



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - MPPGAV

ELZA GALDINO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO: investigação do itinerário formativo.**

JOÃO PESSOA

2019

ELZA GALDINO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO: investigação do itinerário formativo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) – Curso de Mestrado Profissional do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do **Grau de Mestre** em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Furtado Soares Pontes

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48f Oliveira, Elza Galdino de.
Formação continuada de professores do Ensino Básico,
Técnico e Tecnológico: investigação do itinerário
formativo / Elza Galdino de Oliveira. - João Pessoa,
2019.
154 f. : il.

Orientação: Ana Paula Furtado Soares Pontes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Formação continuada. 2. Saberes docentes. 3.
Financiamento. I. Pontes, Ana Paula Furtado Soares. II.
Título.

UFPB/BC

ELZA GALDINO DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO,
TÉCNICO E TECNOLÓGICO: investigação do itinerário formativo.**

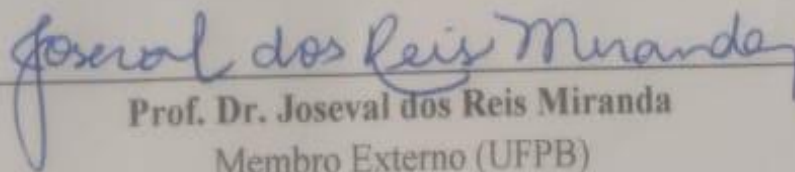
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) – Curso de Mestrado Profissional do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do **Grau de Mestre** em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Avaliada em 17/06/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado Soares Pontes
Orientadora (MPPGAV/UFPB)



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Membro Externo (UFPB)

Prof. Dr. Mariano Castro Neto
Membro Interno (PPGE/UFPB)

*Dedico este trabalho àquela que me ama, cuida de mim e da minha família,
minha mãe, Geralda.
Àquele que, mesmo não entendendo o valor da educação,
apoia-me, valoriza-me, me ama, Rodrigo.
Às minhas filhas queridas. Minhas crias, B1 e B2, meus amores.*

Agradecimentos Especiais

A Deus, pelo milagre da vida, por me fazer merecedora de tantas conquistas, por revigorar minhas forças diariamente após momentos de dificuldades, angústias e solidão, restaurando minha vontade de seguir em frente sempre.

Ao meu marido, Rodrigo Pontes da Cunha, pelo amor, companheirismo e incentivo para a realização dos meus propósitos, zelando nosso lar e família nos meus momentos de ausência. Obrigada por ser bênção em minha vida e estar ao meu lado em todos os momentos!

As minhas filhas, presentes de Deus, Beatriz e Bárbara Portinari, as B1 e B2 que tornam meus dias mais agitados e felizes.

A minha amada mãe, Geralda Galdino de Oliveira, a quem devo a formação de minha personalidade, mulher forte, abençoada por Deus e que amo, pela dedicação e cuidados com nosso lar durante toda minha caminhada acadêmica.

Ao meu pai, Paulo José de Oliveira (*in memoriam*), que mesmo por pouco tempo presente em minha vida, me ensinou a ser do bem e por mais que a distância insista em me fazer esquecê-lo, sei e sinto que o amor verdadeiro nunca morrerá.

A minha querida irmã, Edvanda Galdino, por cuidar das minhas filhas e pelas palavras de incentivo, mesmo nos momentos em que me pediu pra estudar menos e viver mais.

A minha sobrinha Thuany Emanuelle, pelo carinho, amor, compreensão. Você é uma linda e eu te amo.

A toda minha família, Galdinos e agregados.

Elza Galdino de Oliveira

Agradecimentos

À querida Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Furtado Soares Pontes, minha orientadora, por ter aceitado e enfrentado o desafio, me conduzindo em todos os momentos da construção deste trabalho. Obrigada pelo conhecimento compartilhado, dedicação, pela paciência, incentivo e grande contribuição neste trabalho. Vamos à luta!

Aos professores do MPPGAV, pelos momentos de aprendizagem.

Aos meus colegas de turma, que me proporcionaram momentos maravilhosos de descontração de conhecimento. Acredito que eternas amigas foram seladas, principalmente minha companheira Fabiana Ramalho, que compartilhou intensos momentos de angústia, desespero e crescimento, ouvindo longos áudios nas madrugadas de produção. Os bons e fortes não morrem jamais. Vamos à luta! Avante!

À banca examinadora, Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, pela compreensão, contribuição e atenção. Ao Prof. Dr. Mariano Castro Neto. Obrigada!

Às minhas amigas maravilhosas, que sentiram minha falta nesse período ausente: Denise e Mary, amo vocês. Juntas mesmo na distância; e ao meu amigo do coração, Fagner. Amo você meu mano.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), *Campus Itabaiana*, minha segunda família, em especial, meu Diretor de Ensino, Luiz Henrique Nóbrega, querida Cinthia Saska, companheiro Reginaldo Paiva, agradeço de coração toda ajuda, compreensão e carinho. Obrigada!

Aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), *Campus João Pessoa*, pela contribuição na pesquisa.

Elza Galdino de Oliveira

“Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para os nossos filhos esteja ao alcance dos filhos de todos (ZEICHNER, 2003, p.52)”.

RESUMO

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ao se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com a Lei nº 11.892/2008, passaram a ofertar ensino em todos os níveis e modalidades, incluindo licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, além de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Nesse contexto, interessamo-nos por lançar o olhar sobre a trajetória de formação continuada dos docentes que passam a atuar na rede federal e investem na sua formação como professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Nosso objetivo principal foi investigar o itinerário formativo dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e os saberes docentes por eles priorizados. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos acerca do processo de formação continuada de professores para a educação superior, defendidos por Imbernón (2009, 2011), Tardif (2002), Pimenta (1999), Freire (1996), entre outros pesquisadores. Este trabalho constituiu-se em um estudo de caso, que seguiu o processo de pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando-se como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* João Pessoa, tendo como população sessenta e seis docentes efetivos, de dois cursos superiores, na modalidade presencial, dessa instituição. A amostra foi constituída por trinta e quatro docentes efetivos, sendo vinte e dois do curso Bacharelado em Administração e doze da Licenciatura em Química. Quanto ao procedimento de pesquisa, realizamos análise documental, análise do currículo *Lattes* e aplicamos questionário semiestruturado. Os dados gerados foram tratados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007). Entre os resultados apontados nas análises, destacamos os investimentos que os docentes fizeram em seus itinerários formativos, tendo alguns investido em formações continuadas que contemplassem a dimensão didático-pedagógica (SAVIANI, 2009). Com as discussões empreendidas, apontamos elementos a fim de contribuir para a consolidação de uma política de formação continuada que contemple os saberes necessários ao exercício da atividade docente e ao enfrentamento dos desafios educacionais que uma instituição de educação profissional e tecnológica implica, contemplando a especificidade dos professores de EBTT, com suas trajetórias profissionais, perfis e suas necessidades formativas próprias.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes docentes. Financiamento.

ABSTRACT

The Federal Centers of Technological Education (CEFETs), when transformed into Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), with Law n° 11.892 / 2008, started to offer teaching at all levels and modalities, including degrees and pedagogical training of professors, in addition to lato and stricto sensu graduate courses. In this context, we are interested in looking at the trajectory of continuing education for teachers who start to work in the federal system and invest in their training as teachers of Technological Professional Education (EPT). Our main objective was to investigate the formative itinerary of teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB) and the teaching knowledge prioritized by them. For this, we base our research on studies about the process of continuing teacher education for higher education, defended by Imbernón (2009, 2011), Tardif (2002), Pimenta (1999), Freire (1996), among other researchers. This work consisted of a case study, which followed the qualitative and exploratory research process, using the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba, *Campus* João Pessoa as a research field, with a population of sixty-six effective teachers, from two higher education courses, in person, from this institution. The sample consisted of thirty-four permanent professors, twenty-two from the Bachelor of Business Administration course and twelve from the Chemistry Degree. As for the research procedure, we performed document analysis, analysis of the Lattes curriculum and applied a semi-structured questionnaire. The data generated were treated through content analysis (BARDIN, 2009; FRANCO, 2007). Among the results pointed out in the analyzes, we highlight the investments that teachers made in their training itineraries, with some investing in continued training that contemplated the didactic-pedagogical dimension (SAVIANI, 2009). With the discussions undertaken, we pointed out elements in order to contribute to the consolidation of a policy of continuing education that includes the knowledge necessary to exercise the teaching activity and to face the educational challenges that an institution of professional and technological education implies, considering the specificity of the students. EBTT teachers, with their professional trajectories, profiles and their own training needs.

Keywords: Continuing education. Teaching knowledge. Financing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CST | Curso Superior Tecnológico |
| DAPE | Diretoria de Articulação Pedagógica |
| DE | Dedicação Exclusiva |
| EAD | Educação a Distância |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPCT | Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| IFPB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba |
| IFS | Institutos Federais |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPPGAV | Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior |
| MS | Magistério Superior |
| NAPNES | Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Interno |
| PNP | Plataforma Nilo Peçanha |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PROEJA | O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PSE | Processo Seletivo Especial |
| RFEPT | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| RSC | Reconhecimento de Saberes e Competências |
| RT | Retribuição por Titulação |
| SETEC | Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TAES | Técnicos em Assuntos Educacionais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TICS | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFT | Universidade Federal Tecnológica |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (1909-2016)..... | 23 |
| Gráfico 2 - Índice de titulação docente do IFPB..... | 26 |
| Gráfico 3 - Universo e amostra da pesquisa - por curso..... | 84 |
| Gráfico 4 - Formação inicial dos docentes efetivos do curso de Licenciatura em Química do <i>Campus</i> João Pessoa..... | 86 |
| Gráfico 5 - Formação inicial dos docentes efetivos do curso de Bacharelado em Administração do <i>Campus</i> João Pessoa..... | 86 |
| Gráfico 6 - Tempo de docência no IFPB - Licenciatura em Química..... | 91 |
| Gráfico 7 - Tempo de docência no IFPB - Bacharelado em Administração.... | 91 |
| Gráfico 8 - Titulação da amostra pesquisada..... | 95 |
| Gráfico 9 - Motivação para o ingresso na profissão docente..... | 105 |
| Gráfico10- Aspectos motivadores para o ingresso na docência: atuar na minha área de formação..... | 106 |
| Gráfico11- Aspectos motivadores para o ingresso na docência: compartilhar conhecimentos..... | 107 |
| Gráfico12- Aspectos motivadores para o ingresso na docência: conquistar melhor salário, oportunidade de emprego estável e ser funcionário público federal..... | 108 |
| Gráfico13- Aspectos motivadores para o ingresso na docência: influência familiar..... | 110 |
| Gráfico14- Apoio do setor pedagógico..... | 111 |
| Gráfico15- Atualização individual e/ou em grupo..... | 113 |
| Gráfico16- Elementos inspiradores da docência..... | 115 |
| Gráfico17- Aprendi na prática cotidiana..... | 116 |
| Gráfico18- Reflexão da prática..... | 117 |
| Gráfico19- Demanda por formação continuada - Saberes da Docência..... | 119 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Pesquisa exploratória no banco de dados da BDTD | 31 |
| Quadro 4 - Ciclo de vida dos Professores | 93 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba..... | 21 |
|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Cursos Oferecidos nos <i>Campi</i> do IFPB..... | 24 |
| Tabela 2: Universo pesquisado | 82 |
| Tabela 3: Universo e Amostra da Pesquisa:Aplicação dos Questionários..... | 84 |
| Tabela 4: Formação dos Sujeitos Pesquisados..... | 85 |
| Tabela 5: Experiência prévia e Regime de Trabalho dos participantes da pesquisa..... | 90 |
| Tabela 6: Docentes que realizaram Pós-Graduação em área diversa da Formação inicial. | 98 |
| Tabela 7: Motivação para Formação Continuada-Licenciatura em Química..... | 103 |
| Tabela 8: Motivação para Formação Continuada-Licenciatura em Administração..... | 104 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 PROCEDER METODOLÓGICO: AS LINHAS TRAÇADAS PARA PERCORRER O CAMINHO..... | 21 |
| 1.1.1 Abordagem da Pesquisa: pesquisa qualitativa e estudo de caso..... | 22 |
| 1.1.2 Delimitação da Pesquisa: justificativa e apresentação do cenário e sujeitos | 22 |
| <i>1.1.2.1 Justificativa e apresentação do cenário da pesquisa.....</i> | <i>22</i> |
| <i>1.1.2.2 Justificativa e apresentação do cenário dos sujeitos</i> | <i>27</i> |
| 1.1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados | 30 |
| 1.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO..... | 37 |
| 2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS | 39 |
| 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 | 39 |
| 2.1.1 Por que “Formação Continuada”? | 40 |
| 2.1.2 Política de Formação Continuada docente a partir da década de 1990.. | 45 |
| 2.2 SABERES DOCENTES: CONCEITOS E CLASSIFICAÇÃO | 51 |
| 2.2.1 Saberes docentes: o que é?..... | 51 |
| 2.2.2 Saberes necessários à prática docente | 54 |
| 3 ENSINO SUPERIOR E PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA SUA FORMAÇÃO E CARREIRA | 61 |
| 3.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... | 62 |
| 3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DO BRASIL | 65 |
| 3.3 PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A CARREIRA DO EBTT | 74 |
| 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 84 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA..... | 85 |
| 4.1.1 Caracterização dos professores: aspectos gerais do seu perfil | 88 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA | 92 |
| 4.2.1 Sujeitos Participantes: perfil | 93 |
| 4.2.2 Sujeitos participantes: formação continuada | 98 |
| 4.2.3 Sujeitos participantes: docência e saberes | 107 |
| 4.2.4 Pesquisadora e Pesquisados: discussões e contribuições | 122 |
| 4.2.4.1 <i>Desafios vivenciados: aspectos relevantes</i> | 122 |
| 4.2.4.2 <i>Formação continuada: elementos para a construção de uma proposta</i> | 125 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 128 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICE 1 | 138 |
| APÊNDICE 2 | 138 |
| ANEXOS..... | 148 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a discussão sobre formação continuada de professores, visto que esta temática tomou pulso, tornando-se uma investigação que atrai cada dia mais o interesse de pesquisadores, a partir da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: investigação do itinerário formativo”**, esta pesquisa buscou refletir sobre a formação continuada e os saberes priorizados pelos docentes que atuam no ensino superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais integram a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)¹.

A opção foi voltar à atenção acerca dos investimentos que os professores² fizeram a partir de suas graduações, em termos de formação continuada. Considerando que os mesmos possuem formação inicial variada, bacharéis em sua maioria, partimos do pressuposto de que sua formação como docente é construída ao longo de sua carreira profissional, mediante processos variados de investimento no ser e estar na profissão.

Pesquisas apontam que a partir da década de 1990 houve maior enfoque nos saberes pedagógicos e prática docente (FIORENTINI, SOUZA JR, MELO, 2000) aumentando as investigações em torno dos saberes que são construídos pelos professores, incluindo suas histórias, experiências de vida e a construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, é importante considerar que o docente constrói sua identidade profissional ao longo de sua trajetória de vida, mediante um processo que tem por base as experiências vividas em diversos espaços institucionais onde se desenvolve a profissão (PAPI, 2005).

As discussões a respeito da formação continuada de professores despertaram o interesse entre investigadores como Fávero e Tonieto (2010), Imbernón (2009, 2011), Papi (2005), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros, e vem influenciando a definição

¹ No âmbito do IFPB a única carreira docente existente é a do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Alguns IFs apresentam, além da carreira do EBTT, o Magistério Superior (PNL, 2009).

² Este trabalho considera o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, para preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

de políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores dos diversos níveis e modalidades de ensino.

A relevância desses temas e a nossa experiência profissional como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), atuando como servidora efetiva no *Campus* Itabaiana desde o ano de 2015, nos influenciaram na escolha da problemática, despertando nosso desejo em conhecer sobre os desafios enfrentados, principalmente, por profissionais que ingressaram na atividade docente e não vivenciaram momentos de conhecimento no campo dos saberes específicos da profissão. Assim, nosso estudo se amparou nas discussões tecidas por Tardif (2002), Pimenta (1999) e Freire(1996) acerca dos saberes necessários à docência.

O interesse pela temática acentuou-se ainda mais, ao vivenciar algumas situações no cotidiano do IFPB e ouvir críticas a posturas de determinados professores, tanto da parte de estudantes quanto de profissionais que compõem as equipes pedagógicas e multiprofissionais nos diversos *Campi*, que nos remetem a riscos de comprometer a aprendizagem discente da Instituição. Como exemplo, citamos reclamações de professores com domínio denso de conteúdo, porém insensíveis, autoritários e com comportamentos parciais nos processos avaliativos. Outros relatos remetem a docentes que possuem doutorado na área do conhecimento específico, mas que não sabem comunicar-se de maneira simples e compreensível.

Em um encontro de coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), uma professora, representante de um determinado *Campus* do IFPB, relatou o atendimento feito a um professor atuante do curso Bacharelado em Medicina Veterinária, o qual se sentiu prejudicado em ter uma aluna com deficiência intelectual em sua sala de aula. O professor alegou que não poderia mudar o seu plano de ensino, planejado tomando por base trinta alunos “normais” em detrimento de uma aluna que não acompanharia a disciplina por apresentar deficiência intelectual. O docente ainda transferiu a culpa para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que deveria ser mais criterioso ao permitir o ingresso de alunos com deficiências nos cursos superiores.

Essas situações descritas acirraram a nossa preocupação sobre o conhecimento profissional docente e o conjunto de saberes que os professores deveriam possuir, não apenas para ensinar, mas para incluir os alunos em suas aulas. Diante disso, investigar sobre esse campo envolve fortalecer a discussão abordada por Cruz (2017, p. 674) de

que “[...] o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente”, ou seja, o exercício da docência vai além do conhecimento na matéria ou disciplina, pois existem diversos fatores implicados, como por exemplo, “[...] a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido”.

Morin (2011) ratifica esse pensamento ao afirmar que o ensino disciplinar é importante, porém não pode ser privilegiado em detrimento aos aspectos humanos, pois existem diferentes fatores como o sentimento, temor, medo, entre outros, que precisam ser levados em consideração, como também articulados, conectados e contextualizados com a realidade.

Outro ponto que reforçou o nosso interesse em pesquisar a formação continuada de professores foi o fato de ter ingressado no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa em Avaliação e Financiamento da Educação Superior. O curso proporcionou conhecimentos que nos impulsionaram a procurar discutir a temática e apresentar contribuições para a formação continuada dos professores do EBTT que atuam no ensino superior dos Institutos Federais³, com vistas à qualidade do ensino por eles ministrado.

Nesse contexto, considerando que os professores do Instituto Federal que atuam na Educação Superior do IFPB apresentam uma especificidade, pois fazem parte da carreira do Magistério do EBTT diferente do Magistério Superior das Universidades, optamos por voltar à atenção para o corpo docente de dois cursos superiores do IFPB *Campus* João Pessoa, a fim de investigar e entender seus perfis profissionais. A opção pelo citado *Campus* se remeteu à variedade e consolidação dos cursos existentes, fato que não ocorre no *Campus* onde atuo, que se encontra com cinco anos de funcionamento e oferece apenas dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Automação Industrial e Eletromecânica.

Fizemos a escolha por dois cursos: Licenciatura em Química, que se trata de um curso de formação de professores, sendo uma Licenciatura oferecida em âmbito de uma instituição de Educação Profissional; e o segundo curso, um Bacharelado em Administração, curso bastante conceituado da Instituição, ambos na modalidade

³ No âmbito desse trabalho, usaremos Instituto(s) Federal(is) para nos referir a Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia.

presencial e no turno vespertino. Além disso, são os cursos mais antigos em suas respectivas áreas. Nosso interesse em investigar uma Licenciatura e um Bacharelado partiu do pressuposto de que, os docentes atuantes de uma Licenciatura investiriam mais em formações continuadas que contribuíssem com a profissionalidade docente, enquanto que os docentes atuantes de um Bacharelado buscariam formações continuadas dentro de suas áreas de atuação, como forma de se atualizarem em suas áreas específicas de formação, com isto poderíamos construir um trabalho comparativo de ambos os perfis e assim, levantar propostas para formação continuada que contemplasse tal perfil.

A oferta de Licenciaturas nos IFs foi uma política instituída com a Lei nº 11.892/2008, que criou os IFs, e estabeleceu a garantia de no mínimo 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores, ou seja, a citada Lei preconiza, em seu art. 7º, que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2008)”. O curso Bacharelado em Administração apresenta uma matriz curricular com disciplinas variadas, supondo um quadro docente com formação inicial diversa.

Os Institutos Federais ganharam uma expansão mais significativa a partir do ano de 2003, tendo em vista o plano de expansão da educação profissional. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)⁴, de 1909 a 2002, havia 140 escolas técnicas no Brasil. Entre 2003 e 2016, esse número foi elevado para mais de 500 novas escolas, ampliando o número de *campi*. Nesse cenário de expansão, surgem ofertas de vagas em cursos diversos e também novas oportunidades de emprego para docentes e profissionais da educação por meio de concurso público e o IFPB, *Campus* João Pessoa, está inserido neste contexto.

O texto do Art. nº 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) preconiza que “para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”, entretanto, nos IFs, a despeito de poder ministrar cursos de educação profissional e tecnológica em seus diversos níveis e modalidades⁵ e a educação superior, incluindo pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, verificou-se, na prática, professores que ingressaram

⁴ Dados disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

⁵ São previstos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional e tecnológica de nível médio e cursos superiores de tecnologia.

apenas com a graduação e/ou especialização (PNL, 2019). Atualmente, esse panorama vem se modificando devido a elevada concorrência dos concursos públicos, que classificam os candidatos por meio da prova de títulos, impulsionando-os à busca por pós-graduações.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI)⁶ do IFPB (2015-2019) em consonância com o Art. 10, § 1º, da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estruturou o Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, para concorrer às vagas destinadas aos professores do EBTT, exige-se formação mínima de graduação, sendo destacado que a experiência profissional favorece ao candidato uma melhor pontuação e classificação, considerada em termos de “experiência no ensino superior e [...] experiência profissional na área que lecionam, seja atuando em empresas ou como profissional liberal” (IFPB, 2018, p.161) caracterizando-se como carreira distinta da carreira do Magistério Superior.

Tendo em vista essa flexibilidade presente na Lei, encontrarmos um quantitativo significativo de docentes com formação inicial em áreas diversificadas (Licenciaturas, Bacharelados e Tecnólogos). Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) quando defendem a importância dos professores apropriarem, além dos saberes da área de conhecimento (os conteúdos culturais cognitivos, que são os saberes a serem ensinados), os saberes pedagógicos, didáticos, que articulam os meios educacionais a objetivos sociopolíticos em situações de ensino contextualizadas, além dos saberes da experiência, apropriados pelo professor no exercício da sua prática cotidiana, fundamentado no trabalho e no conhecimento do meio, articulando os demais saberes.

A formação de professores no Brasil é marcada historicamente por vários dilemas, contudo se sobressai a prevalência de cursos que favorecem uma formação ora centrada nos conteúdos culturais cognitivos, ora na formação pedagógico-didática, dissociando os dois aspectos que caracterizam a função docente (SAVIANI, 2009). Se a formação de professores no Brasil apresenta tal fragilidade, mais ainda se mostra preocupante a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), muitos sem ter vivenciado as práticas que as licenciaturas oportunizam e, que contemplam tais dimensões, mesmo com diferentes ênfases.

⁶ Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi>

Entendemos que, embora a Licenciatura não seja um requisito prioritário para exercer a docência nos Institutos Federais, uma formação na área pedagógico-didática deveria ser um aspecto relevante para o exercício da atividade docente, tendo em vista ser um fator que caracteriza a formação do(a) professor(a), distinguindo-a da formação de bacharéis. Nesse sentido, Pachane (2006, p. 116) entende que o investimento em uma formação continuada “tem por finalidade, de modo geral, a melhoria não apenas da performance do professor, individualmente, mas também, o desenvolvimento curricular e institucional como um todo” ou seja, todas as atividades planejadas individualmente ou ofertadas pelas instituições, de maneira que ocorra o desenvolvimento profissional e melhore a qualidade da prática do ensino contribuem de forma relevante na formação e qualificação do docente.

A nossa pesquisa investigou as iniciativas isoladas dos professores, visto que o IFPB não dispõe de uma política consolidada na área de formação continuada para docentes do EBTT. Encontramos, apenas, iniciativas institucionais pontuais, que nem sempre alcançam de forma sistemática e planejada esses professores, e apresentamos elementos que possam contribuir para a instauração de um debate na Instituição que colabore para a definição e implantação de uma política de formação continuada voltada para seus professores.

A partir dessas questões e com o foco na sistematização dos objetivos geral e específicos e, considerando o cenário formativo dos professores do EBTT optou-se por iniciar esta pesquisa tendo como referência o seguinte questionamento: Em que medida os professores vêm investindo em sua formação continuada e que tipo de saberes são priorizados no seu percurso formativo?

Assim, delimitamos como nosso objetivo geral:

- Investigar o itinerário formativo dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e os saberes docentes por eles priorizados.

Como objetivos específicos definimos:

- Caracterizar o perfil dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, *Campus* João Pessoa;
- Discutir o percurso trilhado pelos docentes do EBTT no seu processo de formação continuada e os saberes por eles priorizados;
- Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do EBTT;

- Identificar estratégias institucionais de apoio à qualificação docente.

A reflexão sobre a docência e formação continuada de professores do EBTT precisa ganhar mais espaço no âmbito das pesquisas e das políticas públicas, visto que as investigações a respeito dessa categoria ainda são escassas, além disso, os IFs não oferecem uma política institucional de formação continuada consolidada, voltada para atender às especificidades desses profissionais da EPT.

Desta forma, esta pesquisa apresenta uma relevância acadêmica e social mediante os desafios e complexidade da docência, tendo em vista que pretende apresentar referências à gestão do IFPB sobre a formação continuada desenvolvida pelos professores dos cursos investigados, as iniciativas isoladas por eles encaminhadas e as possíveis demandas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa, com vistas a contribuir para um processo participativo de avaliação, definição e implantação de uma política de formação continuada de professores no IFPB coerente com o perfil de uma Instituição que recentemente assumiu uma nova institucionalidade com finalidades e características próprias.

Pelo exposto, apresentamos o caminho que delimitamos para a escolha do cenário e sujeitos desta pesquisa e como foram traçadas as linhas para percorrer tal caminho.

1.1 PROCEDER METODOLÓGICO: AS LINHAS TRAÇADAS PARA PERCORRER O CAMINHO

Esta pesquisa consistiu num estudo exploratório do tipo estudo de caso acerca da formação continuada dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus* João Pessoa, desenvolvido sob uma abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.153), pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Gil (2008, p.26) define pesquisa social “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Assim, podemos dizer que este trabalho apresenta cunho social, tendo em vista que buscou obter novos conhecimentos no campo da formação continuada de

professores que atuam no Ensino Superior dos Institutos Federais (IFs). Os caminhos percorridos nessa investigação foram descritos nos tópicos que se seguem:

1.1.1 Abordagem da Pesquisa: pesquisa qualitativa e estudo de caso

É um trabalho com abordagem metodológica de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 22) responde a questões muito particulares, pois se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa foi definida como estudo de caso, que “[...] incide sobre uma organização específica, ao longo de um período, relatando o seu desenvolvimento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90), tendo em vista que investiga um grupo de professores que apresenta uma particularidade, são professores do EBTT e, portanto, com carreira própria da Educação Profissional e Tecnológica.

