/01/ensino-medio-integrado>

- Considerando também que o atual sistema capitalista possuem hegemonia sobre rumos da educação;

- Considerando o conflito teórico:

Ensino médio integrado (EMI) à Educação Profissional (EP)
Vs. profissionalização no ensino médio;

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, **não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes**, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana (Moura, 2013, p.707, grifo nosso).



Ensino médio integrado: submissão aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?
Dante Henrique Moura

Resumo

Este artigo discute o significado do ensino médio na condição de etapa final da educação básica, tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 16 anos de idade. Parte-se da premissa de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral na perspectiva de todos, de forma pública e gratuita e sob a responsabilidade do estado. Apesar de não representar a única ou a melhor, a realidade atual está muito distante dessa perspectiva formativa. Nesse trabalho, então, questiona-se: é possível estabelecer essa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e precária como a do Brasil? Tendo essa questão como norte do trabalho, discute-se o ensino médio integrado e a educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de tra-

Fonte:
<https://revistaescola.abcdia.com/artigos/2018/09/01/ensino-medio-integrado>

- Dante responde que **não enxerga possibilidade de uma educação omnilateral e unitária nessa sociedade**, daí desenvolve o conceito de **travessia**;

- O EMI à EP seria a **semente** de uma educação futura, de uma sociedade futura;

- Portanto, o EMI não é exatamente uma educação omnilateral, integral ou politécnica, **mas aponta nessa direção**;

- Esse é o modo como Dante justifica a adaptação das referências teóricas que vimos até aqui para criar **uma concepção educacional brasileira**.

UNIDADE 3 - OS PRINCIPAIS CONCEITOS ASSOCIADOS À EPT

3.1 TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA COMO DIMENSÕES DA VIDA E DA FORMAÇÃO HUMANA;



- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida e da formação humana.



3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO;



O trabalho como princípio educativo

- Não significa "aprender fazendo";
- [...] equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade (Brasil, 2007, p.45).

Conceito:

O trabalho como
princípio educativo



Derivado da:

Ontologia do trabalho

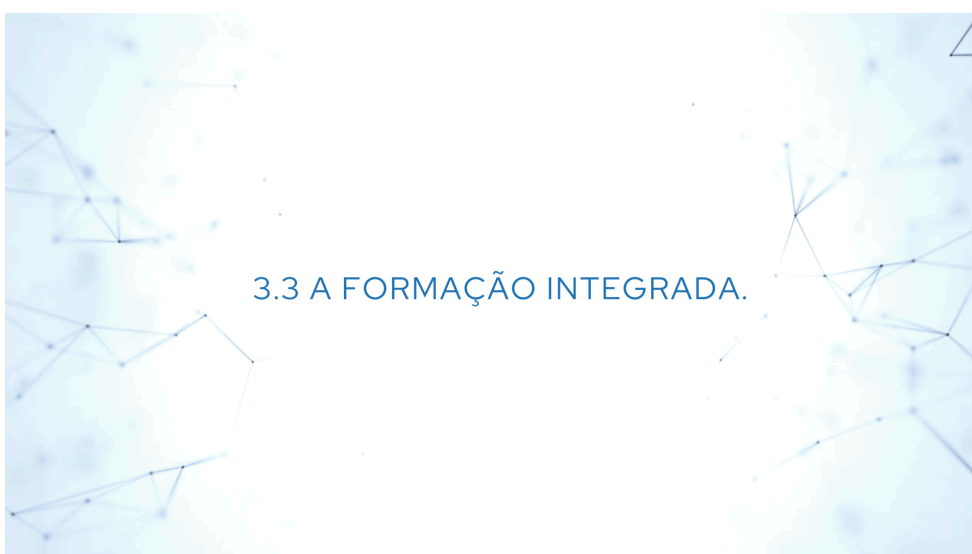


[...] **formar profissionalmente não é preparar exclusivamente** para o **exercício do trabalho**, mas é proporcionar a **compreensão das dinâmicas sócio-produtivas** das sociedades modernas, [...] e também habilitar as pessoas para o **exercício autônomo e crítico de profissões**, sem nunca se esgotar a elas (Brasil, 2007, p.45, grifo nosso).



A pesquisa como princípio pedagógico

- Trata do fortalecimento da relação entre o **ensino e a pesquisa**;
- Contribuindo para construção de um perfil formativo de **autonomia intelectual**;
- Que instiga o estudante a ser **curioso**;
- Desenvolver o **espírito científico**, buscando entender e transformar sua realidade.



3.3 A FORMAÇÃO INTEGRADA.



- Três sentidos de integração:

1º	Sentido	• Filosófico: formação omnilateral, todas as dimensões da vida no processo formativo. Ético, político, cultural, físico, técnico, histórico...
2º	Sentido	• Organização: Ensino médio com a educação profissional.
3º	Sentido	• A integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

- Exemplos de fenômenos integrados:

Acidente nuclear com o Césio 137 em Goiânia (1987)

- Físico/químico;
- Biológico;
- Social/ambiental;
- Político/econômico;
- Histórico...

- O mundo, a realidade é integrada, conhecer é um processo integrado, nós é que os fragmentamos pelo peso cultural da formação positivista que recebemos!

E agora?