Para que os questionamentos que nortearam esta investigação pudessem ser respondidos, consideramos as três etapas da pesquisa qualitativa elencadas por Minayo(2009), as quais foram de grande importância para o processo de construção do trabalho científico, a saber: fase exploratória; trabalho de campo e por último, análise e tratamento do material empírico e documental.

1.1.2 Delimitação da Pesquisa: justificativa e apresentação do cenário e sujeitos

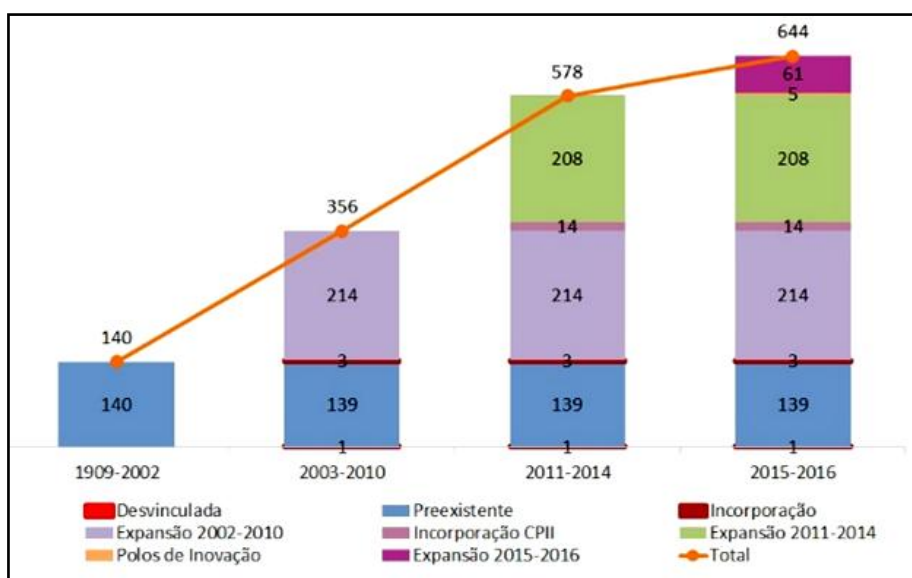
Neste item, trouxemos a justificativa e apresentamos os motivos que nos conduziram a escolha do cenário e dos sujeitos que participaram da nossa investigação. Para tanto, dividimos em dois subitens para melhor compreensão: justificativa e apresentação do cenário da pesquisa e, justificativa e apresentação dos sujeitos.

1.1.2.1 Justificativa e apresentação do cenário da pesquisa

O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), mencionado no corpo deste trabalho, promoveu ampliação no número de instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como no número de cursos e vagas ofertadas para estudantes do Brasil. De acordo com os dados do

Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 1909 até o ano de 2002, existiam 140 (cento e quarenta) escolas técnicas no país, passando para 644 (seiscentos e quarenta e quatro) instituições de ensino técnico e tecnológico até o ano de 2016, como pode ser visualizado no gráfico 1:

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (1909 – 2016)



Fonte: SETEC/ MEC (2018).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)⁷ integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituído pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, sendo uma instituição que promove educação profissional⁸ em nível Técnico, Tecnológico, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. É uma autarquia federal vinculada ao MEC e tem sua história centenária a partir do Decreto do Presidente Nilo Peçanha, que criou a Escola de Aprendizes Artífices em 1909⁹.

⁷ O Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia da Paraíba, na dicção do art. 2º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2018.pdf>.

⁸ São oferecidos 120 (cento e vinte) cursos técnicos, 44 (quarenta e quatro) cursos de graduação e 17 (dezesete) cursos de Pós-graduação. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br> Acesso em: 03fev19

⁹ Ao longo do século XX e início do século XXI, o Instituto Federal da Paraíba recebeu diversas denominações, a citar: 1ª Escola de Aprendizes Artífice; 2ª Lyceu Industrial de João Pessoa; 3ª Escola Industrial de João Pessoa; 4ª Escola Industrial Coriolano de Medeiros; 5ª Escola Industrial Federal da Paraíba; 6ª Escola Técnica Federal da Paraíba; 7ª Centro Federal de Tecnológica da Paraíba e 8ª Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2018.pdf>

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2019), o IFPB abrange duzentos e dezanove cursos. Oferta educação gratuita a vinte e cinco mil setecentos e oitenta estudantes, os quais se encontram matriculados em suas vinte e uma unidades de ensino, presentes em dezanove cidades do Estado da Paraíba, entre *Campus*, *Campus Avançado*¹⁰ e *Campus* em fase de Implantação, conforme figura 1:

Figura 1 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na Paraíba



Fonte: Portal da Transparência do IFPB (2018).

A figura acima destaca algumas cidades que recebem apenas polos de educação a distância, não se classificando como unidades de ensino. As demais cidades destacadas têm unidades de ensino classificadas como *Campus Avançado*¹¹, *Campus* em Implantação e os *Campi*, conforme demonstrado na Tabela 1:

¹⁰ *Campus Avançado* é uma extensão de um *Campus* que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos, em uma nova região. A tendência é transformar-se em uma nova unidade. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/transparencia/relatorios-anuais-de-gestao/ifpb-relatorio-de-gestao-2018.pdf>

¹¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/sobre-o-ifpb> Acesso em: 05 dez 2018

Tabela 1 - Cursos oferecidos nos *Campi* do IFPB

| CAMPUS | MÉDIO TÉCNICO | GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO |
|---------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| Areia | 3 | - | - |
| Cabedelo Centro | 3 | 1 | 1 |
| Cabedelo | 13 | 2 | 2 |
| Cajazeiras | 9 | 6 | 1 |
| Campina Grande | 12 | 6 | 2 |
| Catolé do Rocha | 4 | - | - |
| Esperança | 3 | - | - |
| Guarabira | 6 | 1 | - |
| Itabaiana | 4 | - | - |
| Itaporanga | 1 | - | 3 |
| João Pessoa | 20 | 17 | 6 |
| Monteiro | 7 | 2 | 1 |
| Mangabeira | 1 | - | - |
| Patos | 10 | 2 | 3 |
| Pedras de Fogo | 3 | - | - |
| Picuí | 8 | 2 | 1 |
| Princesa Isabel | 8 | 2 | 1 |
| Santa Rita | 2 | - | - |
| Santa Luzia | 2 | - | - |
| Sousa ¹² | 9 | 6 | 1 |
| TOTAL | 128 | 47 | 22 |

Fonte: Dados coletados em IFPB(2018) e organizados pela pesquisadora.

Essa breve apresentação dos *Campi* do IFPB e o quantitativo de cursos ofertados por eles justifica nossa opção em realizar esta investigação no *Campus* João Pessoa, tendo em vista ser esta unidade de ensino a mais antiga e consolidada do Estado; por apresentar um quantitativo de 647 (seiscentos e quarenta e sete) servidores, o que corresponde a 27% do total de servidores do IFPB; por possuir um corpo discente composto por 7.993 (sete mil novecentos e noventa e três) estudantes¹³, o que equivale a 31% do total de alunos e alunas de todos os *Campi*; e por apresentar uma diversificação de cursos em todos os níveis e modalidades, a citar¹⁴:

- a) **Cursos Técnicos:** São 20 (vinte) cursos, entre Integrados ao Ensino Médio, PROEJA e Técnicos Subsequentes (Presenciais e EaD), oferecidos nos três turnos;
- b) **Cursos Superiores:** São 17 (dezessete) cursos, sendo 09 (nove) de Tecnologia, 03 (três) Licenciaturas (um deles em EaD) e 05 (cinco) de Bacharelado;

¹² O *Campus* Sousa é o resultado da incorporação da Escola Agrotécnica Federal (EAF) ao IFPB, que agregou também o antigo CEFET-PB, obedecendo ao que rege a Lei nº 11.892/2008.

¹³ Dados disponíveis em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/> Acesso em: 02fev19

¹⁴ Dados disponíveis em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/sobre-o-ifpb>> Acesso em: 02fev19

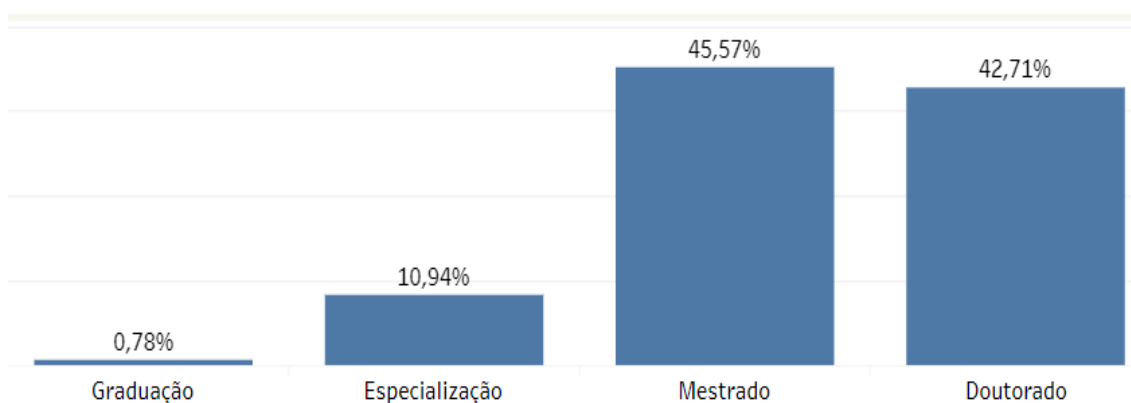
- c) **Cursos de Pós-Graduação:** São 06 (seis) cursos, sendo 03 (três) *Stricto Sensu* e 03 (três) *Lato Sensu*.

Para atender a toda essa demanda apresentada, o *Campus* João Pessoa conta com um total de quatrocentos e doze docentes, sendo trezentos e oitenta e quatro efetivos e vinte e oito substitutos/temporários¹⁵ e mais duzentos e trinta e cinco Técnicos Administrativos do Ensino (TAEs).

O corpo docente efetivo de trezentos e oitenta e quatro professores(as) possui o seguinte vínculo de jornada de trabalho: 09 (nove) docentes exercem 20h semanais; 15 (quinze) docentes cumprem 40h semanais e 360 (trezentos e sessenta) docentes em regime de Dedicção Exclusiva (PNP, 2019).

Quanto à titulação, encontramos uma representatividade consideravelmente positiva, pois, apesar de, legalmente não ser exigida a titulação para assumir a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), é visível a qualificação do corpo docente do IFPB *Campus* João Pessoa, como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Índice de Titulação Docente do IFPB



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha(2019).

¹⁵ O professor substituto é contratado para suprir falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargos de direção, etc; O professor temporário é contratado para suprir demandas decorrentes do Programa Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, respeitados os limites e as condições fixados na Portaria Interministerial nº 149, de 10/06/2011 e Portaria MEC nº 1.738 de 09/12/2011, publicada no DOU de 13/12/2011.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019), 164 (cento e sessenta e quatro) docentes são doutores; 175 (cento e setenta e cinco) são mestres; 42 (quarenta e dois) são especialistas; e há 03 (três) docentes que apresentam apenas a graduação. Percebemos pelo índice de titulação que há valorização do quadro docente, destacando-se 45,57% de mestres e 42,71% de doutores, portanto, um quantitativo muito significativo que apresenta formação continuada em nível de *stricto sensu*, o equivalente a 88,28% do total de professores(as).

A partir desse contexto, desenvolvemos nossa investigação, refletindo acerca da formação continuada e da preparação para o exercício da docência por professores e professoras que integram a carreira do EBTT no âmbito dos IFs, especialmente os que atuam em cursos superiores do IFPB *Campus* João Pessoa, definidos segundo processo descrito na justificativa apresentada adiante.

1.1.2.2 Justificativa e apresentação dos sujeitos da pesquisa

Optamos em lançar nosso olhar investigativo para docentes efetivos, que atuassem em dois diferentes cursos superiores e que atendessem aos critérios abaixo descritos:

- a) Contemplar docentes de dois cursos distintos;
- b) Ser uma Licenciatura e um Bacharelado;
- c) Cursos ofertados na modalidade presencial.

No início de nosso trabalho, existiam apenas duas¹⁶ licenciaturas no *Campus* pesquisado: Licenciatura em Química, na modalidade presencial e o Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, na modalidade EaD, sendo este curso descartado por não cumprir o critério elencado na letra “c”, restando, portanto, o Curso de Licenciatura em Química.

Partimos para a escolha do segundo curso. Entre os bacharelados ofertados no *Campus* João Pessoa havia cinco cursos, a saber: Administração, Administração Pública, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. Seguindo os nossos critérios, descartamos o curso de Administração Pública, por ser na modalidade EaD.

¹⁶ O *Campus* João Pessoa dispõe de 03 cursos de Licenciatura: Química e Matemática (presenciais) e Letras-Língua Portuguesa (EaD). Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/> Acesso em: 03mar19

Engenharia Civil e Engenharia Mecânica são cursos que têm seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) ainda em fase de aprovação, restando, portanto, o curso de Engenharia Elétrica e o curso de Administração. Estes dois cursos atendiam a nossas exigências, dessa forma, acrescentamos um novo critério para nos auxiliar na escolha: ser o curso mais antigo, que apresentasse o melhor conceito de curso e a melhor nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹⁷. Assim, escolhemos o Bacharelado em Administração, pois o curso atendeu a todos os critérios propostos.

Desta forma, os cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Química foram os escolhidos e, conseqüentemente, seus docentes para fazerem parte da nossa pesquisa.

O curso de Licenciatura em Química no IFPB, *Campus* João Pessoa, teve seu funcionamento regulamentado e autorizado a partir da Resolução nº. 020/2004-CD/CEFET-PB, em 09/02/2004 e apresenta como objetivo principal “formar o profissional docente em Química para atuar na educação básica (PPC, 2017, p. 22)”.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o regime de matrícula é semestral. São oferecidas 60 vagas anuais, divididas igualmente por semestre. O turno de funcionamento é vespertino, com carga horária mínima para integralização de 3.714 horas, incluindo Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e Prática Docente. As formas de acesso ao curso são pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), em que as vagas são preenchidas com base no desempenho discente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também pelo Processo Seletivo Especial (PSE)¹⁸.

O curso de Licenciatura em Química conta atualmente com 24 (vinte e quatro) servidores¹⁹ que compõem o corpo docente, sendo 22 (vinte e dois) efetivos e 02 (duas)

¹⁷ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>.

¹⁸ Processo Seletivo Especial (PSE) para ingresso nos Cursos Superiores Presenciais do IFPB nas modalidades: (I) REINGRESSO: destinada a discentes de cursos superiores de graduação que perderam o vínculo com o IFPB e desejam retomar sua matrícula no curso; (II) REOPÇÃO DE CURSO: destinada a discentes vinculados aos cursos superiores de graduação do IFPB que desejam mudar de curso; (III) TRANSFERÊNCIA INTERINSTITUCIONAL: destinada a discentes oriundos de cursos superiores de graduação de outras Instituições de Ensino Superior, que queiram dar prosseguimento aos seus estudos no IFPB; (IV) INGRESSO DE GRADUADOS: destinada a portadores de diplomas de cursos superiores de graduação, devidamente reconhecidos, que tenham interesse em realizar um curso superior de graduação no IFPB. Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/10> Acesso em: 10jan19

¹⁹ Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/10> Acesso em: 10jan19

docentes substitutas, as quais não fizeram parte da amostra pesquisada, tendo em vista que um de nossos critérios foi investigar apenas o docente efetivo.

O curso de Bacharelado em Administração no IFPB, *Campus* João Pessoa, teve seu ato regulatório autorizado pela Resolução nº. 025/2005-CD/CEFET-PB, em 21/10/2005. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2018, p. 18)²⁰ o curso apresenta como objetivo principal:

Desenvolver competências associadas à utilização dos métodos e técnicas modernas da área de administração, aplicadas à formação e organização de instituições públicas, privadas e do terceiro setor, e, conseqüentemente, ao empreendedorismo – especificamente as funções e subfunções ligadas ao planejamento de negócios, estratégias de gestão e modelos gerenciais para negócios.

O regime de matrícula é semestral, sendo oferecidas 160 vagas anuais. No primeiro semestre letivo são ofertadas 80 (oitenta) vagas e no segundo semestre também 80 (oitenta) vagas, a serem preenchidas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em dois turnos (diurno e noturno). É ministrado com carga horária de 3.238 (três mil, duzentas e trinta e oito) horas no total, incluindo Estágio Supervisionado obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades acadêmicas curriculares complementares.

O curso de Bacharelado em Administração conta atualmente com quarenta e cinco docentes²¹, sendo quarenta e quatro do quadro efetivo e uma docente substituta, a qual ficou fora da população pesquisada.

Assim, esta pesquisa foi composta por uma população de sessenta e seis professores(as), sendo vinte e dois atuantes do curso de Licenciatura em Química e quarenta e quatro do curso de Bacharelado em Administração, e nossa amostra, isto é, participantes que responderam nosso questionário, foi constituída por trinta e quatro docentes, efetivos, sendo doze da Licenciatura em Química e vinte e dois do Bacharelado em Administração, com formação em áreas diversas.

²⁰ Disponível em:

https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/40/documentos/PPC_Administra%C3%A7%C3%A3o_2uBVRi2.pdf Acesso em: 10jan19

²¹ Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/41> . Acesso em: 10jan19

1.1.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Minayo (2009) define a fase exploratória como sendo o tempo dedicado aos procedimentos necessários que antecedem à entrada em campo, incluindo a atenção aos procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa. Tomando por referência esse momento ressaltado pela autora, realizamos um estudo bibliográfico em artigos científicos, livros, leis e *sites* oficiais considerando a temática de formação de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e saberes da docência como eixos norteadores da investigação. Adotamos autores como Saviani (2009), Imbernón (2009, 2011), Tardif (2002), Pimenta (1999), Morosini (2000), Freire (1996), entre outros com produções na área da docência e a formação de professores.

Com o aporte teórico e com a exploração dos dados disponíveis nos *sites* da Instituição, nos currículos dos professores disponíveis na Plataforma *Lattes*²² e na Plataforma Nilo Peçanha²³, reunimos nossas primeiras informações sobre o itinerário formativo dos sujeitos da pesquisa e como foram construindo sua trajetória profissional, identificando o que foi priorizado em termos de dimensões na atuação e formação docente: investimento em conteúdos culturais cognitivos, relacionados à área em que o professor leciona, e/ou na área pedagógico-didática, específicos da docência (SAVIANI, 2009).

Para fortalecer nossa pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que se configurou como a revisão da literatura da pesquisa a fim de alcançar maior aproximação com o assunto investigado. Entendemos que esta revisão proporcionou uma contribuição significativa para nossa pesquisa em dois aspectos: primeiro, pelo aprofundamento da nossa temática e sua relevância para o meio educacional e segundo, porque nosso objeto de estudo apresentou contribuições reflexivas para o campo da pesquisa de formação continuada de professores da Educação Profissional, nomeadamente dos professores da carreira EBTT, carreira só recentemente criada.

²² Ambiente virtual criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que integra, em um único sistema, as bases de dados de currículos, grupos de pesquisas e de instituições de todo o país.

²³ Criada em 2017, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma publiciza dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), apresentando informações sobre as instituições, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros.

Para esta revisão, foram selecionadas as teses e dissertações produzidas no período entre 2012 e 2018. Esse recorte temporal se justificou por ter sido em 2012, o surgimento da carreira do EBTT, com a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Nesse sentido, procuramos recuperar pesquisas acerca da temática da formação continuada de professores do EBTT utilizando-se como critério de busca as seguintes palavras-chave: “carreira do EBTT”, “carreira do ensino básico, técnico e tecnológico”, “formação de professores do EBTT” e “formação de professores do ensino básico, técnico e tecnológico”.

Para a primeira ocorrência, foram disponibilizadas oito(8) produções, sendo aproveitadas cinco(5) e descartadas três(3), por estarem fora do contexto de interesse. Para a segunda palavra-chave, surgiram vinte e oito(28) produções, sendo utilizadas apenas três(3) e descartadas vinte e cinco(25) por divergirem do nosso interesse. A terceira palavra-chave utilizada fez surgir doze(12) produções, das quais foram aproveitadas três (3) e rejeitadas nove (9), também por divergir do nosso objeto de pesquisa. E para o último termo, foram disponibilizadas cento e setenta e seis(176) produções, sendo aproveitadas apenas três (3) por corresponderem ao nosso foco e rejeitadas cento e setenta e três trabalhos (173), por divergirem do nosso interesse ou por se repetirem nas pesquisas anteriormente selecionadas.

A partir da leitura dos objetivos e resumos, refinamos ainda mais a seleção, mantendo apenas os temas que contemplassem investigações no âmbito dos IFs e voltadas para a formação continuada docente, restando apenas oito (8) trabalhos que auxiliaram nossa pesquisa. Nosso intuito foi enriquecer e ampliar o debate acerca da temática e fortalecer a discussão sobre a necessidade de capacitação que perpassa a teoria e elimine determinados entraves da carreira docente. Os trabalhos encontrados que nos auxiliaram nesse estudo, foram destacados no Quadro 1:

Quadro 1- Pesquisa exploratória no banco de dados da BDTD

| Autor(a) | Título | Tipo | Ano |
|------------------|---|-------------|------------|
| COSTA, M. D. | Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTs) no processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal Campus – Palmas/Pr | Dissertação | 2017 |
| TOLEDO, S. W. | Formação Continuada para Docentes: Uma Proposta de Estratégias para o Aperfeiçoamento das Práticas de Ensino com Foco na Inclusão Educacional | Dissertação | 2016 |
| REMOR, C. R. | Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira | Dissertação | 2015 |
| SANTIAGO, R. V. | O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba | Dissertação | 2015 |
| AVINIO, C. D. S. | Caminhos da Docência no Instituto Federal Farroupilha: Da Formação aos Primeiros Anos da Carreira na Educação Profissional e Tecnológica. | Dissertação | 2014 |
| ARAÚJO, W. P. | A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - <i>Campus</i> Januária. | Dissertação | 2014 |
| BRANDT, A. G. | Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul | Dissertação | 2014 |
| HELMER, E. A. | O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo | Tese | 2012 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados da BDTD. Acesso em: 02Mar19.

Dentre os trabalhos expostos no Quadro 1, destacamos a pesquisa de Costa (2017) realizada no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Palmas. A pesquisadora focou na análise de treze (13) diários de classe de docentes da instituição, avaliando se a capacitação profissional deles influenciava em suas práticas pedagógicas em sala de aula. A pesquisadora demonstrou que uma atuação docente de qualidade envolve diferentes processos, desde formação pedagógica adequada, como valorização profissional, vocação para a profissão e infraestrutura escolar. Concordamos com suas

análises, ao apontar que é necessário um fortalecimento das políticas formativas e educacionais como um todo.

A Dissertação de Mestrado de Toledo (2016) apresentou como objetivo uma proposta de formação continuada para docentes das carreiras do EBTT e do Magistério Superior com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino e à inclusão educacional. A pesquisa demonstrou que os docentes pesquisados, de duas instituições de ensino, não se sentiam preparados para trabalhar com alunos com necessidades específicas. Embora o foco da pesquisa tenha se voltado para a inclusão, entendemos que o trabalho fortaleceu nossa reflexão acerca da carência de uma formação continuada para os professores que atuam nos cursos superiores, específica da docência e que abranja diversos enfoques.

Remor (2015) discute em sua pesquisa os limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica, com a tentativa de identificar algumas características do conteúdo e da forma como o Brasil tem encaminhado suas políticas públicas de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Embora o foco da investigação abranja o perfil de cursistas de programas especiais de formação pedagógica, entendemos que o trabalho foi relevante para refletirmos acerca das reais necessidades de propor formações continuadas para docentes que atuam no ensino superior do país.

A pesquisa de Santiago (2015) teve por objetivo compreender como se efetiva o trabalho docente do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, *Campus* Rio Pomba, Minas Gerais. A pesquisadora verificou que o cenário de atuação do professor do EBTT do *Campus* Rio Pomba é bem diversificado, assim como o cenário da nossa pesquisa, *Campus* João Pessoa, já que o docente atua em várias áreas como pesquisa, extensão e gestão, além das atividades de ensino, compreendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Ensino Superior em seus variados níveis e modalidades (bacharelados, licenciatura, tecnólogo e pós-graduação: especialização e mestrado) e em projetos e programas como o PRONATEC e EAD.

A pesquisa converge com nossa investigação ao destacar a falta de formação pedagógica específica para atuação no magistério da educação básica, técnica e tecnológica por parte dos docentes, sendo os conhecimentos desenvolvidos em sala de

aula oriundos dos saberes adquiridos em sua trajetória pessoal, acadêmica e das experiências profissionais anteriores ao magistério e na vivência da própria profissão.

A investigação de Avino (2014) teve por objetivo compreender a configuração dos caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha, a partir da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Assim, consideramos que sua pesquisa contribuiu no sentido de comungar com nosso entendimento acerca dos dilemas enfrentados pelos professores ao ingressarem na carreira do EBTT, tendo em vista a necessidade de formação continuada na área da educação, principalmente por bacharéis que se tornam docentes.

A pesquisa de Araújo (2014) também nos trouxe contribuições para nosso trabalho, tendo em vista que seu foco situou-se no campo da formação docente do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus* Januária. Em sua dissertação, o pesquisador destaca que a trajetória formativa desse professor, especialmente a formação para a docência, apresenta fragilidades pouco discutidas. Araújo (2014) aponta que as iniciativas e ações de formação para o professor da EPT, em função do ajuste do capital, têm determinado até os dias atuais, o modelo de formação dos indivíduos, com uma única vertente, a formação para o mercado.

O trabalho de Brandt (2014) teve como objetivo investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC - *Campus* Rio do Sul. Este trabalho foi de extrema relevância para nossa pesquisa, tanto na parte bibliográfica quanto na reflexão dos dados apresentados pela pesquisadora. Embora seu foco tenha sido o Programa de Formação e Capacitação Continuada já existente no citado *Campus*, a pesquisa nos conduziu a refletir sobre as contribuições que um programa como o destacado oferece para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores dos IFs, pois a pesquisa revelou que as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação exerceram influência positiva na formação continuada dos professores do EBTT, desenvolvendo a profissionalidade desses profissionais e principalmente seus saberes pedagógicos.

A investigação de Helmer (2012) centrou-se no estudo de aspectos da profissionalidade docente. Também foi um trabalho que trouxe contribuições para nossa pesquisa no que tange a oferecer reflexões acerca do exercício da docência enquanto um processo dinâmico, que envolve não apenas o saber do conteúdo e sim, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores, os quais constituem saberes específicos do ser professor. A investigação se deu com os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Os resultados mostraram a preocupação com a qualidade do ensino a partir da formação profissional docente, tendo em vista a carência de políticas públicas voltadas para esse contexto.

Esses trabalhos nos trouxeram contribuições importantes para o campo de pesquisa sobre a construção dos saberes dos docentes do EBTT que atuam nos IFs, principalmente quando se trata do bacharel que se torna professor e reconhece a necessidade, em alguns momentos, de obter uma formação continuada que lhe oportunize um contato mais direto com os saberes pedagógicos, além disso, reforçou nossa reflexão a respeito da necessidade de formação inicial e continuada para os professores que atuam no ensino superior dos IFs, principalmente porque a produção acadêmica e pesquisas na área da formação continuada dos professores do EBTT ainda é muito escassa.

Passada essa fase, elaboramos um questionário semiestruturado para ser aplicado com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de coleta que pode ser definido como uma técnica investigativa aplicada a pessoas, com a finalidade de:

[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados.

O autor deixa claro que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” revelando ainda que, as respostas dos sujeitos pesquisados “irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Idem, ibidem)”.

Com o questionário elaborado, decidimos realizar uma pré-testagem com o citado instrumento de pesquisa. O pré-teste, segundo Richardson (2017, p. 226) “refere-se à aplicação prévia do questionário a um grupo eu presente as mesmas características da população incluída na pesquisa”, sendo assim, aplicamos o pré-teste com seis docentes do EBTT do IFPB *Campus* Itabaiana, priorizando os que já haviam atuado no ensino superior. A opção pelo pré-teste se deu para podermos corrigir possíveis distorções e/ou falhas e para que pudéssemos validar nosso instrumento de pesquisa.

A partir da aplicação do pré-teste, o instrumento detectou e tomou determinados encaminhamentos, pois alguns pesquisados apresentaram dúvidas na compreensão de duas questões, as quais foram reelaboradas junto à orientadora. Também pudemos acrescentar mais duas questões referentes à construção dos saberes docentes priorizados pelos professores, como forma de melhor compreender esse processo de construção. Consideramos esse momento da pesquisa de grande importância, pois nos trouxe elementos que subsidiaram a reelaboração e estruturação da sequência do questionário.

Após os ajustes do questionário, partimos para a entrada ao cenário da pesquisa a fim de termos nossos primeiros contatos com os sujeitos. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 186),

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Para Gil (2008, p.57), “o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa”. Desta forma, entende-se que, embora haja tal flexibilidade, é importante a realização prévia dos estudos bibliográficos anunciados por Marconi e Lakatos (2003), pois esta fase constitui um momento ímpar para o pesquisador e trará base para o levantamento e formulação das questões pretendidas. Sendo assim, essa fase da pesquisa nos permitiu um contato mais direto com a realidade em que estavam inseridos os sujeitos pesquisados. Vale ressaltar que nossa pesquisa

obteve parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Pessoas, conforme Anexo 1.

A terceira etapa, identificada por Minayo (2009) como o momento em que são feitas as análises e tratamento do material empírico e documental, adotamos, pois, a classificação de modelos de formação proposta por Saviani (2009): modelo de conteúdo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático, com vistas a identificar as áreas de investimento priorizada pelos professores.

Utilizamos a análise de conteúdo o tratamento das respostas contidas nos questionários. Na concepção de Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos detalhados e sistemáticos, que descrevem o conteúdo das mensagens. Franco (2007, p.19) revela que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Sendo assim, as respostas dos questionários foram de grande importância para entendermos e adentrarmos ao contexto dos sujeitos da pesquisa, pois a mensagem escrita,

[...]contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc (BARDIN, 2011, p. 25).

Nesse momento definimos as categorias para nossas análises, formando conjuntos de respostas e reagrupamento das mesmas, a partir de critérios definidos e para que pudéssemos interpretar com mais precisão os significados e sentidos atribuídos pelos respondentes às perguntas (FRANCO, 2007). Os dados foram tabelados, gerando um banco de dados sistematizados no software Excel 2010 e as respostas analisadas a partir do cálculo da percentagem, as quais poderão ser visualizadas em capítulo próprio.

1.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo apresentamos a introdução, contendo a delimitação do nosso tema, a problemática com a questão que norteou esta pesquisa, os objetivos, a justificativa do nosso estudo, além de conter o detalhamento do proceder metodológico e a forma como foi organizado.

No segundo capítulo, que tem como título **Formação Continuada e Saberes Docentes: aspectos históricos e conceituais**, fazemos uma abordagem geral a respeito de alguns conceitos relevantes para melhor entendermos a necessidade contínua de formação docente, o desenvolvimento profissional e os saberes docentes.

No terceiro capítulo intitulado de **Ensino Superior e Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: aspectos históricos e legais da sua formação e carreira** resgatamos, sinteticamente, aspectos da história da educação superior no país e a importância socioeconômica da Educação Profissional no Brasil, além disso, realizamos um levantamento documental a respeito dos professores do Magistério do EBTT, trazendo aspectos históricos e legais da sua formação e carreira, realizando uma breve contextualização sobre a Instituição em que estão inseridos esses docentes.

No capítulo **Formação Continuada dos Professores do EBTT do IFPB: análises e discussões dos resultados**, apresentamos os dados da nossa pesquisa e discussões por meio da caracterização do IFPB, *Campus* João Pessoa, dos docentes do EBTT que atuam nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração, a formação continuada e os saberes docentes por eles priorizados, destacando as demandas por formação continuada, o apoio financeiro recebido pelos professores no processo de formação trilhado e nosso produto de pesquisa. Na sequência, trazemos nossas considerações finais e apresentamos nossas referências.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

“Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz, na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”.

(FREIRE, 1997, p.42)

Freire(1997) enfatiza os atos que estão interligados ao ensino, ressaltando que não deve ser, e que de fato não é um ato mecânico. Esse pensamento nos conduz à reflexão de que o professor precisa apropriar-se dos saberes de sua profissão, mas sua aprendizagem não termina nessa ação. Ele precisa ir além, porque o ato de ensinar é como um movimento de ida e volta, ou seja, o conhecimento não sai de um lado (professor) e para no outro (aluno), e sim de ambos os lados, num processo criativo, e é com essa reflexão de Paulo Freire que iniciamos o presente capítulo refletindo acerca do processo de formação continuada de professores, apresentando algumas definições utilizadas em meio educacional, a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre as terminologias consideradas mais adequadas, tomando como alicerce os trabalhos de alguns autores que apresentaram reflexões acerca da temática, como: Marin (1995), Hypolitto (1999), Imbernón (2009) entre outros, justificando-se assim, a nossa escolha pela terminologia “formação continuada” em nosso trabalho, e em seguida, refletimos sobre os saberes necessários para o exercício da docência.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Neste item, tratamos acerca da temática da formação continuada de professores, enfatizando a necessidade de políticas mais efetivas para o docente do ensino superior. Para tanto, iniciamos este item trazendo alguns conceitos utilizados em meio educacional que se remetem à formação continuada de professores), justificando nossa

opção pelo uso do termo em nosso trabalho, e em seguida focamos nas políticas públicas de formação continuada a partir da década de 1990.

2.1.1 Por que “formação continuada”?

Como mencionamos anteriormente, no meio educacional, é bastante comum os profissionais sentirem necessidade de complementar suas formações por meio de momentos que envolvam atividades denominadas de: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “atualização”, “capacitação”, ou ainda, “formação continuada, contínua ou permanente”. Esses termos são bastante utilizados nos discursos educacionais, em pautas de reuniões e nos planejamentos das instituições de ensino. Diante disto, nos propusemos a discorrer e refletir sobre os conceitos desses termos, que aparentemente indicam significados iguais, mas divergem no propósito dessa investigação.

Segundo Hypolitto(1999), o termo reciclagem surgiu na década de 1980 e era usado em diversas áreas, inclusive na área educacional, remetendo à atualização pedagógica e cultural, para se obterem melhores resultados. Nesta época, o termo reciclagem não foi muito aceito por estudiosos e pesquisadores da área educacional. Sobre este termo, Marin (1995, p. 14) destaca que:

O termo reciclagem vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou, ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo.

Atualmente, o verbete reciclagem significa, em alguns dicionários, “formação complementar dada a um profissional, para permitir-lhe adaptar-se aos progressos industriais, científicos (AURÉLIO, 2019)”; sendo ainda a “atualização e complementação de conhecimentos proporcionados a profissionais de diversas áreas, a fim de capacitá-los para acompanhar a evolução científica e tecnológica (MICHAELLIS, 2019)”. Apesar de trazer em seu significado a “formação complementar”, o termo reciclagem carrega implicitamente a concepção de que para haver reciclagem “é preciso haver alterações substanciais, pois o material é

manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma (MARIN,1995, p. 14)”.

Desta forma, entende-se que um docente jamais poderia passar por tal processo, tendo em vista que suas experiências anteriores precisam ser consideradas no processo ensino aprendizagem, convergindo com o pensamento de Marin (1995, p. 14) quando afirma que esse termo “jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer ‘tábula rasa’ dos seus saberes”, esclarecendo ainda que,

[...] o amadurecimento dos processos e debates sobre as ações educativas e seus significados, no entanto, tem levado a uso bem reduzido desse termo, com tendência ao desaparecimento, sobretudo no discurso dos profissionais da educação.

Entendemos então, que “reciclagem” remete ao ato ou efeito de transformação de algo que não serve mais para utilização e pode ser transformado algo novo, com nova roupagem, inclusive, uma nova substância, portanto, incompatível com a dimensão que enxergamos neste estudo, por enxergarmos assim como Marin (1995) e Freire(1997) que o ser humano carrega vivências, experiências que não podem ser desconsideradas.

Outro termo utilizado no âmbito educacional é o “treinamento”, sendo inclusive, alvo de críticas por alguns estudiosos da área, isto porque seu significado remete a comportamentos adestrados, moldados, e, portanto, não condizentes com o processo ensino aprendizagem, o qual precisa ser flexível para atender às particularidades e desafios do cotidiano escolar, visto que, problemas novos surgem diariamente nesse espaço, requerendo com isto, uma postura dinâmica do docente (MARIN, 1995; HYPOLITTO, 1999).

Imbernón (2009) destaca que o modelo de treinamento foi criado a partir de problemas genéricos que precisavam ser resolvidos de forma genérica, utilizando um sistema de formação padrão, ou seja, uma solução uniformizada para diferentes problemas ou situações. Nesse processo, a figura de um especialista, chamado de “expert”, desenvolve e ministra cursos, seminários, palestras e atividades com o objetivo de ajudar aos docentes na sua prática cotidiana. A respeito desse termo, Imbernón (2009, p.51, grifo do autor) diz ainda que:

A concepção básica que apoia “o treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era eu os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas verticalmente por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras.

Nessa linha de raciocínio, concordamos com o autor quando destaca que o processo educativo não pode ser apoiado em ações mecânicas nem em comportamentos padronizados, tendo em vista que o contexto social, cultural, político e econômico em que a escola está inserida deve ser levado em consideração. Nesse contexto, Cruz (2017) diz que o contexto educacional é complexo, imbricado de situações novas, de acordo com cada realidade e que não podem ser tratadas com a mesma fórmula.

Mesmo tecendo críticas ao uso do termo “treinamento” no processo de formação continuada docente, Marin(1995) diz que é possível sua utilização em algumas circunstâncias, como exemplo a autora cita o processo ensino e aprendizagem de uma modalidade esportiva, isto porque, os profissionais de educação física, precisam adquirir destrezas musculares por meio de técnicas e treinamentos e ensiná-los aos estudantes.

Diante dessas reflexões, o termo “treinamento” foi descartado neste trabalho, por enxergarmos o processo formativo docente como algo mais amplo e dinâmico e que não pode prender-se a formas prontas.

Consideremos o significado do termo “aperfeiçoamento” como sendo “terminar; chegar ao fim de; completar o que necessita ser terminado (DICIO, 2019)”. Hypolitto (1999, p. 102) conceitua como “tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução”. Levando em consideração esses conceitos, poderíamos inferir que, ao realizar o aperfeiçoamento de suas atividades e práticas, o docente completaria seu processo de conhecimento, que chegaria ao fim do que precisaria ser terminado, e temos a consciência de que o homem é um ser “inacabado, inconcluso”, assim como afirma Freire (1970).

Assim, Marin (1995, p. 16) revela que “não é possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo.” A autora destaca ainda que:

No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada.

Penso que o termo aperfeiçoamento não poderia ser totalmente descartado, pois remete também ao ato de melhorar e de aperfeiçoar algo, isto é, os docentes poderiam participar de cursos que aperfeiçoassem suas práticas, suas atividades, suas técnicas específicas, embora a perfeição não fosse atingida. Porém, Marin (1995, p. 16) demonstra uma preocupação ao citar que “professores que apresentam condutas perversas, inadequadas” também podem aperfeiçoar suas práticas, reflexão bastante pertinente, quando levamos em consideração a necessidade de uma postura amorosa que deve ser assumida pelo professor, levando-nos a desconsiderar o uso de tal terminologia neste trabalho.

A “atualização” é um termo entendido por Hypolitto (1999, p. 102) no sentido de “tornar atual o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia”. A autora destaca que se utilizarmos o termo atualização no meio educacional, estamos concordando que o “conhecimento do professor é desatualizado” e mediante essa afirmação, esse termo também não deveria ser utilizado pelos profissionais da educação, tendo em vista que toda a experiência, vivência e prática não podem ser apagadas para dar espaço ao novo, mesmo enxergando o necessário e importante papel do docente diante das diversas mudanças que constantemente ocorrem no cenário educacional, entre elas as novas tecnologias de informação e comunicação (HYPOLITTO, 1999).

Para Imbernón (2009, p. 104), o modelo assumido pelos formadores e formadoras fora criticado por muito tempo, isto se deu porque “seu papel preponderante estava na “atualização” do professorado, em colocá-lo em dia, como se diz vulgarmente”, convergindo para a crítica inicialmente pontuada, de que os saberes docentes estão desatualizados.

Muito se fala sobre capacitação profissional, que traz como significado: “ação ou efeito de capacitar, de tornar capaz; aptidão. Ato de se tornar apto, habilitado, de passar a possuir uma habilitação (DICIO, 2019)”. Hypolitto (1999, p. 102) define que

capacitação “passou a significar um conjunto de ações; cursos, encontros, seminários... com objetivo de desenvolver a qualificação do professor”.

Esse conjunto de significados mostra-se pertinente de certa forma, pois é preciso que as pessoas se capacitem para exercer alguma atividade ou realizar algo que exija especialidade. Ratificando esse pensamento, Marin (1995, p. 17) anuncia que “é muito possível, assim, aceitar a capacitação como termos ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”.

Marin (1995) nos diz que há similaridade entre *educação permanente, formação continuada e educação continuada*. Entende-se por formação continuada, a fase que inclui todas as atividades planejadas individualmente ou pelas instituições, de maneira que ocorra o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. Pachane (2006, p.116) ratifica dizendo que:

Destina-se a professores já atuantes e tem por finalidade, de modo geral, a melhoria não apenas da performance do professor, individualmente, mas também, o desenvolvimento curricular e institucional como um todo.

Assim, o termo formação continuada remete a um leque de significados que convergem para um ponto em comum: a busca permanente de conhecimentos que facilitem o processo ensino aprendizagem. Desta forma, os cursos realizados após a graduação, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários e outras atividades ligadas ao ensino e que possam contribuir para o desenvolvimento profissional, pode ser considerada como formação continuada (GATTI, 2009). Para Damasceno e Monteiro (2007, p. 29), formação contínua é:

[...] entendida como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, inserindo-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

Imbernón (2000) enfatiza que a formação permanente não pode ser percebida apenas como atualização científica, pedagógica e cultural, mas deve comprometer-se com o meio social, proporcionando desenvolvimento da organização das pessoas e da

comunidade educativa. Fávero e Tonieto (2010, p.56) entendem que formação continuada de professores é:

[...] o processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação. Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e avisa à construção permanente do “ser professor”.

Numa perspectiva de formação continuada focada na prática, Freire (1996) vai além e defende que esta formação precisa ser reflexiva e acontecer em torno da prática, momento reservado para que os professores possam falar de seus problemas, dificuldades, frustrações e êxitos, mas que reflitam conjuntamente, na certeza de que as soluções poderão surgir.

Fávero e Tonieto (2010) ratificam essa afirmação ao concordarem que a formação continuada não pode ser vista apenas como participação em eventos, cursos, seminários e sim aquela que conduz o professor a produzir seu próprio conhecimento. É com essa concepção de formação continuada que justificamos a escolha em trabalhar com tal terminologia e pautamos nosso próximo item, refletindo sobre esse tão importante processo de conhecimento em que o docente precisa estar envolvido.

2.1.2 Políticas de formação continuada docente a partir da década de 1990

Iniciamos essa discussão teorizando a formação continuada de professores, por entendermos, assim como Fávero e Tonieto (2010, p. 55), que o interesse por esse processo formativo se dá principalmente por duas necessidades atribuídas ao professor: “(i) a de que se aperfeiçoe e (ii) a de que se compreenda como profissional”. Assim, a necessidade da formação de professores, segundo Saviani (2009), foi ressaltada por Comenius desde o século XVII. Imbernón (2009, p.11) reafirma que a preocupação por formar professores vem de séculos, surgindo “desde o momento que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo”. Isaia (2006, p. 92) destaca que:

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação.

A partir desse entendimento, pode-se dizer que o docente precisa manter-se, permanentemente em busca de conhecimento, tendo em vista que, a qualidade da educação está diretamente ligada a sua formação. E quando foi idealizada a formação de professores no Brasil? Saviani (2009) destaca que após a independência do país, houve a preocupação em oferecer instrução popular, emergindo a questão do preparo de professores de forma mais explícita. Mesmo assim, o pesquisador aponta que o processo de formação docente ainda não encontrou um encaminhamento satisfatório e que tem revelado permanente precariedade, “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Idem, p. 10)”, demonstrando a falta de empenho dos órgãos públicos em melhorar a qualidade da educação.

Quando o assunto é formação continuada de professores, encontramos algumas ações e políticas públicas voltadas para os docentes que atuam na Educação Básica²⁴ do país, tendo este nível de ensino ganhado maior atenção, isso porque “nenhuma profissão tem sido tão questionada no país quanto a docente, sobretudo quando se enfoca a educação básica (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009, p. 15).” Em contrapartida, não percebemos a mesma inquietação com a formação continuada dos professores que atuam no ensino superior, mesmo sabendo das diversas necessidades e dos desafios enfrentados pelo docente desse nível de ensino.

Foi a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei ° nº 9.394/1996, período em que foram

²⁴ A LDB criou um novo tipo de órgão formador de professores. Tal determinação objetiva fomentar ao determinado por essa própria legislação que exige que todos os professores em atividade tenham curso superior em 2007. Em agosto de 1999, o MEC autorizou a criação dos Institutos Superiores de Educação que poderão funcionar isoladamente ou integrados a universidades. O curso normal, em nível médio, continua sendo a formação mínima para o exercício da Educação Infantil e do ensino nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Os Institutos Superiores de Educação poderão oferecer cursos de magistério para a formação de professores de Educação Infantil (até 6 anos) e de séries iniciais (até a 4ª série do Ensino Fundamental) ou licenciatura para as séries iniciais. Para o Ensino Médio, serão oferecidos programas de atualização de professores (formação continuada) e programas especiais de formação pedagógica (para bacharéis de outras áreas). Também poderá ocorrer ensino de pós-graduação. Além das novas possibilidades para a formação de professores oferecidas pelos Institutos de Educação, são mantidas as disciplinas de formação didática nos cursos de licenciatura (para cursos de graduação como História, Educação Física, Química, Física, etc) e a exigência de 60 horas de metodologia do ensino superior. nos cursos de especialização (MOROSINI, 2000, p. 12).

implementadas as reformas educacionais no país, que entre outras propostas surgiram também recomendações para a educação superior e para os profissionais da educação. Anastasiou (2007, p. 152) destaca ainda que a LDBEN trouxe:

[...] novos elementos foram propostos e anunciou-se a construção de diretrizes para as diferentes áreas ou cursos de graduação, diretrizes com objetivos ou metas que se constituem em desafios ao modelo tradicional de organização institucional e trabalho docente, iniciando-se pelo momento de organização do projeto político pedagógico institucional e de cursos e mantendo-se durante sua efetivação.

A citada Lei conduziu a reflexão de que o docente está inserido em uma área desafiadora, frente ao mundo moderno. Além disso, despertou a preocupação com os níveis educacionais e favoreceu o desenvolvimento de políticas públicas englobando tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, trazendo propostas de Programas como o de Avaliação dos Sistemas de Ensino e assim, o debate sobre a necessidade da formação docente ganhou um novo olhar, tendo em vista que a qualidade do ensino, dentre outros aspectos, dependeria diretamente da qualidade da formação do professor. Em seu Art. 66, a LDBEN preconiza que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, ou seja, a Lei não se preocupa com a formação inicial nem formação pedagógica para o exercício da docência. Paiva (2010, p. 170) nos chama atenção quando diz que:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem atividades, fundamentalmente, voltadas à formação de pesquisadores, em detrimento da necessária formação pedagógica de profissionais para o exercício do magistério superior. É muito comum a interpretação, talvez equivocada, de que o bom pesquisador é, necessariamente, um bom professor, justificando as atividades prioritárias de formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, alguns programas de pós-graduação reduzem a formação pedagógica em disciplinas, a exemplo de Metodologia do Ensino Superior ou similar, porém não conseguem suprir a insuficiência pedagógica do docente que assume a profissão com formação diversa da docência (ANASTASIOU, 2007).

Seguindo o entendimento da LDBEN, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu ações que contemplassem os professores da educação superior. Foram

implementadas políticas públicas destinadas à expansão e à consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que ficou responsável pelo Programa de Qualificação Institucional apoiador de estudos e trabalhos voltados para a formação de docentes e em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) o Programa de pós-graduação interinstitucional como Mestrado (MINTER) e Doutorado (DINTER), destinados aos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre outras políticas, que incentivam e favorecem mais o lado pessoal do docente em elevar sua titulação, do que incentivos à formação continuada voltada para a prática docente (PAIVA, 2010).

A preocupação pela elevação da qualidade da educação no país, de um modo geral, despertou a reflexão acerca da necessidade de criação de políticas públicas voltadas para a formação e qualificação docentes, inclusive para o magistério superior. E assim, nota-se que as pesquisas sobre a formação de professores também começaram a crescer a partir desse período e, conseqüentemente o enfoque sobre suas práticas e seus saberes. Acerca desse período, Fioretine (2000, p. 3) fez a seguinte síntese:

A partir de 1960 – uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado; A partir de 1970 – maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino; A partir de 1980 – maior destaque para as dimensões sócio-política e ideológica; A partir de 1990 – início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

De fato, percebemos que o histórico da formação continuada no Brasil acentuou-se a partir da década de 1990, em que pesquisas voltadas para investigar a prática docente e os saberes pedagógicos ganharam maior destaque. Outro aspecto a considerar, é a particularidade dos Institutos de Educação Profissional e Tecnológica no que tange ao quadro docente, pois essas instituições apresentam uma educação marcada pelo “fazer” docente. Pacheco (2011) diz que, se observarmos a trajetória da formação dos docentes da EPT, são formações qualificadas como emergenciais e fragmentadas, estando longe das necessidades e exigências do mundo atual, isso porque ainda não temos políticas públicas institucionais e contínuas no sentido de qualificar o docente para a EPT. O autor reforça ainda que:

[...] o desafio de ensinar, cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação, o que torna imperativa a necessidade do aumento de cursos de licenciatura, da revisão das atuais licenciaturas, de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar (PACHECO, 2011, p. 35).

Diante dessa realidade, nos deparamos com os professores que integram a carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que são os docentes que atuam nas diversas modalidades de ensino dos Institutos Federais (IFs) e que ingressam por meio de concurso público apenas com a graduação, não sendo exigida formação pedagógica nem prática docente, inclusive para atuar no ensino superior.

Diante disso, Imbernón (2011, p.64) entende que a formação continuada possa contribuir de maneira significativa para a constituição de uma prática pedagógica alinhada com os saberes próprios da docência, aprendendo ainda a:

[...] conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionamentos produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Imbernón (Idem) chama a atenção de que a formação inicial tem o papel de fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico. Partindo dessa perspectiva, a formação inicial e continuada na área da educação deveriam ser consideradas necessárias para que a constituição do docente. Diante dessa reflexão, nos deparamos com profissionais de áreas diversas que decidem se tornar professores, isto acontece porque a legislação não faz nenhuma exigência quanto a essa formação inicial, já que preconiza a titulação em nível de *stricto sensu* para exercer a docência no ensino superior. Isaia (2006, p. 66) reitera esse pensamento ao destacar que:

Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional, adotados, estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos

reguladores e ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Tal descaso descrito é encontrado no âmbito das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, onde a exigência para o exercício da docência se resume a horas de experiência profissional na área de atuação somando-se à titulação. Isaia (Idem, p. 66) faz uma reflexão acerca dessa cultura acadêmica, de que o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado:

Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Diante dessa realidade, percebemos que, no tocante às políticas públicas de formação continuada para professores do ensino superior, tem-se pouca exigência ou ouve-se pouco a respeito, tendo em vista que, tradicionalmente, os docentes atuantes desse nível de ensino buscam, por conta própria, sua formação continuada, comprovando o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) ao afirmarem que:

[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo.

A partir desse posicionamento, conseguimos enxergar a existência de lacunas no campo das políticas públicas e iniciativas institucionais centradas no docente que atua no ensino superior e voltadas para suprir a insuficiência da prática pedagógica. O que encontramos são: ou programas de pós-graduações com alguma disciplina que aborde a temática e foque no pesquisador; ou, iniciativas pontuais das instituições centradas em semanas pedagógicas, capacitações, palestras, entre outras atividades, na tentativa de ajudar a melhorar a prática dos professores. Além desses processos de formação continuada, há outros que poderiam ser oportunizados e estimulados pelas instituições, principalmente para o docente iniciante na carreira. A partir dessa

abordagem, consideramos relevante realizar uma reflexão acerca dos saberes construídos pelos docentes, entendidos aqui como fator importante na formação continuada em exercício, que tratamos no próximo item.

2.2 SABERES DOCENTES: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

A questão da construção dos saberes docentes tem sido discutida e pesquisada nos últimos anos no que tange à busca cotidiana em melhorar os índices de qualidade do ensino, visto que um dos fatores que contribui para a elevação dessa qualidade são oriundas de um corpo docente bem qualificado, que além de outros fatores, consiga unir saberes pedagógicos e uma prática docente bem definidos. Assim, apresentamos neste item os conceitos teóricos acerca dos saberes dos docentes, alicerçado no pensamento de alguns teóricos e pesquisadores da área.

2.2.1 Saber docente: o que é?

A temática dos saberes docentes tem sido ressaltada por diversos pesquisadores. Neste estudo, entendo ser importante conceituar o termo “saber” para melhor refletirmos junto aos autores que tratam da temática. Partimos da conceituação proposta por Tardif (2002, p. 11, grifo do autor) que faz a seguinte relação entre saber e o contexto do trabalho:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O estudo sobre os saberes produzidos pelos docentes deve ser visto como essencial para sua formação, sua prática e para a afirmação de sua profissão, isto quando o professor assume-se como sujeito do conhecimento e, portanto, construtor de saberes que podem corroborar para uma educação de qualidade. Compreende-se que são necessários alguns saberes, que não apenas os específicos da área de conhecimento da

profissão, da matéria, do conteúdo, pois os estudantes estão inseridos em um contexto que envolve diversos aspectos, saberes esses considerados por muitos pesquisadores, como necessários à prática docente (PIMENTA, 2009; TARDIF, 2002; ISAIA, 2006).

Partimos da premissa de que, para o exercício da docência o(a) professor(a) deve adquirir habilidades que são específicas da profissão e reconhecer os saberes pedagógicos como importantes para sua atuação de forma mais efetiva. Nessa linha de pensamento, Pimenta (1999, p. 24) revela que “de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Concordamos com Isaia (2006, p.76) quando destaca que os professores deveriam investir na dimensão pedagógica da docência, tendo em vista que esta abrange “atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais”, isto porque, a sala de aula envolve outras dimensões alheias à conteúdos e teorias. Existem as relações interpessoais, a sensibilidade de perceber dificuldades, problemas pessoais, problemas de relacionamento e interação da turma, estratégias metodológicas de ensino e avaliações, entre outros aspectos que, unidos, contribuem para qualidade da educação e sucesso do educando.