- Você consegue identificar alguma referência teórica, filosófica, ideológica ou política nos trechos destacados do nosso PDI?



Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2024 - 2028

3.1 Princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição

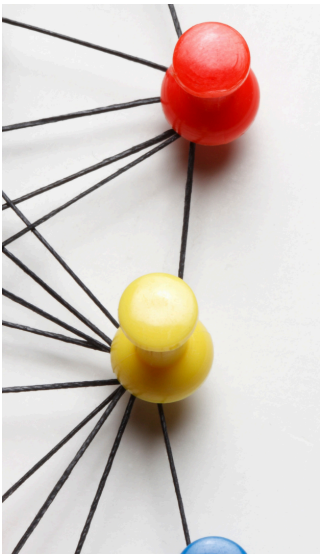
Nesse sentido, é papel da Educação, fundamentada numa **perspectiva humanista**, formar cidadãs/cidadãos trabalhadoras/es e conhecedoras/es de seus direitos [...] (Ifal, 2024, p.88, grifo nosso).

3.1.3 Princípios norteadores da concepção de Educação do Ifal

[...] a **Educação profissional não pode restringir-se** a uma compreensão linear que **apenas treina** a/o cidadã/cidadão para a **empregabilidade**, nem a uma visão **reducionista**, que objetiva simplesmente preparar o/a trabalhador/a para **executar tarefas instrumentais** (Ifal, 2024, p.89-90, grifo nosso).

[...] **uma formação profissional** que apresente uma **visão de formação integral** do/a cidadão/ã trabalhador/a, **unificando**, assim, as **dimensões** da formação humana: o **trabalho**, a **ciência**, a **tecnologia** e a **cultura** [...] (Ifal, 2024, p.90, grifo nosso).

Deve ser **superada a dualidade** entre formação propedêutica e formação profissional, [...] a Educação técnico-profissional busca a **formação omnilateral** (Ifal, 2024, p.91, grifo nosso).



REFERÊNCIAS

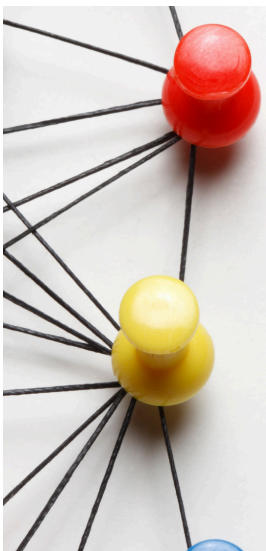
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Maceió, AL: IFAL, 2024. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/PDI20242028.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Maceió, AL: IFAL, 2013. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/orgaoscolegiados/conselho-superior/arquivos/ppp-aprovado-diagramado_21_02.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Deliberação n.º 63/CEPE**. Maceió, AL: IFAL, 2017. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivoslegislacao/departamento-de-graduacao/deliberacao-no-63-cepe-2017-formacao-inicial-econtinuada-de-professores-da-educacao-basica.pdf/view>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em: 21 jul. 2024.



BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Portaria n.º 15, de 11 de maio de 2016a**: Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 24 nov. 2023.

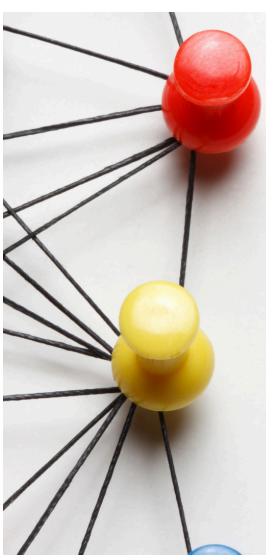
BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 67/2016/CGDP/DDR/SETEC. 2016b**. Processo n.º 23000.007985/2015-94. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 27, de 15 de janeiro de 2014**. 2014. Disponível em: <https://progep.ufr.edu.br/images/conteudo/legislacao/Portaria-N-27-de-16-01-2014-Plano-Nacional-de-Capacitao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.

CIAVATTA, Maria. **O ensino médio integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Belo Horizonte: v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – Sp, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012.



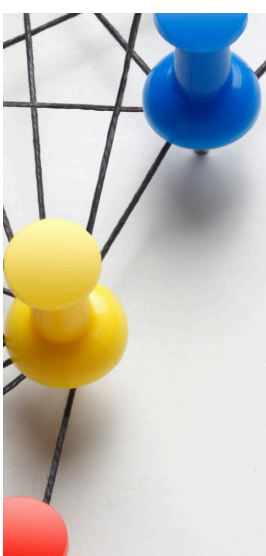
GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Dia A Dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 1-16, nov. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 539 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Coordenação Selma Garrido Pimenta.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]**: crítica da economia política. o processo de produção do capital. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 912 p. (9786557172292). E-book.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. 1982 [1867]. Fonte: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Tradução: Traduzido do inglês por José BARATA-MOURA. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 08 maio 2025.



MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYT>. Acesso em: 04 jul. 2023.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



APÊNDICE D – PLANO DE CURSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS

PROFESSORES MINISTRANTES:

Hermes Lucas Padre dos Santos
Mestrando do ProfEPT/Ifal-CABB
Servidor Téc. em assuntos educacionais do Ifal/CCor

Jarbas Mauricio Gomes
Prof. EBTT de Filosofia – CBQI/Ifal-CPen
Prof. permanente do ProfEPT/Ifal-CABB
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em EPT – GEPEPT/Ifal-CABB

TIPO: Minicurso de formação continuada

CARGA HORÁRIA: 2h

MODALIDADE: Presencial

EMENTA

Estudo de curta duração para uma aproximação introdutória às bases teóricas da concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de uma análise materialista histórica de suas raízes político-filosóficas, das políticas públicas para educação profissional no Brasil, dos pensadores e educadores responsáveis pelo seu desenvolvimento e dos conceitos-chave a ela associados.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral

Apresentar e discutir, à luz de referências bibliográficas e documentais que tratam de estudos da relação entre trabalho e educação, os aspectos fundamentais que explicam o que é a concepção educacional conhecida como EPT, em que contexto foi concebida e como ela se diferencia de outras concepções de formação para o trabalho.

1.2. Objetivos Específicos

- Desenvolver uma noção contextualizada da EPT mediante uma apresentação da leitura materialista histórica das políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar;
- Reconhecer as principais raízes político-filosóficas que influenciaram na construção da concepção de EPT no Brasil e entender o porquê de sua originalidade brasileira a partir de leituras marxianas, apropriações de conceitos de Gramsci e do pensamento educacional socialista;
- Identificar e compreender, ao nível introdutório, três dos principais conceitos associados à EPT.

2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1 - As políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar

- A ontologia marxiana do trabalho e o dualismo escolar
- Contexto histórico e político-econômico da educação profissional no Brasil
- Duas visões de formação para o trabalho: EP e EPT

Unidade 2 - As raízes político-filosóficas da EPT e sua institucionalização

- Raízes político-filosóficas da EPT em Marx, Gramsci e nas pedagogias socialistas;
- A adaptação da EPT à realidade brasileira.

Unidade 3 - Os principais conceitos associados à EPT

- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida e da formação humana;
- O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico;
- A formação integrada.

3. METODOLOGIA

A metodologia pedagógica do curso é referenciada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011), suplementada pela didática para esta pedagogia, de Luiz Gasparin (2012).

O que significa que será usada uma abordagem dialética de construção de saberes em cooperação com os participantes, estruturada em cinco passos didáticos. O primeiro consiste na apresentação do conteúdo e mobilização,

provocação, dos cursistas para compartilharem o que sabem sobre o tema, de onde partem, estimulando que tragam as referências pessoais e profissionais relacionadas ao assunto, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

O segundo consiste na problematização desses saberes iniciais. No terceiro, busca-se a instrumentalização por meio do contraste entre seus conhecimentos iniciais e o estudo de conceitos científicos, criando condições, no quarto passo, para que o participante do curso realize suas próprias sínteses mentais em relação ao tema, gerando novos conceitos, novas formas de ver o tema.

E, por fim, no quinto passo, espera-se que os participantes sintam-se motivados e dispostos a aplicar o conhecimento que construíram ou mesmo buscar se aprofundar em cursos posteriores.

De modo geral, nos valem de um método expositivo e dialógico onde, de forma suplementar, nos referenciamos também numa perspectiva metodológica de formação continuada como um espaço crítico-reflexivo de autoconstrução cooperativa do conhecimento através do compartilhamento de experiências e do debate livre, considerando o contexto de cada servidor participante do curso e a realidade sócio-histórica em que estão inseridos, conforme Nóvoa (2002) e Freire (2001).

4. RECURSOS MATERIAIS E INFRAESTRUTURA PREVISTA

- Sala de aula climatizada ou outro espaço semelhante que comporte confortavelmente os participantes;
- Mesas ou carteiras com braço para escrita;
- Data show (projektor) ou TV de tela plana;
- Conexão de internet;
- Pincéis para quadro branco;
- Canetas esferográficas;
- Suporte de TI;
- Serviço de copa para servir café, água e lanche;
- Serviço de impressão de material de aula.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem será feita de forma contínua durante a aplicação do curso, de modo a aferir o nível de apropriação dos conceitos

trabalhados pelos participantes através da observação ativa de suas interações, questionamentos levantados, assim como pelas respostas às dinâmicas de leituras rápidas propostas como desafios, provocações feitas ao início e fim das unidades.

Observando que, por ser um curso de formação continuada, tendo como objetivo contribuir para a qualificação de servidores, não serão atribuídas notas ou conceitos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec, 2007.

CIAVATTA, Maria. **O ensino médio integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Belo Horizonte: v.23, n.1, p. 187-205, 2014.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. 2015. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - Sp, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 23 v. (Coleção Questões de Nossa Época). ISBN 85-249-0506-9.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. 1982 [1867]. Fonte: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Tradução: Traduzido do inglês por José BARATA-MOURA. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 08 maio 2025.

MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]: crítica da economia política: o processo de produção do capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 912 p. (9786557172292). E-book.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYT> Acesso em: 04 jul. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Judiaí: Paco Editorial, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

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

APÊNDICE E – EMENTA DO CURSO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E BASES CONCEITUAIS

MINISTRANTES:

Hermes Lucas Padre dos Santos

Mestrando do ProfEPT/Ifal-CABB

Servidor Téc. em assuntos educacionais do Ifal/CCor

Jarbas Mauricio Gomes

Prof. EBTT de Filosofia – CBQI/Ifal-CPen

Prof. permanente do ProfEPT/Ifal-CABB

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em EPT – GEPEPT/Ifal-CABB

TIPO: Minicurso de formação continuada

CARGA HORÁRIA: 2h

MODALIDADE: presencial

unid.	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos programáticos
I	Desenvolver uma noção contextualizada da EPT mediante uma apresentação da leitura materialista histórica das políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar. Duração média da exposição/discussão: 40 min.	Unidade 1 - As políticas públicas para educação profissional no Brasil sob o viés do dualismo escolar 1.1 A ontologia marxiana do trabalho e o dualismo escolar 1.2 Contexto histórico e político-econômico da educação profissional no Brasil 1.3 Duas visões de formação para o trabalho: EP e EPT Referências: BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 ago. 2025. MANFREDI, Sílvia Maria. Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

II	• Reconhecer as principais raízes político-filosóficas que influenciaram na construção da concepção de EPT no Brasil; • Entender o porquê de sua originalidade brasileira a partir de leituras marxianas, apropriações de conceitos de Gramsci e do pensamento educacional socialista. Duração média da exposição/discussão: 40 min. Intervalo: 10 min	Unidade 2 - As raízes político-filosóficas da EPT e sua institucionalização 2.1 Raízes político-filosóficas da EPT em Marx, Gramsci e nas pedagogias socialistas; 2.2 A adaptação da EPT à realidade brasileira. Referências: BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília: Setec, 2007 CIAVATTA, Maria. O ensino médio integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belo Horizonte: v.23, n.1, p. 187-205, 2014. DIAS, Vagno Emygdio Machado. A educação integrada e a profissionalização no ensino médio. 2015. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - Sp, 2015. MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões. 1982 [1867]. Fonte: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Tradução: Traduzido do inglês por José BARATA-MOURA. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instruc-oes.htm. Acesso em: 08 maio 2025. MARX, Karl. O Capital [Livro 1]: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 912 p. (9786557172292). E-book. MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxT Acesso em: 04 jul. 2023.
III	• Identificar e compreender, ao nível introdutório, três dos principais conceitos associados à EPT.	Unidade 3 - Os principais conceitos associados à EPT 3.1 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida e da formação humana; 3.2 O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; 3.3 A formação integrada. Referências:

	Duração média da exposição/discussão: 30 min.	BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília: Setec, 2007. RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medi_integrado. Acesso em: 04 jul. 2023.

APÊNDICE F – CONVITE PARA SERVIDORES



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



Olá, colegas servidores!

Meu nome é Hermes Lucas, sou mestrando no **Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal - CABB)** e gostaria de convidá-lo/a a participar da pesquisa que estamos desenvolvendo com o objetivo de avaliar a organização e contribuições de um protótipo de curso de formação continuada para servidores do Ifal sobre a EPT.

Título da pesquisa:

“A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”.

Público-alvo:

Servidores técnicos e docentes do Ifal.

Como ocorrerá a participação?

Será de forma voluntária, basta aderir ao estudo mediante assinatura dos termos necessários.

A participação terá três etapas:

- 1ª - Responder um questionário diagnóstico;
- 2ª - Participar do protótipo de curso, um produto educacional na modalidade de formação continuada sobre a concepção de EPT;
- 3ª - E ao final, responderá um segundo questionário onde avaliará o curso.

Desde já, agradecemos se puder contribuir para o avanço de pesquisas sobre o ensino!

Hermes Lucas Padre dos Santos - Mestrando
Jarbas Mauricio Gomes - Orientador

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Prezado/a, servidor/a, este questionário integra a pesquisa “A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”, que estamos desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal - CABB). Suas respostas servirão de base para a organização de um produto educacional nos moldes de um curso de formação continuada.

Observações: sua identidade, por questões éticas, será mantida em sigilo durante toda investigação; você pode se recusar a participar deste estudo a qualquer momento; nas perguntas em que você não queira responder nenhuma alternativa, marque "Não desejo responder".

Agradecemos sua participação!

Hermes Lucas Padre dos Santos – Mestrando (ProfEPT/Ifal)

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes – Orientador (ProfEPT/Ifal)

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome: _____

Faixa etária: entre 18 e 23 (☐); entre 24 e 28 (☐); entre 29 e 33 (☐); entre 34 e 38 (☐); entre 39 e 43 (☐); entre 44 e 48 (☐); entre 49 e 53 (☐); entre 54 e 58 (☐); entre 59 ou mais de 60 (☐). Não desejo responder (☐).

Sexo: (☐) M (☐) F (☐) Outro (☐) Não desejo responder

Categoria: (☐) TAE – Técnico Administrativo em Educação (☐) Docente

Cargo (aquele descrito em seu concurso): _____

2. DADOS SOBRE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Nível de escolaridade:

(☐) Fundamental

(☐) Médio

Superior/graduação: (☐) Tecnológico (☐) Licenciatura (☐) Bacharelado

Pós-graduação: (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado

Curso/s de graduação:

Curso/s de especialização:

Curso/s de mestrado:

Curso/s de doutorado:

(☐) Não desejo responder.