Porém, tem-se na prática docentes que chegam às salas de aula, após anos de formação inicial e pós-graduações *Lato* e *Stricto sensu* com um vasto conhecimento em suas áreas específicas de atuação, muitas vezes sem experiência com a área da educação. Para esses docentes, é consenso entre pesquisadores, que a prática do dia a dia contribui para efetivá-lo como professor e que muitos já trazem algum tipo de experiência, seja de vida, seja escolar. Nesse sentido, Tardif (2002, p.38, grifo do autor) destaca o desenvolvimento dos saberes baseados no trabalho cotidiano:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Reforçando a necessidade de o professor reconhecer-se produtor de um conhecimento que, embora não formalizado, é de grande relevância para sua práxis, Pimenta (1999) enfatiza que se faz necessário refletir na ação, nos conteúdos de sua formação e em seu trabalho crítico-reflexivo, isto de acordo sobre as práticas e sobre as experiências que realiza, vive e compartilha rotineiramente. Nunes (2001, p. 34) ratifica esta afirmação quando diz:

Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Para Freire (1996, p. 29), o professor ao assumir-se sujeito do conhecimento, assume também a construção de seus saberes, sendo que para ele existem os saberes que são resultados da curiosidade ingênua do professor e aqueles que são fruto da sua consciência crítica, ou seja,

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.

Deste modo, destaca-se a importância do estudo e análise a respeito dos saberes que os profissionais que atuam na educação constroem ao longo de sua prática docente, sendo eles “atores competentes, sujeitos do conhecimento” (Ibidem, p.229), saberes estes específicos ao seu trabalho, isto porque, há uma série de conhecimentos, habilidades e competências que os professores deveriam se munir para o fortalecimento de sua profissão. Nesta mesma linha de pensamento, Nunes (2001, p. 29) considera que:

[...] a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

A nova “roupagem” mencionada acima ratifica um novo modelo de formação continuada, capaz, inclusive, de preencher as lacunas que alguns professores apresentam em seus itinerários formativos, entendida como formação permanente em exercício, ou seja, “é um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior (ISAIA, 2006, p.67)”. Daí a importância do reconhecimento do processo de formação permanente durante a prática, tendo em vista que esse momento faz parte da construção dos saberes dos professores, temática que será discutida no próximo tópico.

2.2.2 Saberes necessários à prática docente

Discute-se muito acerca dos saberes próprios da atividade docente e de que forma são adquiridos. Tardif (2002, p. 36) conceitua saberes docentes como um saber amplo que não se resume a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. O autor define o saber docente como “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Dessa forma, para prosseguirmos com nossas reflexões, tomamos como referência algumas pesquisas que respaldam nosso pensamento inicial, de que o investimento nos saberes pedagógicos e reflexão sobre a prática na prática educativa, devem andar paralelamente aos demais saberes, que por muitas vezes são mais valorizados pelos docentes. Ratificando nossa reflexão, Pimenta (1999) defende que para ser um bom educador é preciso que o profissional una três saberes, os quais são necessários à docência, que são os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, sendo a união destes três, pilares de saberes essenciais para o desenvolvimento de uma práxis efetiva.

Avançando na concepção dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 63) coloca em evidência alguns elementos importantes na construção destes pelos professores no contexto educacional, principalmente na atuação em sala de aula. O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes destes profissionais: “Saberes pessoais dos professores”, os quais são adquiridos por meio da família e o ambiente de vida; “Os saberes provenientes da formação escolar anterior” são adquiridos pela vivência na escola primária, secundária e os estudos posteriores; “Os saberes

provenientes da formação profissional para o magistério” são oriundos dos estabelecimentos de formação de professores, os estágios e demais cursos de formação; “Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho” também se constituem como saberes docentes, tendo em vista que são utilizados como ferramentas do cotidiano; e os “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” pode ser considerado um dos saberes docentes mais enfatizados nas últimas décadas, no que tange à construção do conhecimento pela prática do trabalho e troca de experiência entre os pares.

Esse conjunto de saberes registrados por Tardif (2002, p. 36) estabelecem uma relação com os docentes que são sintetizados em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, a saber:

Saberes da formação profissional – É o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que formam os profissionais. São os saberes oriundos das ciências da educação, as quais não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram incorporá-los à prática do(a) professor(a). É importante destacar quando Tardif(2002) chama a atenção de que a prática docente não provém apenas do saber das ciências e que os saberes pedagógicos são essenciais à formação profissional dos professores, pois articulam-se com as ciências da educação.

Saberes disciplinares – São os saberes integrados à prática docente por meio da formação inicial e/ou continuada dos professores durante a oferta das diversas disciplinas, as quais correspondem aos múltiplos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, sob o formato de disciplinas, como por exemplo, matemática, língua portuguesa, história, entre outras.

Saberes curriculares – Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, ou seja, os saberes curriculares são transformados nas matrizes escolares dos diversos cursos, as quais traduzem o que deve ser ensinado pelos docentes.

Saberes experienciais – São os saberes produzidos pelos professores no exercício de suas atividades e funções, ou seja, no dia-a-dia no âmbito da prática da profissão docente surgem situações concretas que não são passíveis de definições acabadas ou prontas, pois estas exigem habilidade, improvisação e capacidade de enfrentamento. Os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana, na relação

professor-aluno, na interação com os pares, e com as demais condições. Em relação aos saberes oriundos da experiência, ou seja, da prática, Isaia (2006, p. 92) ressalta que:

Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria.

Nessa perspectiva, a prática educativa produz o saber da experiência, o qual contribui na constituição da atividade docente. Gauthier (*apud* COSTA, 2016, p. 24) enfatiza esse conceito dizendo:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência.

Além disso, os saberes registrados por Tardif (*Idem*, p. 64) demonstram o caráter social do saber profissional, que:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Para o autor, estes saberes podem vir da família, da escola, da cultura a que pertence, das universidades, dos programas e cursos. Para destacar tal discussão, tomemos por base as pesquisas de Pimenta (1999) em que faz alusão aos alunos dos cursos de Licenciaturas, os quais serão futuros professores. A autora ressalta a experiência como sendo o primeiro saber docente, tendo como referência a chegada do aluno aos cursos de formação inicial e já apresentando alguma noção sobre o que é ser professor, ou seja, a experiência enquanto alunos já lhes possibilitam distinguir os docentes que eram bons em passar o conteúdo, em didática, os que sabiam ensinar, quais foram significativos em suas vidas. A autora coloca que o desafio maior é esse

aluno enxergar-se como professor, isto porque, esses saberes da experiência não são suficientes para a docência, enfatizando ainda que:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (Idem, *ibidem*, p. 20).

O segundo saber ressaltado por Pimenta (1999) é o conhecimento, em que, de modo geral, os alunos das licenciaturas já têm clareza de que serão professores e precisam apreender tais conhecimentos específicos, os quais farão parte do cotidiano escolar. Esse saber também pode ser atribuído aos alunos dos demais cursos de graduação, os quais se tornam profissionais, com domínio e conhecimento do conteúdo específico em suas áreas e que ao optarem pela docência já carregam consigo essa bagagem de informações a respeito do que ensinar.

Por último, a autora faz referência aos saberes pedagógicos, os quais de certa forma são atribuídos aos docentes que possuem didática e, conseqüentemente sabem ensinar. Pimenta (1999, p. 24) enfatiza que os alunos criam expectativas na aprendizagem da didática, na esperança de que esta lhes forneça os meios e técnicas necessárias para serem aplicadas em qualquer ocasião na sala de aula, porém se deparam com professores que dominam o conteúdo, cursaram a disciplina de didática em algum momento formativo mas não a têm, conduzindo a reflexão de que “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Vale ressaltar que esses saberes não podem ser fragmentados, pois a união dos mesmos concretiza o fazer docente, porém, concordamos com Pacheco (2011, p. 37) ao dizer que:

Na verdade, dado o mosaico da formação dos que atuam nas escolas de formação profissional – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento –, atingir essa aglutinação de saberes certamente é algo bastante complexo.

Para Shulman (1986, *apud* Isaia, 2006) ressalta que o professor que atuam no ensino superior precisa levar em conta três tipos de conhecimentos: o do conteúdo

específico; o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro saber foca nos conceitos básicos de sua área específica. O segundo saber abrange os propósitos educacionais, objetivos e metas, ou seja, as estratégias de sala aula, relação com os conteúdos diversos das outras disciplinas e de que forma os alunos adquirem o conhecimento. O último saber diz respeito à integração tanto do conteúdo específico quanto do pedagógico. Esse saber é voltado para os propósitos de ensinar (o que é relevante para que os alunos aprendam).

Outro aspecto a considerar é sobre a reflexão sobre a prática docente como processo formativo em exercício e que ainda é pouco vivenciada e valorizada pelos docentes e equipes pedagógicas das instituições de ensino. Freire (1996, p. 18) traz um processo de reflexão amplo e profundo sobre a importância da reflexão crítica sobre a prática docente e dos saberes fundamentais a essa prática educativa, ao enfatizar que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Diante dos saberes necessários à docência ressaltados por diversos autores, entendemos que a união desses saberes é de extrema importância para a formação do(a) professor(a), sob o argumento de que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2009, p. 25).

Quando se observa esse importante aspecto, compreende-se que os processos formativos para a atividade docente são de extrema relevância para o(a) professor(a) melhorar sua prática e torná-la mais eficiente perante à aprendizagem dos alunos. É sobre esse fundamento que se assenta nossa preocupação com a qualidade do ensino nos Institutos Federais de Educação, onde diversos professores assumem a docência apenas com os “saberes disciplinares” e constituem-se professores a partir dos erros e acertos do cotidiano, na prática. Nesse sentido, cabe ressaltar que a docência vai além desses saberes, assim como destacado por Veiga (2009, p. 58):

O professor ajuda a aprender, a sistematizar os processos de produção e assimilação de conhecimentos para garantir a aprendizagem efetiva. O professor orienta, direciona o processo de ensinar, uma vez que a aprendizagem é orientada pelo ensino. Por fim, ensinar a aprender é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva uma atividade crítica que lhe permita compreender o mundo que o rodeia. É criar possibilidades para que o aluno chegue às fontes do conhecimento que estão à sua disposição na sociedade.

Notadamente no que se refere à reflexão sobre a prática, pesquisas demonstram que não é um trabalho fácil, mas que poderia ser incentivado pelas equipes pedagógicas das instituições de ensino, principalmente para os professores recém chegados a essas instituições, levando em consideração que alguns processos formativos não contemplam as dimensões e desafios de uma sala de aula. Outro desafio chamado atenção por Isaia (2006, p.67-68) é de que os professores desenvolvem um sentimento de solidão, denominado de angústia pedagógica, isto porque se sentem desamparados e despreparados.

Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente. Aliado ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica.

Dessa forma, entendemos que a atividade docente exige um amplo conhecimento sobre o processo de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa mergulhar em uma ampla dimensão de processos formativos que envolvem aspectos da experiência, curriculares, disciplinares, didáticos, pedagógicos, entre tantos outros que aliados à prática cotidiana fortalecem a qualidade do ensino.

E foi nessa linha de raciocínio que compreendemos a necessidade de investigar a formação continuada pautada nos saberes da docência para os professores que atuam no ensino superior, tendo em vista que muitos, ao ingressarem na carreira docente, trazem consigo uma bagagem de conhecimento em suas áreas específicas, no conteúdo da matéria que irão lecionar, fortalecidos ainda mais pelas pós-graduações, que na maioria

dos casos são também em suas áreas de atuação, porém, carentes de saberes pedagógicos e experienciais da prática docente.

Entretanto, considerando os objetivos definidos para a pesquisa, optamos pelas nomenclaturas que Saviani (2009) faz uso quando volta a atenção para a análise histórica e teórica da formação de professores no Brasil, destacando, de forma sintética, os saberes na forma de conteúdos culturais cognitivos (conteúdo a ser ensinado) e o pedagógico-didático, relacionado à dimensão dos domínios de saberes necessários à prática pedagógica docente. Nesse sentido, a despeito das concepções apresentadas de diferentes autores, sem perder de vista a complexidade de tais conceitos, para fins dessa pesquisa e a metodologia adotada a forma apresentada por Saviani na referida pesquisa se mostra válida e suficiente.

Foi a partir de tais referências que pautamos a nossa pesquisa com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, a fim de investigarmos o itinerário formativo percorrido e priorizado pelos mesmos, ponto que será tratado no próximo capítulo.

3 ENSINO SUPERIOR E PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA SUA FORMAÇÃO E CARREIRA

Outro aspecto sobre os Institutos Federais é que recebem em seu quadro de professores tanto docentes já experimentados em sala de aula quanto aqueles que primeiramente se desenvolveram cientificamente por meio de mestrados e doutorados, mas que ainda não tiveram experiência como professores.

(CRUSOÉ et al., 2017, p. 138)

Crusoé et al. (2017) demonstram em sua pesquisa a preocupação com a formação dos professores que ingressam nos Institutos Federais e não vivenciaram a sala de aula, preocupação que coaduna com a nossa, enquanto pedagoga e pesquisadora dessa temática. Assim, faz-se necessário, iniciarmos este capítulo, resgatando, brevemente, aspectos históricos da educação superior no Brasil para melhor conduzirmos a discussão acerca do papel socioeconômico dos Institutos de Educação Profissional e Tecnológica, bem como adentrarmos ao foco primordial do nosso trabalho, que é a carreira e a formação continuada de professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que atuam nessas Instituições. Para tanto, estruturamos esse capítulo em três partes.

Na primeira, percorremos sucintamente o surgimento e importância do Ensino Superior no Brasil. Em seguida, abordamos o papel da Educação Profissional para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, trazendo alguns elementos históricos de sua criação até a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em 2008, e, conseqüentemente, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cenário da nossa pesquisa; e na terceira parte, tratamos sobre os professores dessa esfera educacional, discutindo sobre aspectos históricos e legais de seu ingresso e atuação, enfatizando a sua formação inicial e continuada a partir da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e outras providências, entre elas, a carreira do docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Nesse sentido, situamos especificidades da formação e carreira desses profissionais, identificados como

Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, alvo de nossa atenção nessa pesquisa.

3.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O início da história do ensino superior no Brasil foi marcado pela chegada da família real portuguesa, quando a sede deste Reino foi transferida para o Rio de Janeiro, em 1808, fato que provocou o desenvolvimento dos estabelecimentos deste nível de ensino (CUNHA, 1980).

O interesse no processo de educação superior no país visava educar e qualificar os filhos da elite, além disso, a Coroa Portuguesa precisava de pessoas capacitadas que ocupassem os altos cargos. Assim, foram fundadas as primeiras escolas, que apresentavam modelos autônomos de formação de profissionais (MARTINS, 2002).

Martins (2002) explica que a partir de 1850, registra-se um pequeno crescimento no número de instituições de educação superior, momento em que as faculdades isoladas despertavam na sociedade a importância em obter um diploma, bem como conquistar o prestígio social por meio de um curso superior. Tal expansão se estende lentamente até 1889, com a Proclamação da República, ocasião em que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita”, pois surge a necessidade de organização da instrução popular (SAVIANI, 2009, p.143).

Segundo Dourado (2011), a história do ensino superior no Brasil foi permeada pela efetivação de instituições isoladas de ensino desde o início de sua história, fato comprovado por Martins (2002) ao dizer que foram criadas oitenta e seis escolas isoladas, além da criação dos estabelecimentos de ensino superior pela iniciativa privada, passando o sistema educacional de ensino superior de vinte e quatro para cento e cinquenta escolas isoladas. Com este pequeno crescimento foram registrados, até o final do século XIX, apenas vinte e quatro estabelecimentos de ensino superior no Brasil, com cerca de dez mil estudantes, mas “somente na década de 1920 foi institucionalizada a primeira universidade do Brasil (DOURADO, 2011, p. 55)”.

Cunha (1980, p. 133) diz que “foi nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil com o nome de universidade[...]”. A partir desse período, nota-se uma exigência mais acentuada por educação, assim explicada por Cacete (2014, p. 1063):

A partir de 1930, temos uma sociedade que lenta, mas progressivamente, industrializava-se com uma concentração cada vez mais ampla da população nos centros urbanos, o que contribuiu para a promoção de exigências cada vez maiores em relação à educação. Foi particularmente na região sudeste, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, onde a demanda por ensino, e particularmente ensino superior, foi mais sentida.

No período de 1945 a 1964, chamado pós-guerra, houve uma ampliação do número de universidades públicas e conseqüentemente de estudantes, passando de 41.000 (quarenta e um mil) para 95.000 (noventa e cinco mil), forçando a expansão deste nível de ensino. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trouxe em seu texto uma proposta que reacendeu a luta do movimento estudantil e de professores, ao defender que o ensino superior não precisava ser organizado em universidades, ou seja, a LDB favorecia totalmente a iniciativa privada, instigando ainda mais tal movimento pela reforma do ensino, em modo especial, o ensino universitário, o qual tinha um caráter fortemente elitista (DURHAM, 2002).

Na década de 70, devemos levar em conta o grande desenvolvimento econômico chamado “Milagre brasileiro”, que favoreceu as classes médias, as quais se expandiram, aumentando a demanda por ensino superior. Durham (2002, p. 17) destaca que “as instituições federais gozaram, neste período, de uma prosperidade que não haviam conhecido antes e que não tornaram a experimentar depois”. Porém, na década seguinte, mesmo com o processo de redemocratização do país, a taxa de crescimento de matrícula na Educação Superior não foi significativa, tendo em vista a ausência de políticas públicas de acesso da população (GOMES E MORAES, 2012).

Houve um crescimento considerável da população brasileira no período de 1960 a 1980, crescendo também os setores urbanos e industriais e provocando a demanda por vagas no ensino superior. Sampaio (1991, p.14) afirma que:

O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60.

Saviani (2011) reforça que no transcorrer do século XX, o Brasil modificou seu tipo de atendimento educacional e passou a prestar serviços educacionais em grande escala, ou seja, houve a expansão dos setores médios, resultando no processo de desenvolvimento urbano-industrial e a demanda por ensino cresceu consideravelmente, que de acordo com Cacete (2014, p. 1066) “essa demanda foi altamente explorada pela nova classe média urbana em formação”.

Este contexto de produção e valorização do capital levou à expansão da educação superior e com maior expressividade no setor privado. Mancebo (2015) destaca que este fato se deu com a finalidade de atender às mudanças contemporâneas a partir da década de 1980. Dourado (2011, p. 56) destaca que ocorreu “um movimento de contenção no processo de expansão privada da educação superior, no início dos anos 1980, por parte do Conselho Federal de Educação (CFE)”, mas não foi suficiente para coibir a expansão do setor no país, ou seja, o setor continuou crescendo e esse crescimento se devia ao fato de atender às necessidades do desenvolvimento do país.

O período que vai de 1985 a 2002 é marcado por fortes mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais no país. O Brasil inicia sua fase de redemocratização de forma gradativa (DURHAM, 2002). Em 1988, temos a promulgação da Constituição Federal, que traz em seu art. 207 a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fato este que gerou preocupação por parte das faculdades e institutos isolados, que não dispunham de condições para atender tal exigência. Em 1989, temos o primeiro presidente civil eleito pelo povo, Fernando Collor de Melo e também retirado do poder pelo povo, assumindo, à época, o vice Itamar Franco.

Na eleição seguinte, o então ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, foi apoiado pela direita e além da vitória, passou oito anos no poder e promoveu algumas evoluções na educação do país, porém mais na Educação Básica que no Ensino Superior. Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, entra em vigor e teremos algumas reformas educacionais (DURHAM, 2002).

A década de 1990 ficou marcada por diversas transformações nos mais variados campos. Os acontecimentos internos como, o processo de redemocratização do país, provocaram a demanda por reformas educacionais. Fatos internacionais, a exemplo da globalização e a força das políticas neoliberais, começaram a interferir propositalmente na administração governamental de muitos países, principalmente nos países em desenvolvimento, atingindo também o campo da educação e o Brasil também foi

englobado por tais mudanças que ocorriam fora e conseqüentemente atingiam dentro do país.

O ensino superior passou por reformas ao longo dos anos, e em meio às transformações foram surgindo novas demandas. Mancebo (2015, p.3) destaca que devido a esse quadro de expansão “[...]pôde-se verificar profundas modificações nas relações entre o Estado e as instituições, na cultura e no cotidiano das IES, no trabalho do professor e do pesquisador desse nível de ensino”. A partir da década de 1990, com uma considerável expansão no ensino superior, percebeu-se que este nível educacional não poderia ser privilégio apenas de uma classe da sociedade. Martins (2002, p. 06) diz que: “uma das principais transformações do ensino superior no século XX consistiu no fato de destinarem-se também ao atendimento à massa e não exclusivamente à elite”.

Foi nesse contexto de diversas transformações no panorama educacional do Brasil, suscitado pela demanda da sociedade e pela classe econômica que o ensino superior foi ganhando seu espaço necessário, embora seu acesso e melhoria na qualidade de ensino tenham ocorrido a partir do ano de 2003 com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em que se verificam políticas públicas voltadas para o setor educacional do país, seja pela continuidade aos programas criados anteriormente, melhoramento, ampliação ou criação de outras diversas políticas públicas educacionais, e foi nesse cenário que foram criados os Institutos Federais de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, que será apresentado no item seguinte.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DO BRASIL

Há indicativos de que o ensino profissional precede a descoberta da indústria, nos revelando que antes do século XVIII, período que ficou marcado pela Revolução Industrial iniciada na Inglaterra. Têm-se indícios de que os conhecimentos e métodos de fabricação de determinados produtos foram perpassando gerações. Manfredi (2016) anuncia que esta prática acompanha a humanidade desde os tempos mais longínquos.

No Brasil, sinais do ensino profissional surgiram, informalmente, desde o período colonial, quando os jesuítas começaram ensinar alguns ofícios Manfredi (2016). Esses tipos de ensinamentos são relatado por Caires e Oliveira (2016, p. 26) ao dizerem

que, “a formação da mão de obra para a realização dos ofícios, inerentes ao modo de vida colonial, acontecia na vivência e na experiência diárias, sem que ocorressem a organização e a sistematização de práticas formais de ensino”. Nesse sentido, durante o período de colonização portuguesa, essa modalidade de ensino foi voltada para escravos e índios, que aprendiam informalmente a realizar sua tarefa no próprio ambiente de trabalho.

Por longos anos, essa característica da economia brasileira marcou a educação profissional, tendo em vista que a “herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional” (BRASIL, 1999, p. 6), desvalorizando o ensino profissional tido, pela elite, como um saber voltado para formação de mão de obra, portanto, considerado desnecessário aos intelectuais, pois, de acordo com Brasil (2007, p. 10):

Até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da Educação Profissional. O que existia até então era educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, cresce a necessidade de trabalhadores mais qualificados para a produção de produtos de interesse da Coroa. Diante da demanda, têm-se os primeiros sinais da Educação Profissional no país com o Colégio das Fábricas, criado pelo príncipe Regente, futuro D. João VI (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Registra-se, ainda, que, neste período, os trabalhos manuais eram feitos por escravos e, portanto, não despertava o interesse da elite, ocasionando inclusive, o afastamento desta classe social de tais atividades, como forma de distinguir os homens livres dos homens escravos e trabalhadores manuais. Caires e Oliveira (Idem, p.30) apontam que:

Nesta época, em função da carência de empreendimentos industriais, que eram, anteriormente, proibidos de funcionar, e da discriminação dirigida a determinados trabalhos manuais, havia escassez de mão de obra para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país. A solução encontrada foi a adoção da aprendizagem compulsória, destinada às crianças e aos jovens socialmente excluídos, ou seja, aos pobres, órfãos e desvalidos.

Ao longo do século XIX, surgiram algumas instituições com o intuito de atender aos mais necessitados, as quais assumiram um caráter assistencial, pois ficou evidente que a Educação Profissional era destinada a atender aos mais pobres e às crianças abandonadas, isto é, “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007, p. 11). Em 1816, houve a criação da “Escola de Belas Artes”, com o objetivo de unir o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos (BRASIL, 1999).

O século XIX ficou marcado pela construção de diversas casas e instituições para abrigar os menos favorecidos, com modelo de aprendizagem de ofícios adotados na esfera militar. As crianças aprendiam as primeiras letras e, posteriormente, eram conduzidas ao trabalho nas oficinas públicas ou particulares, o que foi também concretizado com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios (MANFREDI, 2016).

Em 1909, foi criado por Nilo Peçanha, então Presidente da República, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, nas capitais dos estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Sobre tais ofícios, Pontes (2012, p. 38) destaca que:

Nas escolas-oficinas em diferentes pontos do Brasil eram ensinados diversos ofícios: carpintaria, ferramentaria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, fiação e tecelagem, dentre outros. O encaminhamento das crianças era determinado por suas inclinações manifestas.

Fica evidente que neste período, a educação profissional assumiu a postura de habilitar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” para os trabalhos mais técnicos, fazendo com que estes pudessem adquirir hábitos de trabalho que os afastassem dos vícios, do ócio e também os ocupassem a fim de afastá-los da criminalidade (BRASIL, 1909). Sobre esta concepção, Moll (2010, p. 62) descreve que:

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos.

Com a industrialização e as transformações ocorridas no cenário mundial, a partir do século XX, percebe-se um interesse público voltado para a educação, já que a escola também se constitui um espaço de reprodução das ideologias dominantes e esta poderia atender às demandas do mercado capitalista. Isto foi intensificado pela classe proprietária dos meios de produção, a qual iniciou uma corrida por mão de obra qualificada, pois “o país ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização (MANFREDI, 2016, p. 58)”.

Nota-se, portanto, um forte interesse, inclusive por parte dos trabalhadores, em se qualificarem com o desejo de obter ascensão social, e isto só seria possível por meio de um melhor ensino e conseqüentemente qualificação profissional, fato este que impulsionou a educação buscar meios de se moldar de acordo com as necessidades que iam surgindo para atender aos interesses dos setores empresariais.

Desta forma, a educação profissional ganha novo olhar ao intensificar as forças “para a preparação de operários para o exercício profissional” (BRASIL, 2007, p. 11). É importante destacar que os novos empreendimentos industriais exigiam cada vez mais profissionais qualificados e isto demandava além do aumento do ensino profissional, também a necessidade de melhoria do processo ensino aprendizagem. Segundo Manfredi (2016, p. 58), “os destinatários não eram apenas os pobres e os 'desafortunados', mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados”.

Diante deste contexto, o Brasil intensifica o ensino técnico no país, visando oferecer operários qualificados para o mercado de trabalho, consolidando o capitalismo no país, este acontecimento pode ser destacado por Caires e Oliveira (2016, p. 52):

[...] devido ao avanço do setor industrial e o conseqüente deslocamento populacional para os centros urbanos, mudou o perfil da sociedade brasileira, tornando evidente a necessidade de políticas públicas, voltadas para a área da educação, objetivando atender ao novo modelo socioeconômico.

Houve a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais, pela Lei nº 3.552, em 16 de fevereiro de 1959. O governo de Getúlio Vargas tomou as seguintes providências:

Dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Com essas providências, o ensino profissional se

consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria (BRASIL, 1999, p. 12).