3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TEMA DO CURSO

3.1 Antes de ser servidor/a no Ifal, já teve algum contato com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.2 Antes de ser servidor/a no Ifal, você considera que sabia quais eram os princípios e pressupostos básicos desta concepção educacional, a EPT?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.3 Após ser empossado/a em seu cargo, o Ifal ofertou alguma formação ou curso para novos servidores relacionado diretamente às especificidades desta concepção educacional, a EPT?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.4 Se respondeu “sim” na questão anterior, descreva brevemente o título da formação/curso ou o que lembrar:

3.5 Você considera que a sua prática diária de trabalho durante o tempo que é servidor/a no Ifal o/a fez compreender o que é a EPT?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.6 Você considera que a sua prática diária de trabalho segue os princípios da EPT?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.7 Enquanto servidor/a da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, você considera que teria algum impacto qualitativo em seu exercício profissional participar de um curso que o/a fizesse compreender a concepção educacional que fundamenta e deu origem a esta Rede? Escreva brevemente a respeito, caso deseje.

3.8 Você percebe alguma relação entre o cargo que exerce e a concepção educacional que guia a instituição onde você trabalha?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

3.9 Com a vivência que possui hoje como servidor/a da Rede Federal, você avalia ser capaz de discernir entre o que é a Educação Profissional (EP) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

() Sim

() Não

() Não desejo responder

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Identificação:

Nome: _____

Categoria: () TAE – Técnico Administrativo em Educação () Docente

Instruções para a avaliação:

Este questionário é dedicado à avaliação do curso (produto educacional) do qual você foi participante, o questionário foi elaborado com base na escala de Likert. Portanto, está dividido em três dimensões e, para cada item avaliativo, você poderá escolher um dos seis pontos apresentados a seguir, indicando o quanto concorda ou discorda das afirmações abaixo: () concordo totalmente, () concordo, () nem concordo, nem discordo, () discordo, () discordo totalmente. E, caso não queira responder, marque () Não desejo responder. Agradecemos sua participação!

DIMENSÃO ORGANIZACIONAL	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não desejo responder
O modo como o curso foi organizado favoreceu a compreensão do tema.	()	()	()	()	()	()
A quantidade de encontros (carga horária) foi suficiente para abordar o conteúdo proposto.	()	()	()	()	()	()
O material (<i>slides</i> e ementa) utilizado em apoio à aula facilitou o entendimento do tema.	()	()	()	()	()	()
A organização dos encontros foi flexível, levando em consideração a rotina de trabalho dos participantes.	()	()	()	()	()	()
Use o espaço, caso deseje, para fazer observações sobre a dimensão organizacional do curso:						

DIMENSÃO PEDAGÓGICA	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não desejo responder
A linguagem utilizada durante os encontros foi de fácil compreensão mesmo para quem não tinha familiaridade com o tema.	()	()	()	()	()	()

A Pedagogia Histórico-Crítica foi apresentada como metodologia do curso e mostrou-se adequada à elucidação do tema.	()	()	()	()	()	()
O pesquisador, responsável por ministrar as aulas, conduziu e abordou o tema com segurança.	()	()	()	()	()	()
A estratégia didática do curso foi satisfatória.	()	()	()	()	()	()
Use o espaço, caso deseje, para fazer observações sobre a dimensão pedagógica do curso:						

DIMENSÃO CONTRIBUTIVA	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não desejo responder
O conteúdo do curso me surpreendeu, não fazia ideia de que a EPT era isso.	()	()	()	()	()	()
O curso me ajudou a construir uma noção clara do que é a EPT e quais são suas bases teóricas.	()	()	()	()	()	()
O curso me ajudou a ter uma visão crítica da história das políticas públicas para educação profissional.	()	()	()	()	()	()
O curso me fez repensar a relação que a EPT possui com meu trabalho como servidor/a na Rede Federal.	()	()	()	()	()	()
A qualidade geral do curso foi boa, os conhecimentos adquiridos terão impacto na minha prática profissional.	()	()	()	()	()	()
Use o espaço, caso deseje, para fazer observações sobre a dimensão contributiva do curso:						

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Maceió–AL, 22 de março de 2024.

Senhor Diretor-Geral do Instituto Federal de Alagoas, [SUPRIMIDO]

[SUPRIMIDO]

Venho, por meio deste documento, solicitar seu consentimento para que, juntamente com o estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal), Hermes Lucas Padre dos Santos, possamos realizar uma pesquisa intitulada “A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”, que tem como objetivo geral avaliar a organização e contribuições de um espaço pedagógico, no formato de curso de formação continuada, para qualificação de servidores técnicos e docentes. Mediante esta anuência, será possível realizar a observação participante do campus e coleta de dados com a aplicação de questionários com aqueles/as que consentirem em participar da pesquisa, confirmando a participação pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Informamos que não haverá custos, tampouco prejuízos para a instituição. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para o sucesso desta pesquisa, autorizando o acesso dos pesquisadores à instituição e aos participantes dessa investigação (servidores), a fim de realizar os levantamentos necessários no designio do projeto. Declaramos ainda que respeitaremos todas as orientações da gestão da unidade.

Reiteramos que os dados terão finalidades exclusivamente acadêmicas e científicas, bem como serão preservados a imagem e o anonimato daqueles/as que assim o manifestarem nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sob pena de ser encaminhada reclamação por conduta antiética, conforme a Resolução nº466/2012, do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

Agradecemos com antecedência seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes - Orientador
Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO

Senhor coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal)

Nós, Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisador responsável – e Jarbas Mauricio Gomes – pesquisador colaborador, proponentes do projeto de pesquisa intitulado “A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”, comprometemo-nos a dar início à pesquisa de campo ou coleta de dados, referentes a esta pesquisa, somente após apreciação e aprovação pelo CEPSH/Ifal e parecer de aprovação disponível na Plataforma Brasil.

Asseguramos o caráter anônimo dos dados coletados em documentos ou junto aos participantes e, quando da divulgação dos resultados, as identidades dos participantes serão preservadas, salvo quando estes manifestarem desejo em contrário. Os materiais da pesquisa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respostas dos questionários diagnóstico e de avaliação e notas do diário de campo serão mantidos em confidência estrita, em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa.

Responsabilizamo-nos pelo andamento, realização e conclusão da pesquisa de acordo com o Protocolo de Pesquisa encaminhado ao CEPSH/Ifal ou, em caso de modificações, informá-las ao Comitê. Declaramos que as informações fornecidas nos documentos são verdadeiras e que nenhuma informação relevante para a análise ética foi omitida. Comprometemo-nos a encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, ou justificar ao CEPSH/Ifal, ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) a não publicação dos resultados, bem como a encaminhar relato sobre eventos adversos decorrentes da pesquisa.

Declaramos que lemos e entendemos as Resoluções (CNS) 466/2012, 510/2016 e suas complementares e que enviaremos ao CEPSH/Ifal, via Plataforma Brasil, o relatório parcial e relatório final, ou justificativa, a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Maceió–AL, 22 de março de 2024.

Hermes Lucas Padre dos Santos
Pesquisador responsável

Jarbas Mauricio Gomes
Pesquisador colaborador

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIOR DE IDADE CAPAZ)

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: A concepção de Educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Pesquisador responsável: Hermes Lucas Padre dos Santos

Nome do participante da pesquisa: _____

Neste momento o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, em caráter voluntário, do Projeto de Pesquisa “A concepção de Educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica”, sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisador responsável e Jarbas Mauricio Gomes – pesquisador colaborador. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com o pesquisador todas as dúvidas que surgirem. Após serem sanadas as possíveis dúvidas, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra ao/à pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por objetivo avaliar a organização e contribuições de um curso de formação continuada para servidores (técnicos e docentes) sobre o tema: a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considerando que na legislação que rege a estrutura dos IF há a indicação de que estes devem ofertar formação continuada para os servidores, que há uma especificidade pedagógica, curricular e organizacional da oferta da Educação profissional e tecnológica e tendo como pressuposto que os servidores devem conhecer e aprofundar os saberes sobre a concepção de EPT por ser ela a concepção basilar de toda Rede Federal. Assim, os resultados esperados são que o curso possa contribuir para que os participantes desenvolvam uma noção clara do que é esta concepção educacional, a EPT, através da compreensão de suas bases conceituais, as quais permeiam as atividades de trabalho desses servidores na Rede Federal. Possibilitando, assim, uma reflexão sobre suas práticas, seja no ensino, na organização, planejamento ou gestão, em consonância com os princípios da formação humana integral e emancipatória. Propiciando, por fim, condições para que os servidores, munidos instrumentalmente desse arcabouço teórico e prático do curso, possam traçar uma relação de identificação entre as funções e cargos que exercem, a EPT e o lugar deles no mundo do trabalho.
2. O papel do participante nessa pesquisa compreende responder aos questionários diagnóstico e de avaliação, bem como participar e avaliar a

- aplicação do produto educacional, um curso de formação continuada que será testado em uma situação real de ensino.
3. Na duração da pesquisa, em especial, que ocorrerá entre março de 2024 e março de 2025, poderão ocorrer os riscos de invasão de privacidade; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Tomar o tempo do participante ao responder aos questionários e ao participar do curso; embaraço de interagir com estranhos; medo de repercussões eventuais; interferência na vida e na rotina dos participantes. Que serão minimizados por meio de medidas mitigatórias e de proteção dos participantes para cada risco identificado. Quanto ao risco de invasão de privacidade será garantido aos participantes que somente terão acesso aos seus dados os pesquisadores. Quando os dados forem coletados fazendo uso de instrumento impresso, esses serão guardados em local seguro (armários e pastas). Quando em ambiente virtual, esses serão armazenados em dispositivo local e deletados/excluídos do ambiente virtual assim que for encerrada a coleta dos dados; no que diz respeito ao risco de divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), será garantido que não haverá divulgação de qualquer dado constante no TCLE, a menos seja explicitamente expresso pela/o participante; quanto ao risco de tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e ao participar do curso, será apresentado quanto tempo está previsto para que o participante responda à pesquisa, assim como, durante a elaboração dos questionários, será utilizada uma quantidade baixa de questões a fim de evitar o cansaço e a perda de tempo; de igual modo, a aplicação do curso levará em conta os horários de trabalho dos servidores, definindo os horários com menor interferência possível; referente ao risco de embaraço de interagir com estranhos, o pesquisador buscará o momento, condição e local mais adequado para interagir com a/o participante, assegurando espaço para poder expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento; quanto ao medo de repercussões eventuais, o pesquisador assegurará que haverá a confidencialidade e a privacidade dos dados coletados, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo também a não utilização das informações em prejuízo dos participantes; para evitar ou minimizar o risco de interferência na vida e na rotina dos participantes, será garantido que se buscará o momento, condição e local mais adequado para aplicação dos questionários diagnóstico e avaliativo, assim como para realização dos encontros do curso.
 4. Ao participar deste trabalho o participante contribui para qualificação de servidores no Ifal, na medida em que, ao participarem do curso, tomem conhecimento de forma clara e inequívoca das bases teóricas e princípios que guiam a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Concepção esta que é pilar fundamental de toda Rede Federal e que medeia, portanto, todas as atividades e cargos exercidos por cada servidor, sob a perspectiva da formação humana integral ou politécnica, em processos de formação profissional em vários níveis e modalidades, seja nas práticas de ensino, pesquisa, extensão ou gestão. Em consequência da oferta de tal formação proporcionada por este estudo, presume-se e busca-se fazer com que cada servidor, docente ou técnico, reflita, repense e modifique suas