Koller e Sobral (2010, p. 220) apontam que “a formação técnica no Brasil foi requerida juntamente com a emergência da industrialização no país, ou seja, nas primeiras décadas do século XX”, levando a entender que esse período de desenvolvimento do processo industrial no país recebeu a contribuição da educação profissional e acarretou sua expansão. E embora tal ensino tivesse sofrido certa rejeição por parte da elite, seu acontecimento e aprimoramento foram necessários e relevantes para o processo produtivo.

As discussões que vinham à tona na sociedade, nesse período histórico, demandavam por reformas, criação de Leis e Decretos que normatizassem a educação. Aconteceram diversos movimentos em prol da educação, tendo em vista que a burguesia industrial que emergia, estava se fortalecendo. Essas discussões e movimentos tinham o objetivo de reformular a educação brasileira, demonstrando o reconhecimento e importância por parte da população e, em especial, a educação profissional (MOLL, 2010).

O período republicano ficou marcado por uma política de expansão econômica, com a questão de qualificação de profissionais técnicos da área industrial, sendo as Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, transformadas em Escolas Técnicas Federais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), mas também por um período ditatorial, de intensa repressão, por movimentos sindicais e por uma série de medidas político-institucionais que se alinhavam aos interesses das elites e ao capital industrial (MANFREDI, 2016).

Após um período de movimentos e reformas, veio à tona a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, que só entrou em vigor no ano de 1961. A LDB levantou algumas propostas, entre elas a equivalência do ensino propedêutico e o profissionalizante, revendo a dualidade do ensino mediante o estabelecimento da “plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 13).

Porém, o que se percebe é que essa proposta aconteceu apenas formalmente, pois na prática o ingresso ao ensino superior continuava exigindo conhecimentos em conteúdos que eram suprimidos pela educação profissional, já que era enfatizado o

ensino voltado para o mundo do trabalho e isso dificultava ou impedia a entrada no nível superior por aqueles que tinham apenas o ensino profissionalizante.

Após dez anos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 5.692/71 trouxe propostas de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, sugeridas pelo governo militar, no desejo de estruturar o ensino médio profissionalizante para todos. Tal proposta visualizava, na concepção do governo, o atendimento ao crescimento econômico do país e urgência em qualificar trabalhadores para atender à demanda econômica (BRASIL, 2007).

Moll (2010, p. 67) chama a atenção de que estas propostas demonstravam claramente o “desenvolvimento calcado no endividamento externo voltado para financiar uma nova fase de industrialização do país” e, assim, demandava mão de obra qualificada. Manfredi (2016, p. 81) também analisa este momento enfatizando que as propostas de reformas da Lei nº 5.692/71 tinham a intenção de transferir para o sistema educacional “a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho”.

Nos anos seguintes, após o fim da ditadura militar, novas mudanças acontecem na esfera educacional. A Lei nº 7.044/82 facultou a profissionalização do ensino de 2º grau, proposta anteriormente por aquele governo. Em 1988, acontece a promulgação da Constituição Federal e a necessidade de nortear novamente as propostas educacionais. Em 16 de fevereiro de 1993, as Escolas Técnicas Federais passam a Centros Federais de Educação Tecnológica, incluindo o oferecimento de cursos tecnológicos, ou seja, em nível superior.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394, traz uma nova fase para a educação profissional. No que se refere à educação profissional, Favretto e Scalabrin (2015, p. 18529) enfocam que é possível perceber no texto da LDBEN/96, “a preocupação com a abrangência da educação profissional em relação às características atuais do setor produtivo” levando em consideração as necessidades emanadas deste setor.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ocorre a separação da formação geral (Ensino Médio) da Educação Profissional, oficializando novamente a dualidade da educação brasileira, aspecto regulamentado pelo Decreto nº 2.208/97.

A reforma da Educação Profissional definida nas bases do referido Decreto, teve no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)²⁵ e o apoio financeiro para a viabilização da separação do ensino técnico do Ensino Médio na Rede Federal, fato este que reforça o entendimento de que “a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (MOLL, 2010, p. 60).

Desde sua criação até o início dos anos 2000, a Educação Profissional fez parte de um cenário educacional ajustado sob interesses econômicos, que ora visava uma perspectiva assistencialista, ora a preparação de operários para o exercício profissional atendendo a políticas neoliberais, porém, sempre corroborando no desenvolvimento econômico do país. Caires e Oliveira (2016, p. 101) apontam que:

A década de 1990 foi marcada por transformações na forma de organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, percebe-se certa mudança nesse olhar para a Educação Profissional. Sob essa perspectiva, Costa (2016, p. 145) entende que, “o cenário brasileiro a partir do primeiro governo Lula, possibilita a transição de um governo pautado, prioritariamente por políticas neoliberais, para outro modo de governar em que o cenário nacional tem centralidade e certa autonomia”.

O então presidente lança diversas propostas para o setor educacional, entre elas, propostas para a Educação Profissional como: o Programa Brasil Profissionalizado²⁶,

²⁵ "Juntamente com o Decreto no. 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio PROEP." (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 19).

²⁶ O Programa Brasil Profissionalizado Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>

Programa Ensino Médio Inovador²⁷, Programa nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de jovens e adultos (PROEJA)²⁸ e revoga o Decreto nº 2.208/97 com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que trouxe de acordo com Moll (2010, p. 74):

[...] a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa 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.

Essa possibilidade não rompeu com o dualismo que sempre esteve presente na educação brasileira, mas “estabelece a flexibilização na articulação do ensino médio com o ensino técnico integrado” (MOLL, 2010, p. 116), evidenciando com isto, “o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos político-ideológicos” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 139). O então presidente, através do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, instituiu a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com Departamentos de políticas, articulação Institucional, desenvolvimento e programas especiais para a EPT (BRASIL, 2004).

Em 28 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, o governo Lula instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT²⁹, anteriormente denominada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (COSTA, 2016), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFS, fato este que consolidou a política de expansão da Rede Federal de Ensino. Sobre tal ampliação, Caires e Oliveira (2016, p. 147) apontam que:

O referido plano visava atender ao crescimento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade, na oferta dessa modalidade de educação. O atendimento se referia não, apenas, ao

²⁷ O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439;

²⁸ Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

²⁹ A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências.

aumento do número de vagas, mas, também, à diversificação da oferta de cursos, em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais.

Desta forma, pode-se afirmar que a RFEPCT tem se destacado na oferta da Educação Profissional pública e gratuita, nos diversos níveis de ensino, sendo constituída por trinta e oito IFs, dois CEFET, uma Universidade Federal Tecnológica (UTF) e vinte e cinco escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais e com relação às mudanças no campo da Educação, podemos dizer que o período a partir do ano de 2003, ficou marcado por significativas mudanças ocorridas no âmbito da Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No tocante ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil, a Educação Profissional teve e tem papel relevante, por ser considerada um veículo de mão de obra qualificada, embora tenhamos a consciência de que:

A educação profissional, no entanto, é historicamente demarcada pela divisão social do trabalho, que na prática sempre justificou a existência de duas redes de ensino médio, uma de educação geral, destinada a um pequeno grupo privilegiado, e outra profissional, para os trabalhadores. A sua origem remonta à separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho, ou seja, a lógica de que alguns pensam, planejam, e outros executam (BRASIL, 2014, p. 39).

Afirmção ratificada por Sousa (2013, p. 185) quando reforça que:

Em vários períodos da história da educação brasileira, a abordagem da educação profissional assumiu um caráter preconceituoso e, às vezes, moralista junto a determinados grupos menos favorecidos, como alternativas de sobrevivência dos mesmos grupos.

Diante do exposto, surge a preocupação a respeito da qualificação do quadro de docente dessas instituições, tendo em vista o contexto em que estão inseridos, pois, são professores formadores, tanto de novos professores quanto de profissionais para os mais variados setores de trabalho. Nessa linha de compreensão, Rehem (2009, p. 97) ressalta que:

[...] os saberes fundamentais para a construção das capacidades requeridas ao professor de educação profissional, e as estratégias que

melhor se alinhem para a consecução desse propósito, são desafios que vêm despertando o interesse dos que atuam no referido campo e suscitando debates para iluminar proposições.

Ainda nesse pensamento, a autora mencionada explica que “preparar formadores de profissionais para o século XXI é tarefa complexa” (REHEM, 2009, p. 101), dessa forma, entendemos que o quadro docente que atua nas Instituições Federais de Educação merece atenção especial e nos conduz a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas de formação de professores para a Educação Profissional, que de acordo com o objetivo da Meta 11 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014, p. 39), “a construção de uma proposta para atendimento educacional dos trabalhadores precisa ser orientada por uma educação de qualidade”, e a formação continuada dos professores do EBTT deve trilhar por este caminho, buscando alcançar tal objetivo. Visando aprofundar tal perspectiva, trazemos, no próximo item, a discussão sobre o perfil dos professores do Instituto e sua carreira docente.

3.3 PROFESSORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS: A CARREIRA DO EBTT

No contexto dos institutos federais, dada a abrangência de sua atuação definida pela lei nº 11.892/2008, os professores podem atuar em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados³⁰, e na educação superior, em

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

³⁰ A educação profissional técnica de nível médio inclui os denominados Cursos Técnicos destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. Destina-se a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/cursos-da-ept>

- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado [...] (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos: Quem são os professores que atuam nos Institutos Federais de Educação? Como se constituíram professores? Como se deu sua formação e ingresso nas instituições de EPT ao longo da história dessa modalidade de ensino? Quais particularidades há na carreira do Magistério do EBTT? Buscamos responder esses questionamentos a fim de conduzir melhor as reflexões acerca da formação continuada e os saberes docentes priorizados por esses docentes atuantes da citada carreira, que será abordado em capítulo posterior.

As instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desde seus primórdios até sua configuração atual, estruturada em uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a consequente expansão dos Institutos Federais de Educação, foram marcadas por diversas mudanças organizacionais, as quais provocaram também modificações no perfil dos profissionais requisitados para atuarem nesses espaços, de modo que, não se admite mais um docente que apenas reproduza conteúdos, mas que assuma uma postura de comprometimento com a prática educativa dos discentes, tornando-a problematizadora por meio da ação crítica e reflexiva (FREIRE, 1996).

Nessa linha de pensamento, Cunha (2000, p. 48) concorda com Freire (1996) ao ratificar que “não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe”.

Sem pretendermos nos deter sobre a história da formação de professores da EPT que atualmente compõem a carreira de professores da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), para o objetivo desse estudo, convém apenas pontuar alguns aspectos que contribuem para nossa discussão. Em sua pesquisa sobre professores da Educação Profissional e Tecnológica, Pontes (2012, p.116) destaca que em "sua origem, as instituições voltadas para a Educação Profissional³¹ [...] não

³¹ As instituições criadas foram as Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, devido a necessidade de prover os "desfavorecidos da fortuna", de forma a "prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua

contavam com professores habilitados e, sim, mestres professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas [...]".

Nesse período, a despeito de algumas medidas isoladas³², não houve, nessas escolas de aprendizes e artífices, uma preocupação com a formação de professores. Sem pretender deter-nos sobre a história da sua formação, com tal referência pretendemos apontar que tal problemática só se coloca a partir do momento que o curso técnico passou a compor o segundo ciclo de estudos (nível médio), passando a legislação a prever formação específica para seus professores. Pontes (2012, p. 119-120) destaca que:

É importante compreender que a mudança da formação técnica para o nível médio gerou o entendimento de que se deveria exigir uma formação mais sólida de seus professores. Dito de outra forma, como a profissionalização nesse ciclo de ensino passou a implicar uma formação mais complexa dos estudantes que aquela anteriormente ministrada nos anos iniciais da formação escolar, era de supor que seus professores passassem a ser mais bem preparados, mediante uma formação específica. Dessa forma, começou a se delinear o sentido da construção da especificidade da docência da área técnica, considerando a formação, o perfil e a natureza do trabalho pedagógico que realizam.

Embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas³³, Oliveira (2005, p. 25) destaca que a formação de professores do Ensino Técnico permaneceu tratada

[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não-reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área.

E em que pese tenha havido transformações importantes da EPT na atualidade com a criação dos Institutos Federais, ainda não há uma política de formação inicial de seus professores, carecendo ainda ser problematizada e definida, o que nos remete à

sobrevivência” (MANIFESTAÇÃO DO CONCEITO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2008, p. 148).

³² Em 1917, Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás” e, em 1931, por iniciativa do Governo Estadual de São Paulo, os cursos de aperfeiçoamento destinados a egressos das escolas profissionais masculina e feminina (PONTES, 2012).

³³ Para aprofundamento sobre a história da formação de professores da EPT, ver Peterossi (1994) e estudos recentes ver Moura (2008) e Machado (2011).

necessidade de pensar sua formação continuada, foco de nossa atenção nesse estudo. Antes, porém, convém retomar aspectos da constituição da carreira do professor EBTT.

As modificações no perfil dos docentes da EPT se intensificou a partir da transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Inicialmente, transformou apenas três institutos em CEFETs³⁴ e definiu a transformação gradativa das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs, com a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que estabeleceu a oferta de cursos superiores tecnológicos e pós-graduações, além do ensino médio e técnico (MANFREDI, 2016), exigindo, portanto, a figura de um novo profissional.

Sobre este profissional que atua nos cursos superiores, Morosini (2000) anuncia que ele precisa ter conhecimentos mais abrangentes, que consiga utilizar tecnologias, seja competitivo e apresente melhor qualidade de escolarização. No contexto da nova configuração da Educação Profissional, Machado (2008, p. 18) enfatiza que o docente deverá ser capaz de dominar...

[...] além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Entende-se, portanto, que este profissional descrito por Morosini (2000) alinha-se com a definição de Machado (2008) com relação à abrangência do exercício da docência, que no âmbito da EPT se torna mais ampla, tendo em vista que o professor atua no ensino básico, técnico e tecnológico.

A oferta de Cursos Superiores de Tecnologia nos CEFETs pode ser entendida como demanda do mercado de trabalho e se insere no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. Sousa (2013, p. 185) explica que os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram recebidos como “inovações no âmbito da educação profissional”, sendo de grande importância para o setor trabalhista, reforçando que:

³⁴ O Art 1º da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1979, diz que as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

[...] as graduações tecnológicas são concebidas como uma modalidade de educação profissional que venha contribuir, no plano das políticas de educação superior, para atender demandas sociais e econômicas do país, que estão em permanente transformação.

De fato, as graduações nas instituições de Educação Profissional foram muito relevantes para o setor econômico do Brasil. Sobre os CEFETs, Brito e Caldas (2016, p. 88, grifo do autor) destacam o seguinte:

[...] eram responsáveis por ofertar educação profissional, por meio de seus diferentes cursos e programas, inclusive cursos superiores vinculados à área tecnológica e até mesmo cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* além do ensino médio. Por ter essa diversidade de níveis de ensino, mantinham em seus quadros, professores da carreira de magistério de 1º e 2º graus e da carreira de magistério de ensino superior.

Os Cursos Superiores de Tecnologia foram bem aceitos por alguns, porém outros pesquisadores apresentaram algumas críticas. Marisa Brandão Rocha³⁵, por exemplo, aponta que:

As exigências legais para criação de um Curso Superior de Tecnologia (CST), no Brasil, têm permitido que esse seja implantado com baixa base teórica em oposição a grande foco na prática, tenha curta duração e seja voltado pragmaticamente para um posto de trabalho. Essa é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa”. Desta forma, compreendemos que os Cursos Superiores de Tecnologia, dentre suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior.

A autora faz críticas não somente ao curto tempo de duração dos CSTs, mas também por terem sido regulamentados como cursos de graduações com a finalidade de atender ao mercado neoliberal. Outros pesquisadores entenderam a importância de legalizar os CSTs como graduações a fim de permitir aos concluintes desses cursos, uma melhor colocação no mercado de trabalho. Diante de tais críticas, podemos refletir sobre o perfil do docente que vem atuando nestas Instituições Federais, no que tange à

³⁵ Artigo sem paginação. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1900_int.pdf
Acesso em 02Fev19.

dimensão de sua formação, pois são professores do EBTT que exercem a docência em cursos de graduações e, portanto, não tão distantes da realidade dos docentes do ensino superior que atuam nas Universidades.

Já mencionado anteriormente, os IFs foram criados em 2008, fazendo parte da expansão da RFEPCT, com exceção dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ, de Minas Gerais – CEFET-MG, algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II e nesse momento, os IFs conseguem marcar sua história com uma nova configuração, ofertando cursos superiores em Licenciaturas plenas e, conseqüentemente, demandando a contratação de um quadro mais abrangente de profissionais do magistério.

Pode-se dizer que os Institutos Federais adotaram nova configuração a partir da inclusão da oferta de cursos superiores em Licenciaturas, pois começaram a formar não apenas profissionais para o mundo do trabalho, mas também formar professores. Sousa (2013, p. 194) compreende que:

A expressão “educação tecnológica” passou a abarcar diversos níveis de formação, todos na área tecnológica, médio técnico, superior, incluindo a formação de tecnólogos e de engenheiros industriais, além de formação docente e da pós-graduação.

Sobre tal situação, Brito e Caldas (2016, p. 88) enfatizam que os Institutos Federais:

Teriam de contratar novos professores de ensino médio técnico para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professores de 1º e 2º grau e também outros professores da carreira de magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu*.

Diante desse cenário, surgiram alguns impasses e foram levantadas discussões acerca da nova carreira, a qual não permitiria a atuação apenas em um ou outro nível de ensino e, sim, em todos. Desta forma, a saída foi transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º grau, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica, em uma carreira de professor que abrangesse todas as modalidades e níveis de ensino, surgindo então, a carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Idem, 2016), ou seja, a nova carreira daria condições legais aos professores que já atuavam na rede, mas que só ministravam aulas no Ensino Médio, possibilidades de ensinarem nos cursos de Licenciaturas e Tecnológicos.

Este novo profissional requisitado para atuar na Rede Federal de EPCT teve seu Plano de Carreiras e Cargos regulamentado em 28 de dezembro de 2012, com a Lei nº 12.772, que regulamentou e estruturou o Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, entre elas o Plano de Carreiras e Cargos de Magistérios do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, só entrando em vigor em 1º de março de 2013, tratando-se, portanto, de uma carreira recente (BRASIL, 2012).

O seu Art. 1º, inciso III, define que a carreira de Magistério do EBTT é composta pelos “cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008” (BRASIL, 2012). Em relação aos profissionais, a lei esclarece em seu Art. 2º, parágrafo 2º que, a carreira de Magistério do EBTT deverá ser exercida por profissionais habilitados em atividades acadêmicas inerentes ao docente da educação básica e da educação profissional e tecnológica.

O ingresso de professores nas Instituições Federais de Educação se dá por meio de aprovação em concurso, assim como esclarece a referida Lei, em seu Art. 10, “mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos” e que “será exigido diploma de curso superior em nível de graduação”, prevendo, assim, como condição para ingresso na carreira docente do EBTT, a graduação.

A carreira de professor do Magistério do EBTT é composta pelas seguintes classes: DI, DII, DIII, DIV e Professor Titular. Brito e Caldas (2016, p. 90) em consonância com a Lei que rege a carreira do EBTT, ressaltam que:

O ingresso nos cargos de provimento efetivo de professor da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Diante desse cenário, em que o professor do Magistério do EBTT assume o exercício da docência tanto na educação básica quanto no ensino superior, surgiram questionamentos dentro da própria classe, de forma que debates foram suscitados a fim de comparar as duas carreiras: EBTT e Magistério Superior, mas não houve tal entendimento por parte do governo federal, à época, tendo em vista as particularidades entre os Institutos Federais de Educação e as Universidades (Idem, ibdem).

Entretanto, a classe de docentes conseguiu alguns ganhos que passaram a ser incorporados à carreira do EBTT, como a criação³⁶ do Conselho Permanente para o Reconhecimentos de Saberes e Competências (RSC)³⁷. A Portaria que criou o Conselho Permanente para o RSC determinou em seu Art. 5º que cada IFs elaborassem seus Regulamentos Internos para a Concessão do RSC. A Lei 12.772/2012 estabelece três diferentes níveis para a concessão do RSC, a saber: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I, que equivale ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II, que se equipara ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III, que equivale ao título de doutor, porém, Lima e Cunha (2018, p. 6) chamam atenção no seguinte:

É importante ressaltar que a equivalência entre o RSC e a titulação acadêmica somente pode ser adotada para cálculo da Retribuição por Titulação, sendo que a promoção e/ou a aceleração da promoção na carreira EBTT, também regulamentadas pela lei 12.772/2012, ainda se vinculam à exigência de titulação acadêmica. Dessa forma, a promoção de um professor para Classe Titular somente poderá acontecer mediante a apresentação do título de doutor, somado à aprovação no processo de avaliação de desempenho e à elaboração de memorial das atividades desenvolvidas pelo docente ou defesa de tese acadêmica inédita.

Este não é o ponto chave da nossa discussão, porém faz-se necessário entender esta especificidade na carreira do EBTT, para que, em capítulo próprio, possamos compreender melhor como se dá a formação continuada desses docentes.

Nesse sentido, buscamos conhecer melhor os professores do EBTT, voltando o olhar para os que atuam nos cursos superiores dos IFs, tendo em vista que esta mudança de carreira proporcionou nesse profissional o desejo de “realizar ações no sentido de qualificar-se para melhorar sua qualidade técnica e prestação de um ensino de qualidade (BRITO; CALDAS, 2016, p. 89)”.

Concordamos com Silva (2013) quando discute a realidade da expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia, no que tange à velocidade dessa expansão nas

³⁶ Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013 do Ministério da Educação cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15837-portaria-491-2013-rsc-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13Abr19

³⁷ RSC é a passagem do servidor docente de uma Classe para outra subsequente, na forma da Lei 12.772/2012. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/servidor/professor/rsc> . Acesso em: 13Abr19

diversas regiões do país. O autor chama atenção quando menciona as lacunas que vão se estabelecendo como, por exemplo, a falta de formação docente para a educação profissional.

Notadamente, pesquisas que envolvem a formação docente têm aumentado, mas ainda há uma carência em discutirmos sobre políticas de formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica e, sobretudo, no que tange à formação continuada dos docentes do EBTT, por atuarem em vários níveis e modalidades. Machado (2008, p. 11) reforça tal afirmação ao dizer que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Nessa linha de compreensão, Brandt (2017, p. 3) reforça que existe:

[...] necessidade de investigar-se a complexidade que é ser professor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por essas instituições de ensino contemplarem a Educação Básica Profissional e o Ensino Superior e pela ausência de políticas efetivas e consolidadas de formação inicial e continuada para esses professores.

Assim, compreendemos ser desafiante pensar e propor formação continuada de professores para o ensino superior nos IFs, mas é necessário, visto que a carreira do EBTT abrange um quadro de professores com as mais diversas formações, implicando inclusive, na necessidade de formação continuada para o exercício da docência. Sobre esse aspecto, Moura (2008, p. 31) tem clareza de que:

[...] Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim.

E o professor do EBTT, em suas diversas formações iniciais, também atua nos cursos superiores dos Institutos Federais indo de encontro com o que é preconizado no Art. 66 da LDBEN/1996, ao enfatizar que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, mesmo sabendo que os programas *stricto sensu* não preparam, especificamente, para a docência.

Seguindo essa interpretação, refletimos sobre a importância de investimento em uma formação continuada para os professores do EBTT, que além de reforçar os conteúdos culturais-cognitivos, contemple a dimensão didático-pedagógica proposta por Saviani (2009), visto que muitos destes profissionais vêm do mercado de trabalho e se tornam professores ao ingressarem nos IFs, trazendo suas experiências enquanto trabalhadores, mas nem sempre preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

No capítulo seguinte, expomos os resultados da nossa investigação, que teve como foco destacar aspectos da formação continuada e os saberes priorizados pelos docentes do EBTT que atuam no ensino superior do Instituto Federal da Paraíba, visando fortalecer nossa compreensão acerca da necessidade de investimento em formações continuadas que contemplem os saberes pedagógicos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA: ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

(DELORS, 2003)

Este capítulo reflete acerca do pensamento de Delors (2003), no sentido de demonstrar, por meio da fala dos pesquisados, essa necessidade tão transparente que muitos docentes demonstraram em continuar enriquecendo seus primeiros conhecimentos e, sobretudo adaptar-se ao novo, ao mundo de mudanças. Assim, apresentamos as análises e os resultados obtidos na fase exploratória e no trabalho de campo. Quanto à organização e análise de dados, nossa investigação seguiu os caminhos da pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa não há fórmulas ou receitas predeterminadas que orientem os pesquisadores, ou seja, a análise dos dados depende da habilidade e maneira do pesquisador. Gil (2008, p.177) nos chama a atenção para que “embora se reconheça a importância de um arcabouço metodológico sólido, não se pode dispensar a criatividade do pesquisador. Cabe-lhe muitas vezes desenvolver a sua própria metodologia”.

Dessa forma, organizamos nossa pesquisa em dois momentos complementares: no primeiro momento, realizamos uma pesquisa exploratória, buscando informações sobre o perfil e o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração do IFPB/*Campus* João Pessoa, por meio da análise das informações disponíveis no *site* do IFPB e na Plataforma *Lattes*.

No segundo momento, realizamos a pesquisa empírica, por meio de aplicação de questionário semiestruturado com alguns desses professores, que favoreceu o aprofundamento de reflexões sobre a formação continuada desses sujeitos. Este item foi

organizado em três subitens: Perfil, Formação Continuada e Saberes da Docência, os quais tratam da amostra pesquisada.

Segundo Lüdke e André (2007, p. 42), a análise deve atingir alguns estágios do processo de conhecimento: “[...] o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”. Assim, a partir da análise dos dados gerados, apresentamos a caracterização do perfil dos professores participantes da pesquisa, seu itinerário formativo e a construção de seus saberes docentes. Entendemos que essa reflexão foi relevante para que pudéssemos apreender como esses professores do EBTT, que atuam no ensino superior do IFPB, vêm se constituindo professores e quais caminhos priorizaram em suas formações. Ao final, a partir da análise e reflexão dos achados, procuramos levantar contribuições aos desafios do campo da formação continuada desses profissionais que atuam nos Institutos Federais, articulada a uma interpretação à luz dos teóricos que embasaram a presente pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA

Neste item, traçamos o perfil dos professores do EBTT, que atuam no ensino superior do IFPB, *Campus* João Pessoa. Delimitamos como universo de pesquisa os docentes efetivos dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração, ambos na modalidade presencial, como pode ser visualizado na tabela 2:

Tabela 2 – Universo da Pesquisa

| Cursos pesquisados | Docentes efetivos |
|------------------------------|-------------------|
| Licenciatura em Química | 22 |
| Bacharelado em Administração | 44 |
| Total | 66 |

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2019).

Assim, o universo da nossa pesquisa foi composto por sessenta e seis docentes efetivos, sendo vinte e dois do curso de Licenciatura em Química e quarenta e quatro do Bacharelado em Administração.

Enviamos o nosso questionário para o e-mail institucional do quadro de docentes dos dois cursos, tendo em vista a facilidade em obter tais endereços eletrônicos, por fazermos parte do quadro de servidores da instituição pesquisada. No e-mail havia um endereço eletrônico que direcionava para o questionário elaborado e disponibilizado no *Google Forms*³⁸, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre a participação na pesquisa e cópia do parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com pessoas da UFPB. O *link*³⁹ ficou disponível durante todo o mês de março de 2019. Decorridos vinte dias, poucos professores haviam respondido aos questionários, o que nos impulsionou nossa entrada em campo para obter maior adesão dos professores, de forma a conseguir um retorno maior de respostas e, conseqüentemente, uma amostra mais representativa.