práticas profissionais na Rede Federal e compreenda criticamente a relação que tais práticas têm com a concepção de EPT, com seu papel histórico no mundo do trabalho e na oferta de educação profissional para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Contribuindo também para qualidade do ensino e dos serviços de gestão ofertados na instituição, assim como favorece o fortalecimento da própria EPT como uma política pública à medida que voltamos a refletir sobre suas bases originais, conforme o Documento Base (Brasil, 2007). Além do que foi dito, ainda contribuirá para a produção de um material informativo que descreverá todo o processo de elaboração desse curso com o objetivo de divulgá-lo, fazendo com que mais servidores tenham acesso a esse conhecimento.

5. O prazo da participação nesta pesquisa deverá ter a duração de quatro meses, iniciando após a aprovação pelo Sistema CEP/CONEP com aplicação de questionários e participação em um protótipo de curso de formação continuada, produto educacional resultante da pesquisa.
6. Não haverá despesa alguma decorrente de sua participação nesta Pesquisa, podendo deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhuma punição.
7. Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido.
8. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, será providenciada a assistência necessária e terá direito a buscar indenização, nos termos da Lei.
9. O seu nome será mantido em sigilo, garantindo a privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre os estudos dessa pesquisa, como também será informado das suas consequências, enfim, tudo o que anseie saber antes, durante e depois da sua participação.
10. As informações coletadas serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos.
11. Qualquer dúvida solicita-se a gentileza de entrar em contato com Hermes Lucas Lucas Padre dos Santos, telefone: [SUPRIMIDO], e-mail: hermes.santos@ifal.edu.br e endereço: Rua [SUPRIMIDO] CEP:[SUPRIMIDO].
12. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa que é um colegiado (grupo de pessoas que se reúnem para discutir assuntos em benefício de toda uma população), interdisciplinar (que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimento) e independente (mantém-se livre de qualquer influência), com dever público (relativo ao coletivo, a um país, estado ou cidade), criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade, dignidade e bem-estar. É responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. São consideradas pesquisas com seres humanos, aquelas que envolvam diretamente contato com indivíduo (realização de diagnóstico, entrevistas e acompanhamento clínico) ou aquelas

que não envolvam contato, mas que manipulem informações dos seres humanos (prontuários, fichas clínicas, fichas de alunos ou informações de diagnósticos catalogadas em livros ou outros meios). Assim, se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante da pesquisa, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal), situado na Rua Dr. Odilon Vasconcelos, No. 103, 4o. Andar, Sala 404, Jatiúca - Maceió – AL, pelo Telefone: (82) 3194-1176 (das 08:00 às 12:00 de segunda a sexta) ou pelo e-mail “eticaempesquisa@ifal.edu.br” (a qualquer momento).

Eu,

_____d
eclaro ter sido informado e concordo em permitir a minha participação, em caráter voluntário, do projeto de pesquisa “A concepção de Educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do Instituto Federal de Alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica”, sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

_____, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Jarbas Mauricio Gomes
(Pesquisador)

Hermes Lucas Padre dos Santos
(Pesquisador responsável pela pesquisa)

ANEXO D – TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Senhor Coordenador do CEPESH/Ifal

Eu, [SUPRIMIDO], Diretor-Geral do Instituto Federal de Alagoas – [SUPRIMIDO], estou ciente e de acordo com a realização do projeto de pesquisa “A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”, observadas as resoluções 466/2012, 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNE) e suas complementares, sob a responsabilidade dos pesquisadores Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisadora responsável - e Jarbas Mauricio Gomes - pesquisador colaborador, nas nossas dependências (salas e auditório), tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal), até o seu final, previsto para o mês de novembro de 2024.

[SUPRIMIDO], 22 de março de 2024.

Atenciosamente,

[SUPRIMIDO]

Diretor-Geral

Instituto Federal de Alagoas – [SUPRIMIDO]

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

1 Identificação da pesquisa

a Título do projeto:

“A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”

b Departamento/Faculdade/Curso:

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
– Campus Avançado Benedito Bentes.

c Pesquisador(a) responsável:

Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisador responsável - e Jarbas Mauricio Gomes - pesquisador colaborador.

2 Identificação dos membros do grupo de pesquisa

Nome Completo

RG

Assinatura

Hermes Lucas Padre dos Santos

[SUPRIMIDO]

Jarbas Mauricio Gomes

[SUPRIMIDO]

3 Descrição dos Dados

Os dados serão coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética. Os dados obtidos no período de março de 2024 e março de 2025 por meio dos instrumentos de coletas de dados (questionários e diário de campo) serão utilizados somente para a finalidade descrita no projeto. Sendo mantidos em pastas sob os cuidados do pesquisador responsável para avaliações e/ou reavaliações de quaisquer propósitos descritos no protocolo e destruídos após o período de guarda. Salientamos que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado.

4 Declaração dos pesquisadores

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados no Instituto Federal de Alagoas, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas normas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de

pesquisa, que será submetido à nova apreciação por um Comitê de Ética em Pesquisa.

Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os participantes, assinaremos esse Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

[SUPRIMIDO], 22 de março de 2024.

Hermes Lucas Padre dos Santos
Pesquisador responsável

Jarbas Mauricio Gomes
Pesquisador colaborador

5 Autorização da Instituição

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos aos pesquisadores apresentados neste termo, o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte dos pesquisadores, dos requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares, comprometendo-se os supracitados a utilizar os dados dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, os pesquisadores deverão apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

[SUPRIMIDO], 22 de março de 2024.

Atenciosamente,

[SUPRIMIDO]

Diretor-Geral

Instituto Federal de Alagoas – [SUPRIMIDO]

**ANEXO F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO, INFRAESTRUTURA E
INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS
CONSEQUÊNCIAS**

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO, INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Eu, [SUPRIMIDO], Diretor-Geral do Instituto Federal de Alagoas – [SUPRIMIDO] autorizo Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisadora responsável, o qual terá como colaborador: Jarbas Mauricio Gomes – pesquisador colaborador, do Instituto Federal de Alagoas – ProfEPT, o uso do espaço físico para a realização da pesquisa intitulada “A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”. Tendo como necessárias as instalações e equipamentos listados (salas e auditório), para a realização de reuniões e aplicação dos questionários. Em caso de danos resultantes da participação do indivíduo na pesquisa serão utilizadas as instalações e/ou os serviços profissionais da Coordenação da Equipe da Assistência Estudantil (Setor de Enfermagem), conforme anuência desta Direção-Geral.

Comprometendo-se seguir as normas e rotinas do serviço, zelar pelo sigilo ético e respeitar a resolução 466/12, 510/16 CNS/MS e todas as suas complementares, havendo o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição.

[SUPRIMIDO] 22 de março de 2024.

Atenciosamente,

[SUPRIMIDO]

Diretor-Geral

Instituto Federal de Alagoas - [SUPRIMIDO]

ANEXO G – DECLARAÇÃO SOBRE A DESTINAÇÃO DOS DADOS COLETADOS (ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO/OUTROS)

Protocolo de pesquisa: “A concepção de educação profissional e tecnológica e a formação continuada de servidores do instituto federal de alagoas: uma proposta de espaço pedagógico fundamentado na pedagogia histórico-crítica”.

Pesquisador responsável: Hermes Lucas Padre dos Santos

Os dados obtidos no estudo mencionado serão utilizados somente para as finalidades descritas no protocolo. Depois da conclusão da pesquisa, o material físico ficará na posse do pesquisador (impressos preenchidos durante a pesquisa), com a finalidade de que se realize a tabulação de resultados, conclusões e produto educacional desenvolvido. Em razão de sua natureza sigilosa, tais materiais ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período máximo de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa, de acordo com o item XI.2 (f) da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde e posteriormente ao período previsto será destruído/descartado.

Maceió–AL, 22 de março de 2024.

Hermes Lucas Padre dos Santos
Pesquisador responsável

Jarbas Mauricio Gomes
Pesquisador colaborador

ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E DEPOIMENTOS PARA FINS DE PESQUISA

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou som de voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO** a utilização da minha imagem e/ou som de voz e/ou depoimentos, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UMA PROPOSTA DE ESPAÇO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*, sob responsabilidade de Hermes Lucas Padre dos Santos – pesquisador responsável – e Jarbas Mauricio Gomes – pesquisador colaborador, vinculado(a) ao Programa de pós-graduação em Educação Profissional e tecnológica (ProfEPT/IFAL - campus avançado Benedito Bentes)

Minha imagem, som de voz e/ou depoimentos podem ser utilizados apenas para:

Apenas para análise qualitativa da prática realizada.

Tenho ciência de que NÃO haverá divulgação da minha imagem, som de voz nem depoimentos por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens, sons de voz e/ou depoimentos são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem, som de voz e/ou depoimentos, em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003), das pessoas com deficiência (Lei N.º 13.146/2015) e de proteção de dados pessoais (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei N.º 13.709/2018).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)



Assinatura do(a) participante
_____.

_____, ____ de _____ de