Fomos à coordenação dos dois cursos algumas vezes para tentar obter respostas presencialmente. Alguns docentes do curso de Química se mostraram resistentes e alegaram falta de tempo, por estar em aula, ter avaliações para corrigir ou estar em horário de laboratório. Uma professora nos relatou que a maioria dos docentes não acessava o e-mail institucional devido a problemas técnicos ou por considerarem o e-mail particular mais prático. Assim, solicitamos uma lista de e-mails particulares na Coordenação do curso e reenviamos o *link* do questionário para os que ainda não havia respondido.

Além disso, um professor de Química pediu o *link* do questionário para disponibilizar no grupo de *WhatsApp*⁴⁰ dos docentes do curso. Essa estratégia foi

³⁸ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghml>. Acesso em: 10 abr 2019.

³⁹ Elemento de hipermídia formado por um trecho de texto em destaque ou por um elemento gráfico que, ao ser acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de novo hiperdocumento Disponível em: https://www.google.com/search?q=o+que+%C3%A9+link&rlz=1C1RLNS_pt-BRBR846BR846&oq=o+que+%C3%A9+link&aqs=chrome..69i57j0l5.2947j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

⁴⁰ **Whatsapp** é um **software** para **smartphones** utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>. Acesso em: 10 abr 2019.

bastante proveitosa, pois recebemos um maior retorno de questionários respondidos nos dias seguintes.

Com relação aos docentes do curso de Administração, só obtivemos êxito na segunda visita ao *Campus*, em dia de reunião pedagógica, contudo, poucos docentes efetivos estavam presentes. O coordenador do curso prontificou-se em ajudar sensibilizando os docentes para contribuírem com a pesquisa e também disponibilizou o *link* no grupo via *WhatsApp*, porém obtivemos pouco retorno.

Diante dos retornos, chegamos a uma amostra representativa, vez que conseguimos retorno de 34 professores, de um universo de 66 docentes ativos dos cursos em questão, conforme verificado na Tabela 3:

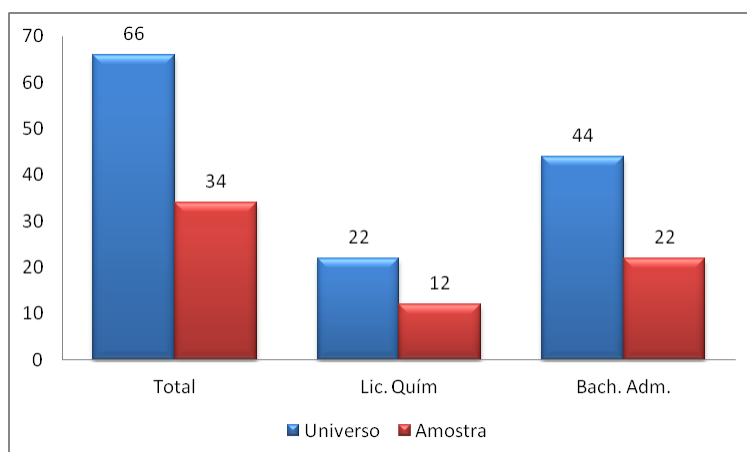
Tabela 3 - Universo e amostra da Pesquisa – Fase: Aplicação dos questionários

| Curso | Universo Pesquisado | Amostra Da pesquisa | Frequência (%) |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| Licenciatura em Química | 22 | 12 | 54 |
| Licenciatura em Administração | 44 | 22 | 50 |
| TOTAL | 66 | 34 | 52 |

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Todos (as) que responderam ao questionário declararam ciência e consentimento em participar da pesquisa. Dos sessenta e seis questionários enviados, obtivemos retorno de trinta e quatro professores(as), ou seja, uma amostra equivalente a 52% (cinquenta e dois por cento) do total da nossa população, conforme se verifica no gráfico 3:

Gráfico 3 - Universo e amostra da pesquisa, por Curso.



Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

Das trinta e quatro respostas que nos chegaram, doze foram da Licenciatura pesquisada, o equivalente a 54%(cinquenta e quatro por cento) de um total de vinte e dois docentes; e vinte e dois questionários foram do Bacharelado, o equivalente a 50%(cinquenta por cento) do total de quarenta e quatro que atuam neste curso. Portanto, um quantitativo significativo de participantes, validando, pois, nosso trabalho com a representatividade das amostras em ambos os cursos.

4.1.1 Caracterização dos professores: aspectos gerais do seu perfil

Nossos primeiros achados foram reunidos a partir da pesquisa exploratória na Plataforma *Lattes*, buscando todos os nomes dos docentes efetivos de cada curso, de forma que conseguimos traçar o perfil geral dos docentes efetivos, considerando o gênero, a formação inicial e a titulação.

Em relação ao universo da pesquisa, identificamos que 52% eram do gênero masculino, sendo no curso de licenciatura em Química esse percentual um pouco mais elevado (59% - 13 homens) que no Bacharelado em Administração (48% - 21 homens), o que nos permite inferir que a prevalência de docentes do sexo feminino em cursos de licenciatura não se verifica nesse caso, por se tratar de uma licenciatura identificada como da área de Ciências Exatas e da Terra. Com relação à formação inicial e titulação dos docentes dos dois cursos analisados, identificamos que a maioria é bacharel e possui Doutorado, conforme verificado na tabela 4:

Tabela 4 - Formação dos sujeitos pesquisados

| Curso | Graduação | | Titulação | | |
|---------------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|
| | Licen | Bach | Especialistas | Mestres | Doutores |
| Química | 20 | 02 | 01 | 05 | 16 |
| Administração | 06 | 38 | 09 | 12 | 23 |
| TOTAL | 26 | 40 | 10 | 17 | 39 |

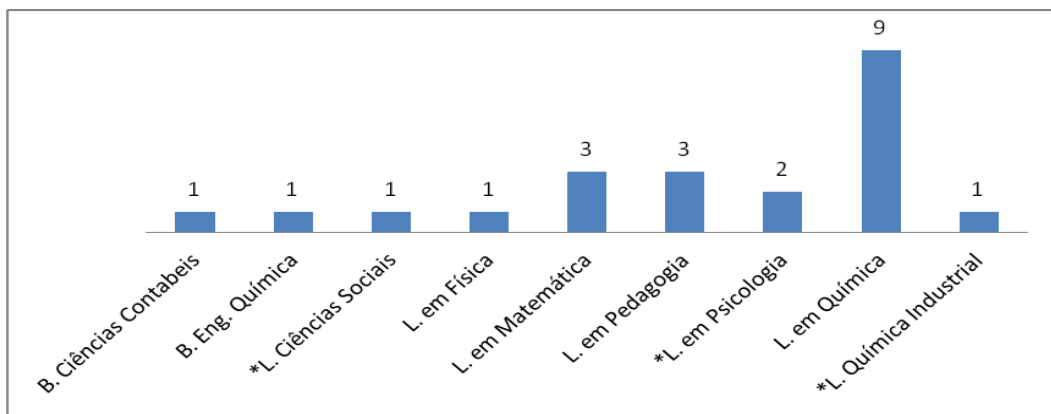
Fonte: Plataforma *Lattes* (2018).

Legenda: LICEN (Licenciatura); BACH (Bacharelado)

Considerando a formação inicial dos docentes efetivos do curso de Licenciatura em Química do IFPB/*Campus* João Pessoa, verificamos que, como era de se esperar, por se tratar de um curso de formação de professores, a maioria possui licenciatura em

Química. Entretanto, verificamos uma grande diversificação de formações entre os docentes do grupo de Administração, aspecto apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Formação inicial dos docentes efetivos do curso de Licenciatura em Química

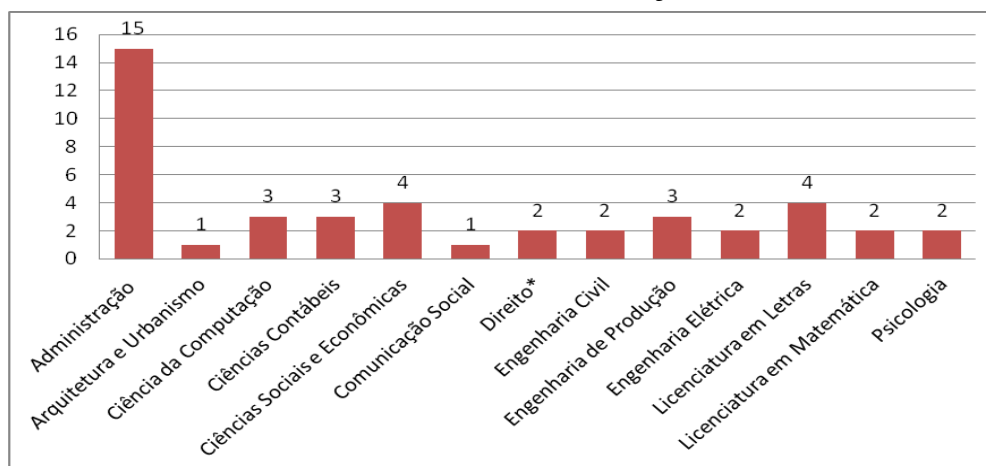


Fonte: Plataforma *Lattes* (2018).

*Docente também possui bacharelado. Legenda: B – Bacharelado; L – Licenciatura.

Dos 22 docentes, 91% possuíam algum tipo de licenciatura, com prevalência na área das ciências exatas e da terra, e cinco casos de formação na área de Humanas (Licenciatura em Pedagogia e em Psicologia). Diferentemente, ao considerarmos o perfil de formação inicial dos professores do curso de Bacharelado em Administração, verificamos que a situação se inverte, com a prevalência de bacharéis, conforme demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Formação inicial dos docentes efetivos do curso de Bacharelado em Administração.



Fonte: Plataforma *Lattes* (2018).

*Docente apresenta segunda formação em Curso Superior Tecnológico em Telecomunicações.

No tocante à formação inicial dos professores, a maioria possui bacharelado (38 bacharéis - 86%), com prevalência de egressos de diferentes cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, especialmente o de Administração (15 docentes), seguidos pelos de Ciências Sociais Econômicas (4), Contábeis (3) e Ciências da Computação (3). Nesse sentido, é possível compreender que a maioria deles passou à condição de docentes, passando a atuar no âmbito educacional. Em contraposição, encontramos 14% de docentes com licenciaturas nesse curso (6 – licenciados em Matemática e Letras), identificando-se com docência antes do ingresso na Rede de EPT.

Comparando o perfil dos professores de ambos os cursos, verificamos que os dois cursos superiores do IFPB/*Campus* João Pessoa em que pesquisamos possuía um corpo docente bem qualificado. A maioria possuía doutorado, ou seja, 59% dos docentes efetivos dos dois cursos pesquisados, sendo dezesseis do grupo de Química (73%) e vinte e três do curso de Administração (52%).

O quantitativo de mestres equivalia a 26% do total de pesquisados, sendo cinco docentes do curso de Química (23%) e doze de Administração (27%); e havia uma total de 15% especialistas, apenas um pertencia ao quadro de docentes do curso de Química (4%) e nove ao quadro do curso de Administração (21%).

Saviani (2011) defende que a qualidade da educação no Brasil deve seguir algumas metas e entre elas está a qualificação do(a) professor(a), sob o argumento de que um quadro docente bem qualificado e motivado no exercício de suas atividades, também contribui para a elevação da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na formação de qualidade de futuros profissionais.

Ainda sobre esse aspecto, encontramos em sua maioria, docentes que buscaram formação complementar nas suas áreas de atuação (bacharelado) e poucos na área pedagógica. No grupo de Licenciatura em Química, encontramos apenas seis docentes que investiram em formações continuadas na área da educação (27%), sendo que 03 (três) professoras deram continuidade às formações iniciais, tendo em vista que eram licenciadas em Pedagogia; os outros três docentes que investiram na área da Educação eram oriundos de Licenciaturas, sendo uma docente licenciada em Química e dois docentes licenciados em Matemática.

No grupo de docentes do Bacharelado em Administração esse quantitativo subiu para nove educadores que investiram na área da educação, o equivalente a 20% (vinte por cento) do grupo. Percebemos que, considerando o total de professores dos dois

cursos, houve investimento por parte de quinze professores(as) na formação relacionada à dimensão pedagógico-didática, ou seja, 23% da população pesquisada. Seria possível, inclusive, inferir que esses docentes sentiram a necessidade de tal formação, o que vai ao encontro do que Saviani (2009) destaca em relação à formação de professores, que deve contemplar não apenas dos conteúdos culturais cognitivos (conteúdo a ser ensinado), mas o pedagógico-didático, relacionado à dimensão dos domínios de saberes necessários à prática pedagógica docente.

Cabe ressaltar que nosso interesse neste trabalho não foi atribuir competência e/ou o domínio dos saberes pedagógicos a professores a partir de sua formação como licenciados ou bacharéis, nem tão pouco inferir a existência ou não da capacidade de bacharéis que assumem a docência, e sim, investigar o itinerário formativo desses diferentes grupos de professores da carreira EBTT que atuam no ensino superior de um instituto federal, a necessidade de uma política de formação continuada própria, bem como identificar as demandas oriundas dos pesquisados, por uma formação que contemple os saberes necessários a sua atuação como docentes da Rede, considerando a especificidade da docência da educação profissional.

Nesses termos, entendemos com Sousa e Moura (2019, p. 13) que a "complexidade da EPT e a diversidade dos perfis profissionais dos docentes e dos *lócus* de atuação exigem programas diferenciados que atendam às especificidades dos cursos e programas e de suas finalidades." Diante de tal problemática, as pesquisadoras ressaltam que iniciativas como a do Instituto Federal do Piauí, que investe na socialização e imersão dos professores ingressantes na cultura organizacional e profissional da instituição, a partir de programas de acolhimento, são relevantes e necessárias, mas são insuficientes. E, assim, ressaltam a necessidade de investir em políticas mais perenes e sistemáticas de formação desses profissionais.

Aspecto que se mostra mais complexo diante da variedade de opções de atuação dos docentes EBTT, que dada a abrangência de ações dos Institutos, podem passar a atuar: além da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; no ensino, pesquisa e extensão, atuando em nível de educação superior em:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação

básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Dito isso, considerando a atuação dos professores da EBTT em cursos superiores, objeto de atenção dessa pesquisa, nossa discussão retoma a importância dos conhecimentos pedagógicos não valorizados por vezes, ou simplesmente considerados desnecessários para a atuação nesse nível de ensino. Morosini (2000, p. 12) reforça essa preocupação pronunciando que muitos docentes consideram que “no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua”. Diante de tal contexto, reconhecemos o ato desafiador de propor formações continuadas que proporcionem preparo específico, no campo dos saberes pedagógicos, declaração reforçada por Isaia (2006) quando afirma não ser consenso entre professores e instituições, a necessidade de preparação específica para o exercício da docência no ensino superior.

A partir das discussões que iniciamos sobre a caracterização geral dos docentes dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração, passaremos a discutir no item seguinte, especificamente sobre a caracterização dos docentes que responderam aos questionários, participando da segunda fase da pesquisa. Vale ressaltar que por questões éticas, optamos em não divulgar os nomes reais dos pesquisados, portanto, identificamos os sujeitos com a inicial *P*, seguido do número gerado (1, 2, 3,,,) a partir do retorno do questionário e por último, as iniciais do curso em que o docente atua (QUI ou ADM).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB/CAMPUS JOÃO PESSOA

Foi relevante caracterizar o perfil de todos os docentes que atuavam nesses dois cursos, objeto de nossa atenção, pois levantamos nossas primeiras impressões acerca

dos sujeitos pesquisados. Como assinalamos anteriormente, a partir dessas análises iniciais, nos detivemos neste item, a delimitar o perfil dos sujeitos que responderam ao nosso questionário, baseado nos seguintes aspectos: faixa etária; regime de trabalho; formação inicial; titulação e tempo de docência no IFPB.

4.2.1 Sujeitos Participantes: perfil

Neste item, apresentamos o perfil dos sujeitos que participaram da segunda fase nossa pesquisa. Para tanto, trouxemos algumas informações relativas à faixa etária, ao regime de trabalho dos professores, experiência profissional anterior ao ingresso ao IFPB e tempo de docência no Instituto, respondidas por meio do questionário e que serão apresentadas na sequência.

No que se refere à faixa etária, registramos que a equipe docente é composta por um grupo de professores jovens, com faixa etária predominante entre 31 e 40 anos de idade, equivalente a 47% do total da população pesquisada. Percebemos que quatorze docentes dessa faixa etária fazem parte do quadro do Bacharelado em Administração e apenas dois docentes do quadro da Licenciatura em Química.

Na tabela 5, apresentaremos o regime de trabalho dos professores e a identificação de professores com experiência anterior ao ingresso no IFPB:

Tabela 5 - Experiência prévia e regime de trabalho dos participantes da pesquisa

| Curso | Experiência anterior ao IFPB | | Regime de trabalho (DE) | |
|----------------------|------------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| | Total | % | Total | % |
| Química | 10 | 95 | 12 | 100 |
| Administração | 21 | 83 | 22 | 100 |
| Total | 31 | 100% | 34 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Legenda: FEM: Feminino; MASC: Masculino; DE: Dedicção Exclusiva.

Esse quadro nos permitiu avançar na compreensão do perfil dos professores do IFPB/ *Campus* João Pessoa, que atuam nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração.

Questionados quanto à experiência anterior ao ingresso ao IFPB, 91% dos sujeitos responderam positivamente. Ressaltamos que do grupo pesquisado, nenhum docente informou ter atuado em área diferente de sua formação inicial.

Nesse sentido, é possível inferir que a em que pese a maioria dos professores tenha experiência anterior, sempre na área de sua formação, verifica-se que poucos atuaram como docentes, aspecto que já favorece uma primeira aproximação da atividade pedagógica, mas em contextos diferentes aos de um Instituto, com suas especificidades.

A partir da tabela 4 registramos que todos os respondentes possuem regime de trabalho a dedicação exclusiva (DE), tendo sua carga horária definida conforme o Inciso I, do Art. 4º, do Regulamento para a Gestão das Atividades Docentes do IFPB, que diz: “40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e representação institucional (IFPB, 2016)”. O regime de Dedicação Exclusiva é importante e fundamental, principalmente para a comunidade escolar, pois o docente dedica, exclusivamente, seu tempo de trabalho apenas a uma instituição, podendo assim, desenvolver projetos de pesquisa e extensão, além do ensino e conseqüentemente atender melhor aos discentes. Portanto, todos os pesquisados dedicam-se exclusivamente à docência no IFPB.

Questionados sobre o tempo de docência na instituição, verificamos situações diversificadas para cada curso, conforme se constata nos Gráficos 6 e 7:

Gráfico 6- Tempo de docência no IFPB – Licenciatura em Química

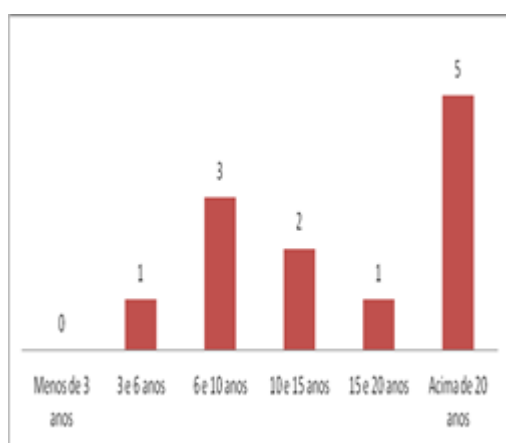
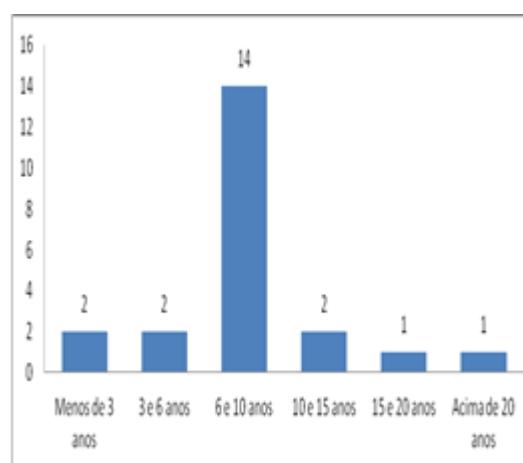


Gráfico 7- Tempo de docência no IFPB – Bacharelado em Administração



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Ao compararmos o tempo de docência dos professores que atuam nos dois cursos, percebemos que no grupo de Química 41,7% possuem mais de vinte anos de docência no IFPB, enquanto que no curso de Administração, encontramos apenas um docente com mais de vinte anos de atuação. Verifica-se, assim, que a maioria dos respondentes de Administração têm entre 6 e 10 anos de Instituição, sendo um curso recente, vez que teve a aprovação para sua implantação para o segundo semestre de 2005, ainda como CEFET/PB. Muito próxima é a autorização do curso de Licenciatura em Química, em 2004, tendo os respondentes mais tempo de Instituição, entre 10 e 20 anos (8 docentes). Em ambos os cursos encontramos um docente com experiência entre 15 e 20 anos; como também nos dois cursos há dois docentes com atuação no IFPB entre 10 e 15 anos.

Quando analisamos o tempo na atividade docente desses sujeitos, nos reportamos a Tardif (2002, p.110) quando destaca que esse tipo de experiência pode ser entendido na prática como o saber experiencial, ou seja:

[...] é um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

Vale ressaltar que ambos os cursos têm professores(as) com um tempo de docência considerável, que remete a uma experiência profissional e institucional, podendo-se compreender que se encontram na fase de transformação dos saberes adquiridos ao longo de suas vidas (Ibdem).

No contexto da nossa discussão, consideramos importante abordar sobre o tempo de docência que os pesquisados tinham no Instituto Federal, a fim de conhecermos um pouco sua trajetória profissional e suas experiências. A esse respeito, Tardif (2002, p. 56-57, grifos do autor) enfatiza que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o *passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc

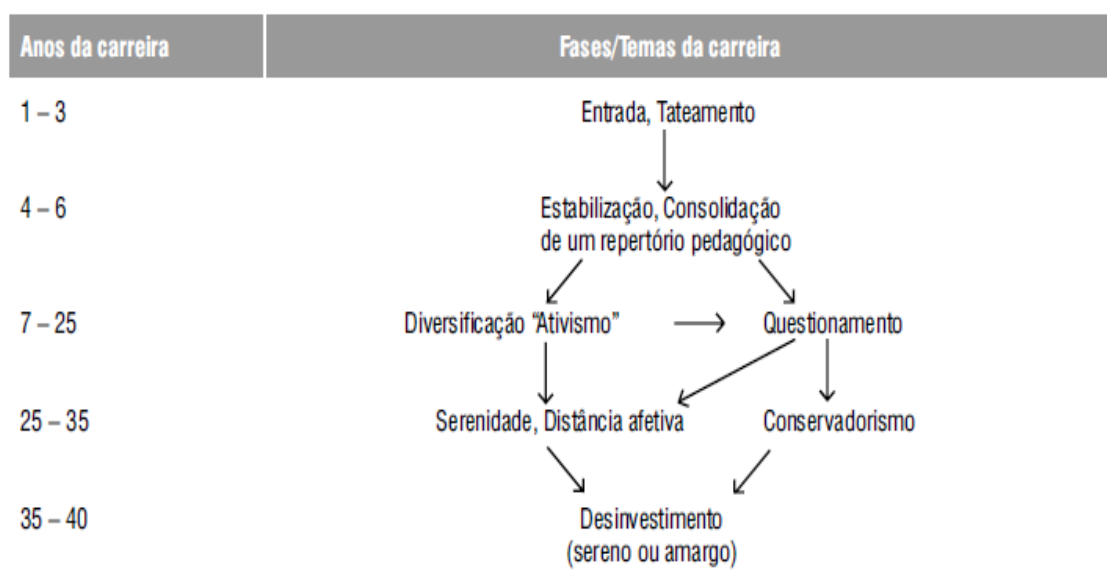
Essa abordagem se faz relevante neste espaço de investigação, por considerarmos, assim como Tardif(2002), a existência de uma relação entre o tempo da docência com a construção dos saberes, ponto de destaque em nossa pesquisa.

Huberman (1989) fez um estudo sobre a trajetória profissional ou ciclo de vida dos professores, e mesmo se referindo a professores secundários e da cultura francesa, podemos dizer que contempla possíveis itinerários da carreira de docentes do ensino superior. A respeito da trajetória profissional, Isaia (2000, p.22) situa que:

A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer, mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única.

Nessa abordagem, Huberman (1989) classifica o ciclo de vida dos professores por fases, como pode ser visto no quadro 2:

Quadro 2: Ciclo de vida dos professores



Fonte: Huberman (1989, p. 23)

O autor caracteriza essas fases da seguinte forma:

- **Fase de entrada na carreira/tateamento** (1 a 3 anos de docência) – o primeiro contato com a sala de aula e envolve dois elementos que podem ser vivenciados

paralelamente: a sobrevivência e a descoberta. O primeiro diz respeito ao “choque do real” e o segundo à admiração, entusiasmo em estar exercendo a docência;

- **Fase de estabilização** (4 a 6 anos) – Nesta fase encontramos o professor que começa a estabelecer uma particularidade, própria de sua atuação. Ele preocupa-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos;
- **Fase de diversificação** (7 a 25 anos) – Percebe-se nesta fase que o professor apresenta maior motivação e dinamismo dentro da sala de aula, iniciando também novas experiências pedagógicas, por sentir-se mais estabilizado.
- **Fase de Questionamento** (7 a 25 anos) – Tem por base um balanço da vida profissional percorrida, analisa os objetivos que teve desde o início da carreira;
- **Fase de serenidade** (25 a 35 anos) – Fase também denominada de Distância afetiva. Relaciona-se com um estado de espírito. Não se incomoda com os julgamentos alheios, por apresentar maior equilíbrio entre o eu ideal e o eu real. Com relação à distância afetiva, pode dizer que se refere às diferenças de gerações (professores x alunos);
- **Fase de conservadorismo** (25 a 35 anos) – Envolve aspectos de resistência à inovação e a mudanças significativas, sejam elas oriundas dos colegas, alunos ou até mesmo da própria instituição;
- **Fase de desinvestimento** (mais de 35 anos de docência) – Esta fase é caracterizada por processo gradativo de desapego, afastamento profissional e pessoal, tendo em vista a aproximação do fim da carreira.

Diante da apresentação sintetizada dessas fases, é possível inferir que a predominância do tempo de docência do grupo pesquisado remete à identificação de que estejam em alguma das seguintes fases: *estabilização*, *diversificação* e *questionamento*. Nestas fases, encontramos professores que começaram a atuar de forma mais particular, levando para atividade docente o seu modo próprio de funcionar, de avaliar e propor atividade. Ainda nessas fases, podem sentir-se mais à vontade e seguros para enfrentar situações mais complexas do cotidiano. Esses sujeitos também apresentam maior motivação e dinamismo dentro da sala de aula. Dessa forma,

[...] lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de

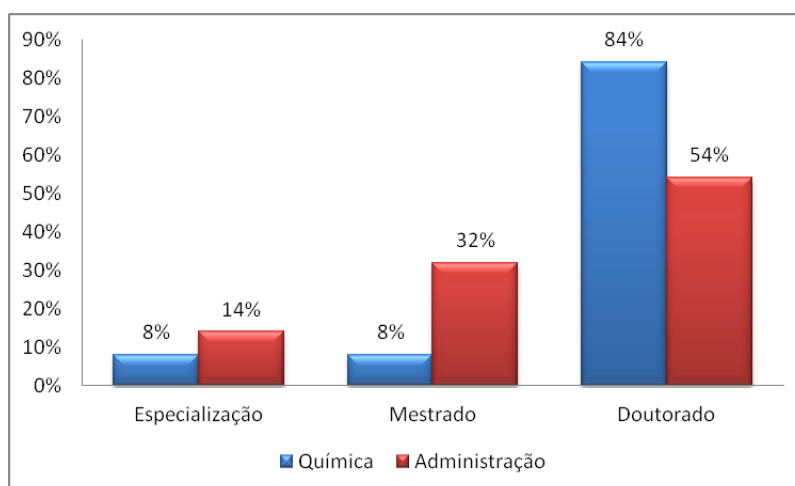
agrupar os alunos, as sequencias do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 1989, p. 41).

De acordo com as análises do autor, os docentes pesquisados também podem estar na fase de questionamentos, podendo ser entendida como “a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano”, bem como em fase de “desencanto, subsequente aos fracassos das experiências”. Essas fases do ciclo de vida dos professores remetem a um processo de reflexão bem mais amplo e profundo, porém neste espaço de investigação preferimos nos deter aos seus investimentos em formação continuada e os saberes da docência que priorizaram, ponto este que será tratado no próximo item.

4.2.2 Sujeitos participantes: formação continuada

As discussões deste item tiveram como objetivo apresentar aspectos relacionados à formação continuada dos sujeitos da nossa amostra. Para isso, tomamos como referência os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados neste trabalho, as respostas dos questionários aplicados com os sujeitos e análise do currículo Lattes, com o intuito de conhecermos melhor o itinerário formativo desses sujeitos. O gráfico 8 exibe como está distribuída essa formação:

Gráfico 8 - Titulação da amostra pesquisada



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Como assinalamos anteriormente, os docentes do EBTT que atuam nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração fazem parte de um grupo bastante qualificado em termos de investimento individual em pós-graduações. O quadro é composto por vinte e dois doutores (65%), sendo dez do grupo de Química e doze do grupo de Administração; oito mestres (23%), representados por sete do bacharelado e apenas um na licenciatura; e quatro especialistas (12%), sendo três de Administração e apenas um de Química.

A LDBEN 9.394/96 estabelece em seu artigo nº 52 que pelo menos um terço do corpo docente da instituição possua titulação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado. Face ao exposto, encontramos respaldo na citada legislação quanto à exigência da formação *stricto sensu* como requisito para atuação no ensino superior, aspecto que difere os Institutos Federais das Universidades, pois naqueles não são feitas as mesmas exigências.

Encontramos, portanto, docentes efetivos e substitutos/temporários, ingressantes nessas Instituições, sejam eles bacharéis, licenciados ou tecnólogos, que assumem turmas tanto da educação básica quanto do ensino superior e alguns não apresentam nem formação para docência e nem pós-graduações em nível de *stricto sensu*. Assim:

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da importância desses para o ensinar (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003, p.267).

A discussão a respeito da formação inicial e continuada dos docentes que atuam nos cursos superiores tem despertado interesse de vários pesquisadores. Morosini (2000) considera essa formação obscura, tendo em vista que não há esclarecimento legal de como deve se organizar. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) concordam e acrescentam que para exercer a docência no ensino superior, seja licenciado ou bacharel, não tiveram formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática no ensino superior.

Essa análise nos remete à reflexão de que o docente que ingressa na carreira do EBTT também necessita de uma formação que considere os enfrentamentos da atividade docente e os saberes pedagógicos. Afirmção ratificada por Morosini (2000,

p.11) quando questiona que: “[...] exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação na área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico?”

Pachane e Pereira (2003) sinalizam essa preocupação quando destacam que os programas de pós-graduações tendem a priorizar as pesquisas e acabam por reproduzir a crença de que o bom professor é aquele que conhece muito bem sua área, ou seja, que seja um bom pesquisador.

Seguindo essa linha de raciocínio, Masetto (2003) destaca que a pós-graduação forma o pesquisador professor com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar, mas levanta a questão se esse domínio é suficiente para formação adequada para exercer a docência. Esse questionamento se traduz em analisar se o professor do ensino superior precisa ter apenas conhecimento na área específica de sua disciplina, ser um bom pesquisador, ou se ele precisa apropriar-se dos saberes de sua prática enquanto docente.

Essa é uma questão delicada de se pronunciar, pois não temos a intenção de colocar em cheque a competência dos professores que assumem a docência como profissão, pois consideramos que uma pós-graduação é relevante para a formação de pesquisadores, mas precisa se preocupar também com a formação de professores (BATISTA, 2010).

Paiva (2010) situa que alguns professores procuram por pós-graduações não como algo importante para sua formação, mas como algo competitivo, vistas à garantia do emprego. Diante dessa observação, é pertinente acrescentar que, os ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT⁴¹ será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)⁴². A legislação trata a equivalência do RSC com a titulação acadêmica da seguinte forma:

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

⁴¹ RT – Retribuição por titulação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm

⁴² É a passagem do servidor docente de uma Classe para outra subsequente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm

II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado.

§ 3º Será criado o Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de estabelecer os procedimentos para a concessão do RSC (BRASIL, 2012).

Significa dizer que o docente do EBTT pode comprovar seus saberes e competências, por meio de suas produções, currículo e atividades, recebendo uma retribuição financeira por essa titulação, ou seja, o docente que tem o título de mestre e comprova suas atividades, pode garantir o RSC em nível de doutor. Pensamos que essa oportunidade pode ser transformada em motivação para o docente investir em sua formação continuada e galgar o último nível de sua carreira, como também podemos considerar que a conquista do RSC III torne o docente em posição confortável e não invista mais em sua formação continuada, porém esses aspectos não foram considerados nesta investigação.

Um aspecto que destacamos em nosso trabalho foi analisar os investimentos na formação continuada pelos docentes pesquisados. Ilustramos na tabela 6 o quantitativo de docentes que realizaram pós-graduações fora de suas áreas específicas de atuação.

Tabela 6 - Pós-graduações em área diversa da formação inicial

| CURSO | AMOSTRA | OCORRÊNCIA | FREQUÊNCIA (%) |
|---------------|----------------|-------------------|---------------------------|
| Química | 12 | 01 | 8 |
| Administração | 22 | 04 | 18 |
| TOTAL | 34 | 05 | 26 |

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Diante dos dados acima, nossa amostra apresentou 26% de docentes que realizaram uma pós-graduação fora de seu campo de conhecimento específico. Desses 26%, apenas um docente do curso de Química (8%) e quatro docentes de Administração (18%) investiram em uma formação continuada, especificamente em **Educação**. Notadamente poucos docentes fizeram investimentos pautados no modelo pedagógico-didático, “que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 149)”, levando-nos a acreditar que esses docentes demonstraram alguma preocupação com a prática

pedagógica em si. Enquanto que 74% da nossa amostra demonstrou interesse em dar continuidade aos domínios específicos dos conteúdos de suas áreas, ou seja, ao que Saviani (2009, p.148) classifica como:

Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para esse modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

Avançando na nossa análise, questionamos aos sujeitos se haviam cursado alguma disciplina didático pedagógica em suas pós-graduações, 56% afirmaram que sim, entre esses estão 58% de Química (07 docentes) e 55% de Administração (12 docentes). As disciplinas citadas em maior ocorrência foram: *Didática, Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino Superior*. Enquanto 44% dos pesquisados (05 – Química e 10 - Administração) disseram que não haviam cursado disciplinas nesta área. A respeito do conhecimento pedagógico, Imbernón (2011, p. 30) ressalta que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com os outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

O autor destaca ainda que esse conhecimento pedagógico não pode ser considerado absoluto, mesmo considerando uma especificidade da profissão docente (IMBERNÓN, 2011). É importante, pois, destacar que não levantamos essa questão por considerarmos que uma ou duas disciplinas ofertadas em cursos de pós-graduações são suficientes para suprir uma possível carência na dimensão didático-pedagógica de um professor, mas consideramos que é um fator importante para a atividade docente.

A respeito de considerar ou não necessária uma formação pedagógica para exercer a docência no ensino superior, tivemos um quantitativo de 91% de docentes que afirmaram a importância dessa formação para melhorarem suas atividades docentes. Essas respostas foram observadas entre os 92% dos docentes de Química (11 docentes) e 91% dos docentes de Administração (20 docentes), que pode ser comprovado nas falas seguintes:

Extremamente importante, pois creio que os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos não preparam docentes, preparam pesquisadores (embora isso seja também necessário), então quando nos deparamos com uma sala de aula com 40 alunos com diferentes idades e demandas, começamos a aplicar métodos de ensino na “tentativa e erro”, testando na prática qual funciona melhor. Isso é desgastante para docentes e não produtivo para discentes. Poderia conversar horas sobre isso, mas esta falta de formação didática e pedagógica tem me preocupado desde que resolvi ser professora e tem sido uma de minhas áreas de estudo paralelo (P4/ADM).

Compreender as necessidades do aluno enquanto ser humano e o quanto as questões pessoais são tão ou mais importantes que o conteúdo a ser apresentado é essencial para alcançar os objetivos do ensino (P4/QUI).

A fala do sujeito P4/ADM traduz nosso interesse nessa investigação e também os motivos que nos preocupam. Fazemos parte de uma Instituição que ampliou consideravelmente seus cursos, conseqüentemente suas ofertas de vagas nesses cursos e contratação de novos profissionais, entre os quais, docentes do EBTT. Desse modo, a fala do P4/ADM remete à reflexão de que há urgência em ser elaborada uma política interna, com projetos e programas de formação didático-pedagógica, que caminhe ao lado do docente, dando suporte aos que demonstrem tal necessidade. A preocupação do sujeito P4/ADM faz como que ele busque minimizar possíveis dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula e isto é demonstrado quando diz que está buscando paralelamente esses conhecimentos.

O comentário do sujeito P4/QUI reforça nosso entendimento de que, alguns profissionais que assumem a docência como profissão, como exemplo, alguns bacharéis sujeitos da nossa pesquisa, a realizam de maneira competente e eficaz no que se refere ao conteúdo, tendo em vista seu amplo conhecimento no campo do saber específico de sua formação, somado ainda aos diversos cursos, capacitações, eventos e pós-graduações que lhes conferem esse grau de conhecimento. Esses saberes são importantes e não podem ser colocados à prova. Contudo, o professor precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática educativa e que na docência a repetição mecânica é o que menos importa (FREIRE, 1996).

O comentário de outro pesquisado, do curso de Administração, ressaltou a importância de “trabalhar técnicas no campo da didática” dizendo ainda que:

[...] é fundamental para o profissional responsável por promover a mediação do conhecimento, pois essa prática auxilia no diagnóstico da formação dos discentes identificando, sobretudo, as lacunas ou possíveis deficiências de formação necessárias de serem trabalhadas (P1/ADM).

Esse docente reconheceu a possível existência de lacunas na formação, entretanto um docente da Licenciatura não apresentou certeza diante da questão e respondeu que talvez fosse necessária uma formação didático-pedagógica para exercer a docência; dois docentes do bacharelado também mostraram a mesma percepção, totalizando 9% de docentes que ficaram em dúvida da necessidade dessa formação. A respeito dessa questão, o registro de um docente, bacharel em Química Industrial, atuante na Licenciatura em Química, mereceu destaque em nossas reflexões:

Destaco a sensibilidade humana como capacidade para exercer a docência, pois o futuro profissional da licenciatura pode até cursa disciplinas relacionadas a formação didático - pedagógica e não ter a sensibilidade de entender a demanda do ensino. Vale ressaltar também, que temos profissionais de outras áreas que não participarão dessa formação e alcançaram destaque no ensino. Mas considero importante a formação didático de uma forma geral (P2/QUI).

Diante desse comentário, poderíamos pontuar que essa afirmativa se assenta em dizer que: “a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando (TARDIF, 2002, p. 107)”. Sob esse argumento, Tardif diz que esse “saber-ensinar” vai se construindo e se modelando ao “longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização” e que. Não podemos descartar totalmente a visão do sujeito P2/QUI quando versa sobre “*profissionais de outras áreas (...) alcançaram destaque no ensino*”, até porque já existem pesquisas nessa linha de investigação, a exemplo, citamos Fogaça (2017), que em sua pesquisa de Mestrado intitulada *Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e “bem-sucedidos” na docência da educação profissional* apresentou resultados de uma investigação com sete bacharéis que não possuíam formação pedagógica, atuavam na docência há mais de três anos e eram bem sucedidos em suas salas de aula.

Diante das falas dos professores pesquisados, Fogaça (2017) comprovou que as experiências vividas pelos pesquisados em seus percursos acadêmicos e formativos ajudaram a desenvolver seus saberes docentes. A pesquisadora concluiu ressaltando que os bacharéis, embora bem sucedidos em suas aulas, consideravam importante uma

formação pedagógica formal para contemplar alguns aspectos da docência, afirmação esta ratificada pelo P3/ADM que participou da nossa pesquisa e concluiu a respeito da formação didático-pedagógica que “*sem isso seríamos profissionais incompletos*” e o sujeito P3/QUI ao considerar “*incompatível a ideia de ser docente e não se apropriar da discussão sobre educação*”.

Nesse contexto, o comentário do docente reflete nosso entendimento a respeito dos saberes pedagógicos que defendemos. O docente P1/QUI entende que: “É necessário o conhecimento dos diversos tipos de teorias de aprendizagem, assim como a atualização do conhecimento das tecnologias ativas e alternativas” e o docente P2/ADM entende que:

Independente da área de atuação, a formação didático-pedagógica é fundamental para exercer a docência, pois orienta o professor nas questões de planejamento e execução das disciplinas, definição das atividades e critérios de avaliação, bem como a postura em sala de aula (relacionamento com os alunos, resolução de conflitos etc).

Nessa perspectiva, a atividade docente tem que ser desmistificada como sendo um “dom”, implica, na verdade, em uma construção de seu investimento na profissão mediante a formação científica séria e o compromisso político com a formação dos estudantes, contemplando os diversos saberes da docência. Concordamos com Paulo Freire quando diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e não se resume em transferir o conhecimento para o aluno, “mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12)”.

Partindo desse enfoque que privilegia a busca por formação continuada, compreendemos que os esforços na maioria das vezes são individuais, e mesmo a instituição de ensino não proporcionando algo mais pontual, ou seja, no campo dos saberes pedagógicos e outros necessários à Educação Profissional Tecnológica, estes investimentos contribuem para melhorar o trabalho docente.

Uma vez admitido esse princípio, pode-se inferir que os docentes que buscam melhorar e ampliar seus conhecimentos em suas áreas específicas podem não considerar a prática da atividade docente como algo que precisa ser melhorado ou apreendido, mas consideram importante essa busca de conhecimento no campo dos conteúdos que atuam. Diante dessa percepção, ratificamos nosso entendimento que ações precisam ser ofertadas pela instituição.

Com enfoque na trajetória profissional, questionamos os motivos que conduziram os sujeitos a buscarem alguma formação continuada. Categorizamos por *Determinante, Importante ou Não se aplica*. Distribuímos as opções em duas tabelas 7 e 8, a primeira para o grupo de Licenciatura em Química e a segunda, para o grupo do Bacharelado em Administração. Analisamos as seguintes respostas: *atualização pedagógica, atualização na área de formação inicial, progressão funcional, necessidade de formação continuada, motivação para realizar pesquisas, adquirir conhecimento em área diversa da inicial, e dar continuidade aos conhecimentos da formação inicial*.

**Tabela 7 - Motivação para Formação Continuada –
Sujeitos da Licenciatura em Química**

| Motivações | Determinante % | Importante % | N.A % | Total % |
|--|-------------------|-----------------|----------|------------|
| Atualização Pedagógica | 58 | 42 | - | 100 |
| Atualização na área de FI | 50 | 42 | 8 | 100 |
| Progressão funcional | 17 | 50 | 33 | 100 |
| Necessidade de FC | 58 | 42 | - | 100 |
| Motivação para realizar pesquisas | 50 | 50 | - | 100 |
| Adquirir conhecimento em área diversa da inicial | 75 | 25 | - | 100 |
| Dar continuidade aos conhecimentos da FI | 67 | 33 | - | 100 |

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Legenda: N.A.: Não se aplica / FI: Formação Inicial / FC: Formação Continuada

De acordo com os dados assinalados na tabela 8, verificamos que os elementos apontados como prioritários para a motivação da busca por formação continuada para o grupo de docentes do curso de Licenciatura em Química que mereceram destaque foram: **adquirir conhecimento em área diversa da inicial (75%)** e **dar continuidade aos conhecimentos da formação inicial (67%)** considerados como **determinantes**.

Entretanto, a **progressão funcional** foi mencionada como algo **importante** por 50% dos pesquisados, **determinante** para apenas 17% e para 33% a progressão não é algo que motive a busca por formação continuada, pelo menos no nível do discurso.

**Tabela 8 - Motivação para Formação Continuada –
Sujeitos do Bacharelado em Administração**

| Motivações | Determinante | Importante | N.A. | Total |
|--|--------------|------------|------|-------|
| | % | % | % | % |
| Atualização Pedagógica | 27 | 64 | 9 | 100 |
| Atualização na área de FI | 45 | 37 | 18 | 100 |
| Progressão funcional | 41 | 50 | 9 | 100 |
| Necessidade de FC | 50 | 45 | 5 | 100 |
| Motivação para realizar pesquisas | 27 | 59 | 14 | 100 |
| Adquirir conhecimento em área diversa da inicial | 23 | 50 | 27 | 100 |
| Dar continuidade aos conhecimentos da FI | 41 | 36 | 23 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Legenda: N.A.: Não se aplica / FI: Formação Inicial / FC: Formação Continuada

Os dados da tabela 7 apontam que os aspectos motivadores na busca por formação continuada para o grupo de docentes do curso de Bacharelado em Administração considerados mais **importantes** do que determinantes foram: atualização Pedagógica (64%), motivação para realizar pesquisas (59%), progressão funcional (50%), necessidade de formação continuada (50%) e adquirir conhecimento em área diversa da inicial (50%).

De fato, podemos evidenciar que os 50% de docentes desse grupo buscaram formação continuada fora de suas áreas de atuação, conforme análises anteriores

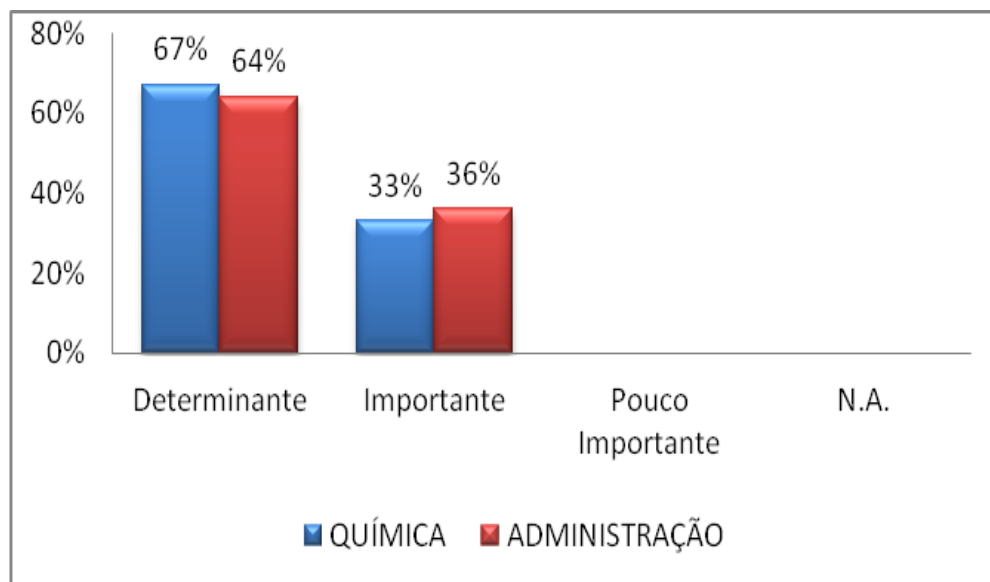
4.2.3 Sujeitos participantes: docência e saberes

A discussão deste item teve como objetivo investigar aspectos relacionados à construção da docência e dos saberes dos professores pelos sujeitos participantes da pesquisa, a partir da análise das respostas contidas nos questionários. Para tanto, tomamos como referência os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados ao longo deste trabalho. Acerca dos saberes docentes, Tardif (2002) diz que é um saber plural, oriundos da soma da formação profissional, mais os saberes adquiridos das disciplinas e conteúdos, curriculares e os saberes da experiência.

Seguindo com os questionamentos do nosso instrumento de investigação, perguntamos aos nossos sujeitos quais aspectos mais relevantes tinham sido motivadores para o ingresso na profissão docente. Analisamos as respostas apresentadas conforme o grau de identificação que apareceram em cada grupo: *atuar como docente*,

atuar na minha área de formação, compartilhar conhecimento, conquistar um melhor salário, influência familiar, oportunidade de ter um emprego estável, e ser funcionário público federal. Os dados foram classificados no gráfico 9 de acordo com os aspectos que os pesquisados consideraram como: *determinante, importante, pouco importante e não se aplica.*

Gráfico 9 - Motivação para o ingresso na profissão docente



Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

Legenda: N.A.: Não se aplica

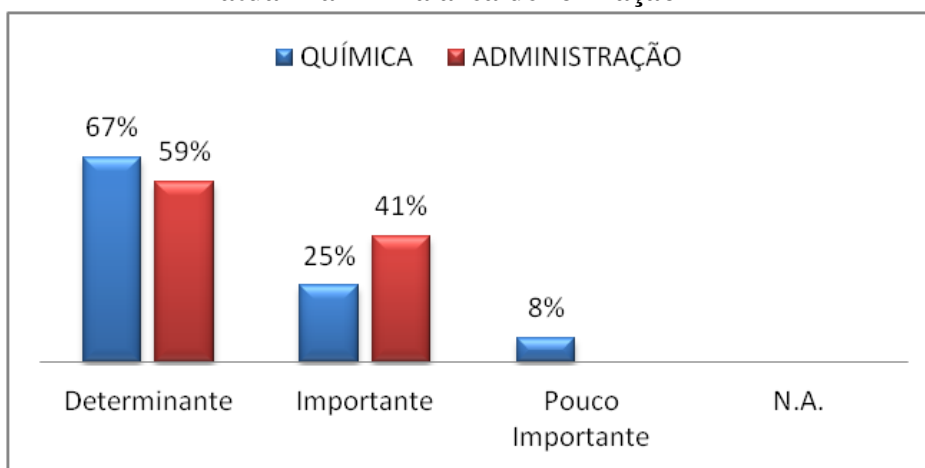
A maioria dos docentes pesquisados considerou o desejo de entrar para a docência sendo um fator. Entre os docentes de Química já prevíamos tais respostas, isto porque a maioria dos pesquisados apresenta formação inicial em Licenciaturas, cursos específicos da docência. A surpresa maior veio do grupo de docentes do curso de Administração, revelando que, mesmo apresentando formação inicial diversa da área da educação, muitos profissionais, nesse caso, bacharéis, demonstraram o desejo em se tornar professores. Penin; Martínez e Arantes (2009, p.24) dizem o seguinte a respeito da escolha de uma profissão:

Quando escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, a pessoa também define um modo de vida. Ela começa a pertencer a um grupo de indivíduos que, conforme o seu grau de identificação, pode lhe trazer benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento, conforme a teoria de Abraham Maslow.

As respostas dos professores de Administração reportaram a essa definição a respeito de desejarem pertencer a um grupo específico, nesse caso, professores, pois eram profissionais de áreas variadas, sem o compromisso com a formação para a atividade educativa, que decidiram entrar no mundo educacional, assumirem a docência como profissão.

Outro aspecto destacado que motivou a entrada para a docência diz respeito à oportunidade em atuar na área de formação inicial/continuada, como pode ser visto no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Aspecto motivador para o ingresso na docência: atuar na minha área de formação



Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

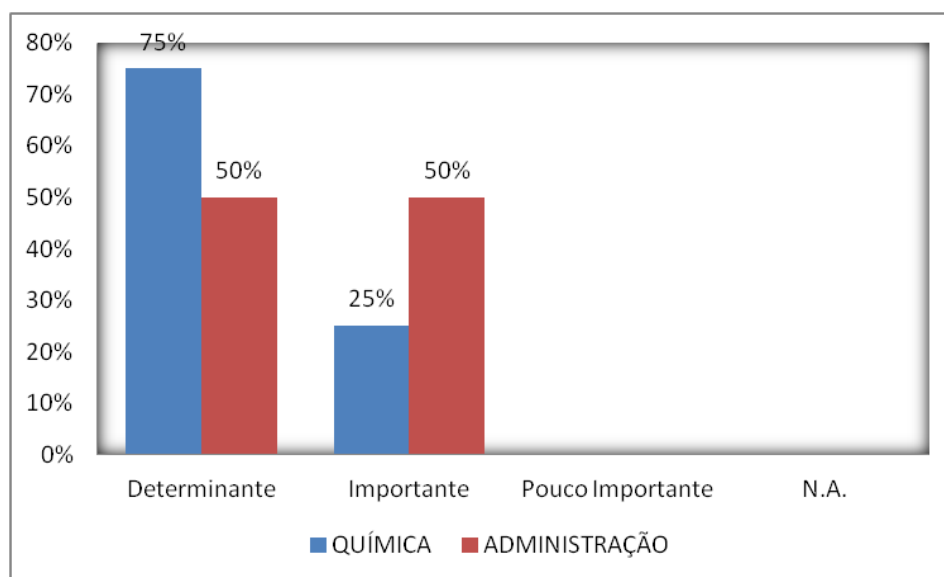
Os docentes pesquisados apontaram que foi determinante exercer a docência na área de conhecimento de suas formações. O que se destacou nessa questão foi o percentual de 8% do grupo(01) que respondeu ser **pouco importante**. Todavia, esses percentuais refletem a formação inicial dos pesquisados, ou seja, docentes que não possuíam Licenciatura, especificamente, bacharéis nesse caso, e que atuavam no curso de Química, levando-nos a imaginar que optaram pela docência por situações diversas. A respeito disso, Imbernón (2011, p. 13) no diz que:

Historicamente, a profissão docente, ou seja, assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e

semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

Significa dizer que alguns profissionais optam pela docência, por terem amplo conhecimento em determinado campo do saber e, às vezes por não conseguirem ingressar no mercado de trabalho em suas áreas, optam pela profissão docente como alternativa de inserção laboral. Nosso terceiro aspecto motivador para ingresso na profissão docente foi destacado no Gráfico 11 adiante:

Gráfico 11 - Aspecto motivador para o ingresso na docência: compartilhar conhecimento



Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

Legenda: N.A.: Não se aplica

Freire (1997) nos chama a atenção sobre o ato de ensinar, que deve provocar nos alunos a busca pelo conhecimento, que não pode ser mecânico. Remetendo-nos a busca por uma educação que oportunize ao aluno à construção do conhecimento junto ao professor, que por sua vez não é o detentor do saber. Assim, começamos analisando nosso gráfico 11, refletindo sobre o caráter importante do “compartilhar conhecimento” tão mencionado pelos pesquisados, que em sua maioria considerou **determinante** para o ingresso na docência (75% de Química e 50% de Administração).

Imbernón(2011, p. 14) ressalta que a educação na atualidade não pode se restringir apenas a repassar o conhecimento aos discentes, tendo em vista seu contexto complexo e diversificado, então nos diz que:

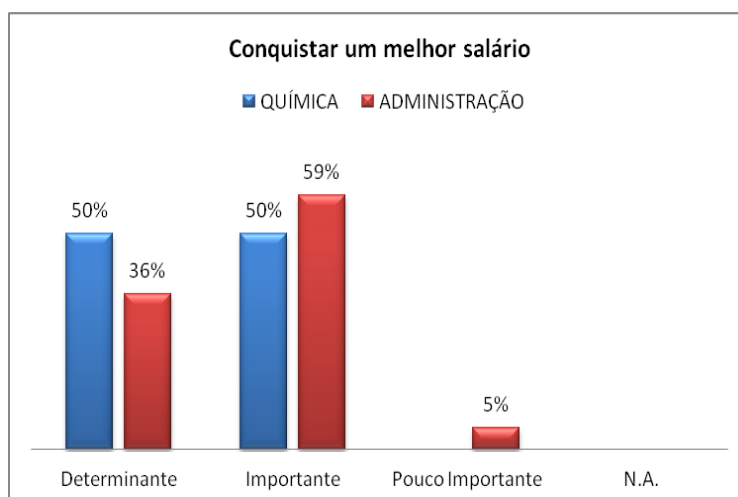
Hoje, a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade[...]

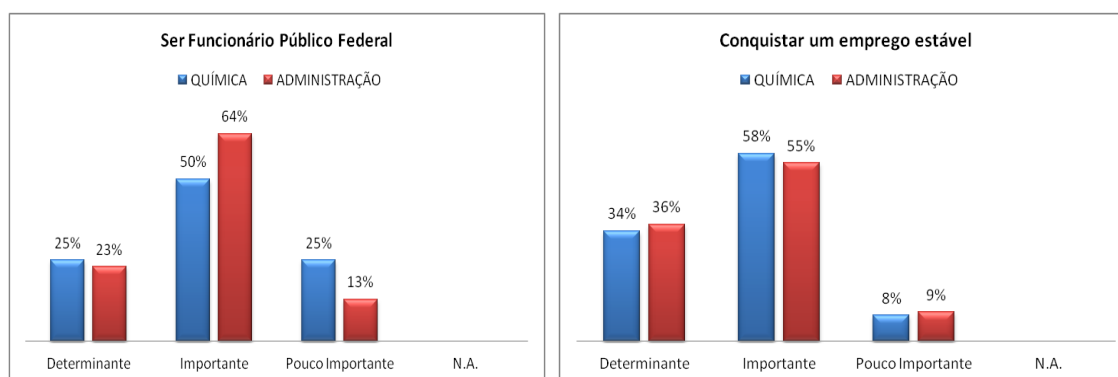
Assim, expomos nossa inquietação em relação à carência ou insuficiência de ações de formação continuada promovidas pela instituição educacional. Pensamos na importância de atividades dinâmicas a fim de conhecer melhor o professor que ingressa na carreira do magistério no IFPB, de maneira que oportunize inclusive, meios de suprir as possíveis carências de saberes específicos da docência.

No grupo dos docentes do Bacharelado, 50% considerou tanto **determinante** quanto **importante** para o ingresso na docência, compartilhar o seu conhecimento. Pode-se dizer que, antes de ser professor(a), existe um profissional recheado de outros saberes, que são os saberes de sua profissão e tais profissionais acreditam que seu vasto conhecimento em uma determinada área poderão ser sistematizados e compartilhados em aulas, e isso reflete o desejo em compartilhar tal conhecimento. Acreditamos que esse aspecto foi bem mencionado por se tratar de saberes adquiridos tanto na aprendizagem da profissão quanto na prática dela.

Em relação aos três aspectos motivadores para o ingresso na docência, os quais se referem aos fatores: *conquistar um melhor salário, oportunidade de ter emprego estável e ser funcionário público federal*, resolvemos agrupá-los e distribuí-los no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Aspecto motivador para o ingresso na docência: conquistar melhor salário / oportunidade de ter emprego estável / ser funcionário público federal





Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

Optamos em agrupar esses três aspectos, por entendermos que eles convergiram como pontos importantes motivadores de entrada na docência para os dois cursos.

Em relação a *conquistar um bom salário*, o grupo pesquisado considerou um aspecto determinante e importante. Em relação ao aspecto *ser funcionário público federal*, os docentes elegeram como sendo um fator importante e determinante que os motivou ingressar na docência. Compreendemos que esses fatores foram considerados importantes para o ingresso na docência pelos pesquisados, por alguns motivos, entre eles, *conquistar um emprego estável* foi considerado importante devido a alguns profissionais terem a consciência de que, se conseguirem se efetivar em um emprego público e garantirem um salário fixo, não precisariam desdobrar-se em mais de uma escola privada e/ou pública, municipal e/ou estadual, devendo cumprir uma carga horária elevada, a fim de somar um salário melhor.

A questão em termos salariais da docência tem gerado, ao longo dos anos, uma discussão que merece destaque, assim percebido por Neto e Santiago (2006, p. 95): “não se pode tratar do tema da valorização do magistério sem se falar da questão da remuneração do trabalho. Esse tem sido, ao longo do tempo, o ponto nevrálgico, o calcanhar de Aquiles da categoria”.

Diante disso, tanto quem foi formado para a docência quanto quem não obteve tal formação, tentam concursos públicos a fim de se manterem estáveis, construir uma carreira e conquistar um salário relativamente melhor em relação aos que precisam trabalhar em escolas e/ou empresas privadas diuturnamente.

Verificou-se em uma pesquisa realizada com um grupo de professores em situação precária, inúmeras frustrações vivenciadas por eles, por não terem estabilidade. O sentimento de frustração e desencanto foi citado em alguns relatos, tendo em vista as

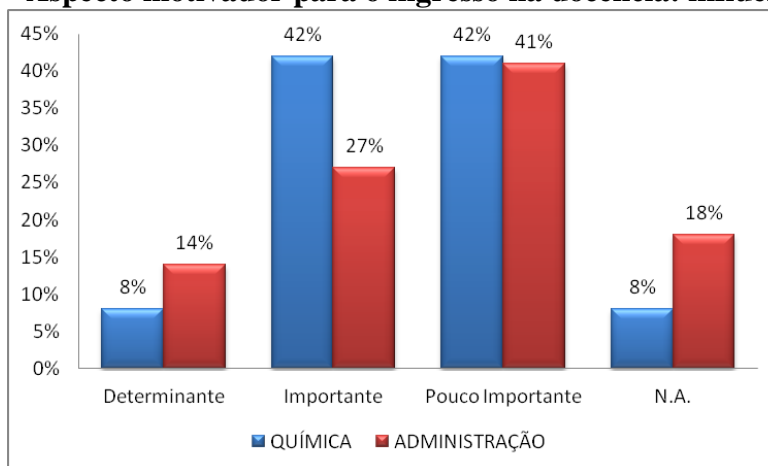
constantes mudanças de turmas, de escolas, impossibilidade de viver uma relação professor-aluno sem interrupções, entre outras situações. A pesquisadora constatou que esses problemas acarretaram consequências de cunho psicológico, afetivos, relacionais e pedagógicos, e geraram inclusive, um sentimento de descomprometimento pessoal em relação à atividade que desenvolviam (MUKAMURERA *apud* TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, pensamos que os dados da nossa pesquisa revelaram a preocupação dos pesquisados em se efetivarem em um emprego público, o qual remete à estabilidade profissional e financeira, evitando assim, a geração dos possíveis problemas e desgastes supracitados.

Vale ressaltar que, embora a carreira docente esteja passando por momentos desafiadores em relação à desvalorização do magistério, precariedade salarial, direitos já conquistados sendo ameaçados, entre outros contratemplos, percebeu-se, entre os pesquisados que esse aspecto contribuiu para o ingresso na docência.

Nosso próximo aspecto diz respeito à influência familiar. Perguntamos se a família influenciou de alguma maneira para que o pesquisado escolhesse ser professor(a). Os dados revelaram o seguinte:

Gráfico 13 - Aspecto motivador para o ingresso na docência: influência familiar



Fonte: Dados da Pesquisadora (2019).

A influência da família foi considerada um aspecto de motivação pouco importante, tanto no grupo de Administração(41%) quanto no grupo de Química (42%). Entretanto, alguns docentes consideraram como fator importante.

Esses dados nos conduziram ao pensamento de que, ao atribuírem o peso de *pouco importante* a tal aspecto, esses docentes possivelmente, já previam quais carreiras

almejavam seguir, ou simplesmente, suas famílias não opinaram a respeito, nem os influenciaram. Entretanto, os que disseram sofrer alguma influência de origem familiar nos reportaram ao entendimento de terem familiares exercendo a docência, obediência ou até mesmo por posição social.

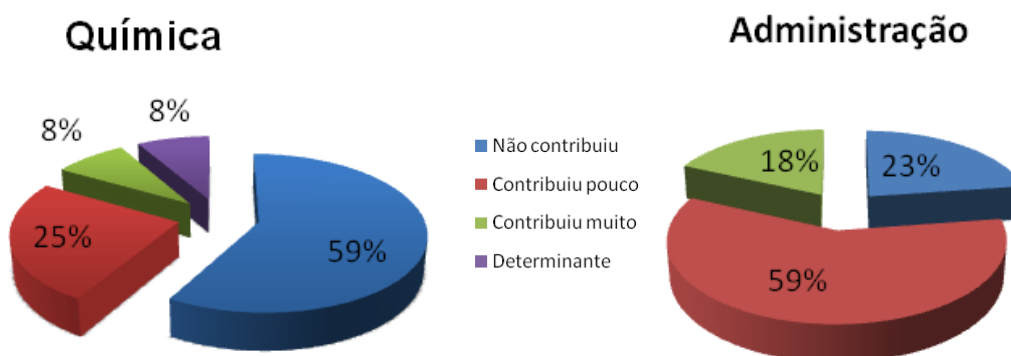
Assim, concluímos nossas análises a respeito dos aspectos motivadores para ingresso na docência. Partimos então, para a análise dos tópicos relacionados à construção dos saberes.

Tentamos identificar quais aspectos favoreceram para a construção do professor que o pesquisado havia se tornado. Para tanto, solicitamos que atribuíssem peso/grau de relevância às respostas, utilizando os fatores que haviam contribuído em maior relevância para essa constituição, utilizando o seguinte: *1 – não contribuiu; 2 – contribuiu pouco; 3 – contribuiu muito; e 4 – determinante.*

Para melhor visualizarmos, dispomos gráficos comparativos das respostas que apareceram nos dois cursos:

1º Aspecto – *Apoio do setor pedagógico do Campus/escola onde atuo/atuei.*

Gráfico 14 - Apoio do Setor Pedagógico



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

De acordo com os dados em destaque no gráfico 14, os sujeitos participantes revelaram, em sua maioria, que o setor pedagógico **não contribuiu** (82%) ou **contribuiu pouco** (84%) na constituição daquele docente. Esses percentuais chamam nossa atenção em particular, enquanto pedagoga e integrante do setor pedagógico de outro *Campus*, por reconhecer alguns esforços que essas equipes dispensam para proporcionar ou minimizar a distância entre o setor e o corpo docente.

Enquanto estava ocorrendo esta pesquisa, um documento para regulamentar a atuação das equipes pedagógicas, especificamente as funções dos Pedagogos e dos Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), estava sendo elaborado por uma comissão composta por representantes desses profissionais e a Diretoria de Articulação Pedagógica do IFPB (DAPE), a fim de estabelecer diretrizes para tal atuação. As discussões se estendiam para quais eixos de ação poderiam ser incluídos nessas diretrizes, e um deles seria “Formação, acompanhamento e assessoramento pedagógico ao corpo docente”.

Apesar de participar das discussões no intuito de contribuir na elaboração desse documento, percebemos o quanto existem lacunas no desenvolvimento das atividades dessas equipes dentro de uma instituição centenária. Entretanto, acredito que as equipes, formadas por um quadro reduzido de profissionais na maioria dos *Campi*, se esforçam para oferecer apoio aos docentes, porém o que se percebe, em determinados momentos, que os professores não valorizam as ações, demonstrando, inclusive, falta de interesse em participar dos encontros e reflexões.

De fato, não podemos fugir à realidade sobre essas equipes formadas, em diversos *Campi*, por servidores recém chegados e em algumas vezes, sem a experiência necessária para atuar em uma instituição de educação profissional e tecnológica, que demonstra total particularidade em relação aos outros espaços de atuação de pedagogos e TAEs.

Do ponto de vista dos pesquisados, foi levantada a discussão a respeito da falta de apoio por parte da equipe pedagógica em suas falas. Um dos docentes considera fundamental a “atualização da equipe pedagógica sobre práticas de formação. Já se sabe que oferecer cursos e palestras é inefetivo. Conhecimentos da clínica da atividade poderiam auxiliar (P7/QUI)”. Outros(as) pesquisados(as) disseram o seguinte:

Com uma equipe de apoio pedagógico mais articulada promovendo diálogos junto aos professores, além de acompanhar os relatórios de avaliação aplicados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do *Campus* que apontam as experiências dos discentes com os docentes na experiência de ensino-aprendizagem (P1/ADM)

[...] Acredito que a comunicação utilizada pelos setores pedagógicos não alcança muitos dos professores pelo fato de eles pertencerem à áreas tão divergentes que não compreendem a linguagem. Acredito que o inverso também ocorre. Normalmente o setor pedagógico

participa de reuniões docentes determinando como os professores devem agir. Eles não se aproximam do professor para avaliar o que eles estão realizando para verificar se, mesmo não compreendendo a linguagem pedagógica, o professor não está sendo exemplar em sua atividade. Existem professores de bom senso que nunca fizeram cursos pedagógicos e que se preocupam com suas atividades didático-pedagógicas e que são admirados pelos seus alunos (P4/QUI).

Realizar uma aproximação entre os setores da instituição para que as ações planejadas possam ser colocadas em execução e não fiquem apenas no campo teórico. Ter um departamento pedagógico voltado para os professores e não para burocracia (P8/QUI).

Promovendo debates adequados sobre educação. Atuo na instituição desde 2011 e nunca participei de um encontro pedagógico proveitoso. A discussão está muito centrada na escola do século 19. E é esta escola que reproduzimos até hoje (P3/QUI).

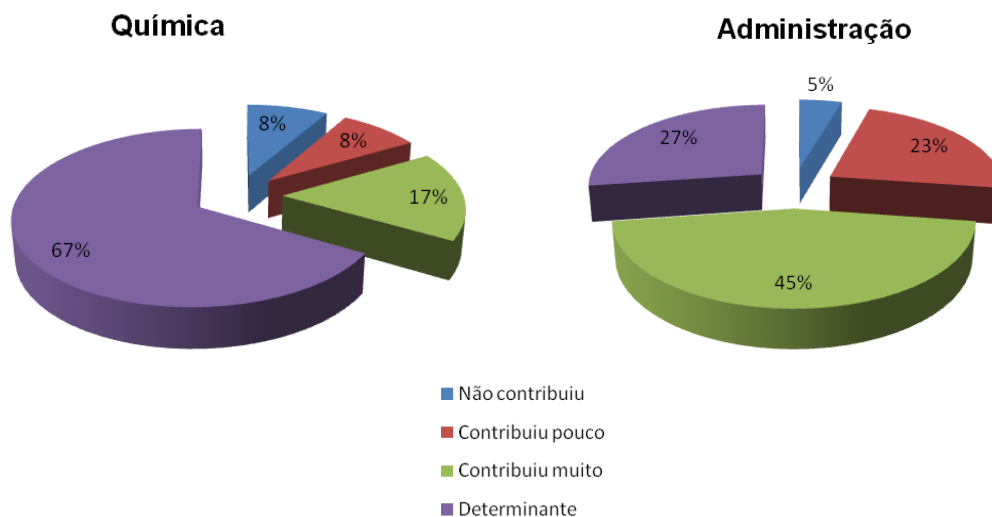
Diante desses comentários, percebemos que a insatisfação geradora das críticas ao setor pedagógico partiu, principalmente, dos docentes que atuavam na Licenciatura em Química e essa discussão nos remete ao pensamento de que: se os licenciados, formados para a docência, demonstraram a necessidade em ter apoio da equipe pedagógica, como os bacharéis estariam enfrentando esse desafio?

Nesse sentido, pensamos que a indicação desses números, ratificados pelos comentários dos sujeitos pesquisados, indicam um problema de dimensão consideravelmente ampla e que precisa ser levado em consideração pelos gestores, e de modo mais abrangente, pela instituição.

Avançando em nossas discussões, partimos para nosso segundo aspecto que trouxe os números expostos no Gráfico 15.

2º Aspecto – *Atualização por meio de leituras, pesquisas, projetos, formações continuadas (cursos, capacitações, pós-graduações) e/ou disciplinas específicas.*

Gráfico 15 - Atualização individual e/ou em grupo.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Outro dado relevante foi em relação à busca por atualização individual e/ou em grupo, efetivado por meio de leituras, pesquisas, projetos, formações continuadas (cursos, capacitações, pós-graduações) e/ou disciplinas específicas. Nesse aspecto, a maioria dos pesquisados consideram determinante para a construção dos saberes da sua docência. A respeito desses fatores, Penin; Martínez e Arantes (2009, p.36) revelam que:

Ainda que os professores tenham tido acesso a textos educacionais – e mesmo legais – contemporâneos que enfatizem a importância de considerar no ensino a vida social e o cotidiano dos alunos, e ainda que grande parte deles esteja de fato comprometida na aprendizagem dos estudantes, é possível que tenham reais dificuldades de propor uma outra escola, questionando crenças tão arraigadas.

Do ponto de vista das autoras, o(a) professor(a) deve agregar conhecimentos mais abrangentes à sua prática, tendo em vista que a educação atual exige muito mais do que simples atualizações profissionais.

Consideramos relevante todo e qualquer investimento em formação continuada que vise melhorar a prática docente. Atualização por meio de pesquisas, leituras e projetos são sempre bem-vindas, porém são realizadas, geralmente, de maneira individual, e para isso chamamos a atenção, pois pesquisas já revelam a importância da

observação e reflexão sobre a prática com os pares. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 28) diz:

Atualmente, a observação e a ajuda entre os pares estão demasiadamente marcadas pelo individualismo e o professorado considera sua classe como um lugar privado, ao qual apenas se tem o acesso a partir de uma posição de autoridade (...) e não para gerar um conhecimento que contribua para a formação do próprio docente.

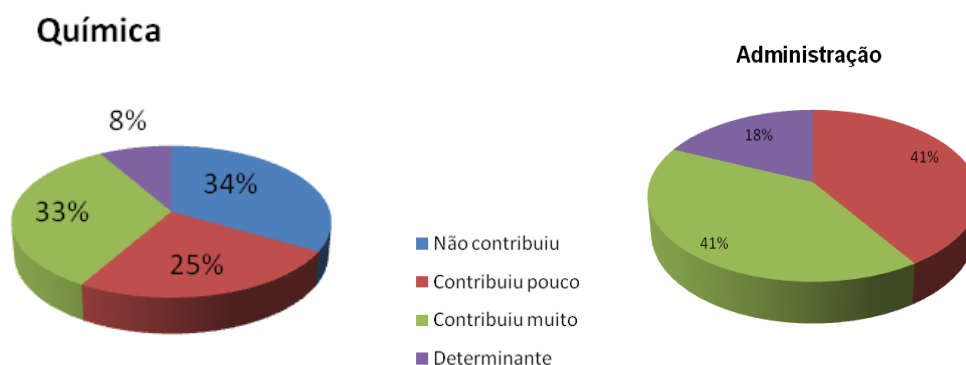
Partindo dessa perspectiva, o docente poderia melhorar sua prática exercitando atividades simples, contando, por exemplo, com as contribuições de outros professores, realizando a observação em sala e trocando experiências. Isaia (2006, p. 67) reforça esse entendimento explicando que:

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Este ponto foi retomado nas análises do 5^a aspecto, quando tratamos da reflexão com os pares. A discussão seguinte trouxe como aspecto relevante o descrito no Gráfico 16.

3^o Aspecto – *Inspiração nos professores da minha vida acadêmica (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação).*

Gráfico 16 - Elementos inspiradores da docência.



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Segundo as respostas dos nossos pesquisados, a maioria respondeu que a inspiração nos docentes que passaram por suas vidas acadêmicas **contribuíram muito** na construção da docência dos mesmos. Sobre esse aspecto, vejamos o que Tardif (2002, p. 72) explica:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Assim, podemos dizer que os saberes experienciais podem ser provenientes das recordações vividas no percurso escolar, por meio da lembrança de uma prática positiva realizada por um professor. A esse respeito, Cruz (2017, 685) revela nos dados de sua pesquisa que os licenciandos reconheceram:

[...] a influência dos seus formadores nas suas futuras práticas docentes a despeito da qualidade que atribuem a essas práticas. A maior parte dos respondentes se afiliou à ideia de que a influencia do formador está no que se quer ou não replicar: um modelo para o bem ou para o mal, mesmo que seja no sentido de “nunca fazer isso”.

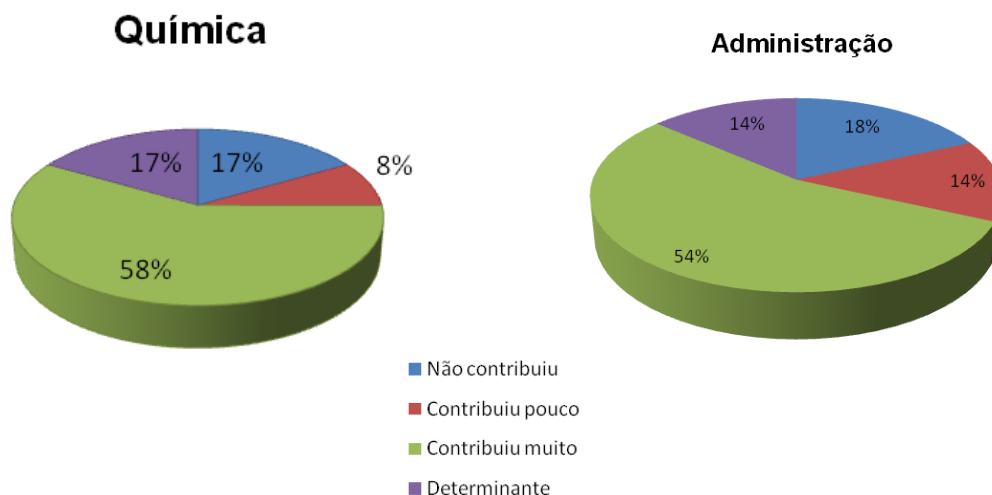
Podemos considerar também o abandono de práticas avaliadas como negativas, remetendo ao fato de não querer reproduzi-las. Pimenta (1999) reforça esse entendimento dizendo que os alunos dos cursos de formação inicial já apresentam algum tipo de experiência, e isso lhes possibilita diferenciar os bons professores e conteúdos, como também os que não sabiam. Anastasiou (2007, 147) também reforça esse entendimento reportando que:

[...] esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames.

Compreende-se, portanto, que essas situações anteriormente vividas, na infância, na universidade e/ou em cursos, ficam memorizadas, sendo retomadas e lançadas para prática, a partir do momento em que se assume a docência. No nosso quarto aspecto, trouxemos dados sobre a aprendizagem na prática cotidiana.

4º Aspecto – *Aprender na prática cotidiana, com os próprios erros e acertos.*

Gráfico 17 - Aprender na prática cotidiana

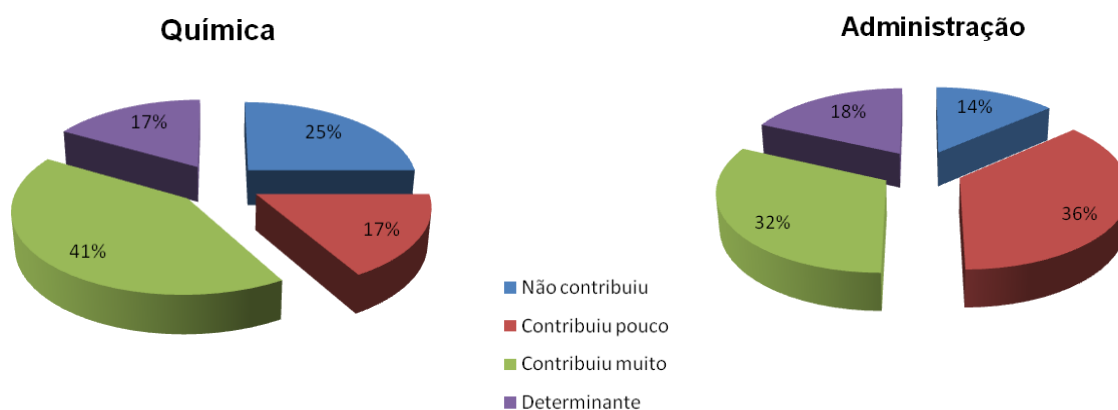


Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Os dados revelaram que esse aspecto **contribuiu muito** para o desenvolvimento da atividade docente dos nossos pesquisados. Os docentes de Química (17%) ainda consideraram **determinante** aprender com os próprios erros e acertos. Tardif(2002, p. 63) chama esses saberes de “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”. Um profissional que se torna professor(a) e no espaço escolar consegue desenvolver suas habilidades e superar as dificuldades e desafios escolares, consegue ao longo dos anos adquirir uma vasta experiência, que não pode em momento algum ser descartada, assim como a experiência adquirida fora do espaço escolar também permite a construção de saberes. Partimos para nosso quinto aspecto.

5º Aspecto – *Refletindo com os pares (compartilhar práticas exitosas e descartar as ineficazes).*

Gráfico 18 - Reflexão da prática



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Como ficou demonstrado no gráfico 18, os docentes revelaram que a reflexão da prática **contribuiu muito** para a constituição do docente atual. Pimenta (1999, p.31) fala sobre a importância da formação de professores reflexivos como “política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional”, assim, quando se fala em refletir sobre a prática, nos remetemos a momentos enriquecedores de observação da atividade, da aula em si, e posteriormente a reflexão em conjunto sobre essa prática. Esses momentos valorizam o trabalho docente e cria oportunidades de construção do conhecimento, além de compartilhar experiências exitosas, como também as possíveis dificuldades enfrentadas em sala de aula. Delors (2003, p. 35) fala sobre a busca de novas perspectivas por parte dos professores, dizendo o seguinte:

Mesmo que o ofício de professor seja, fundamentalmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada professor deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável[...].

Nessa linha de pensamento, enxergamos a necessidade da busca permanente do conhecimento, em que o professor reflexivo ganha espaço, tendo em vista os desafios cotidianos da educação. Isaia (2006, p.77) reflete bem essa ideia ao dizer que:

É importante frisar que a aprendizagem docente envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto. Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo.

O professor reflexivo não tem respostas prontas para cada problema, ele com sua experiência de vida e prática docente, consegue criar nova realidade, desta forma, a prática é vista como fator decisivo no currículo, pois torna-se o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor (FÁVERO; TONIETO, 2010), porém, é importante destacar que a prática sozinha não gera conhecimento. Faz-se necessário que o momento de reflexão com os pares seja estimulado no ambiente escolar como condição de formação continuada. Isaia (2006, p.78) reforça esse raciocínio ao abordar sobre a reflexão sobre a prática na prática, enfatizando que esta “vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos.”

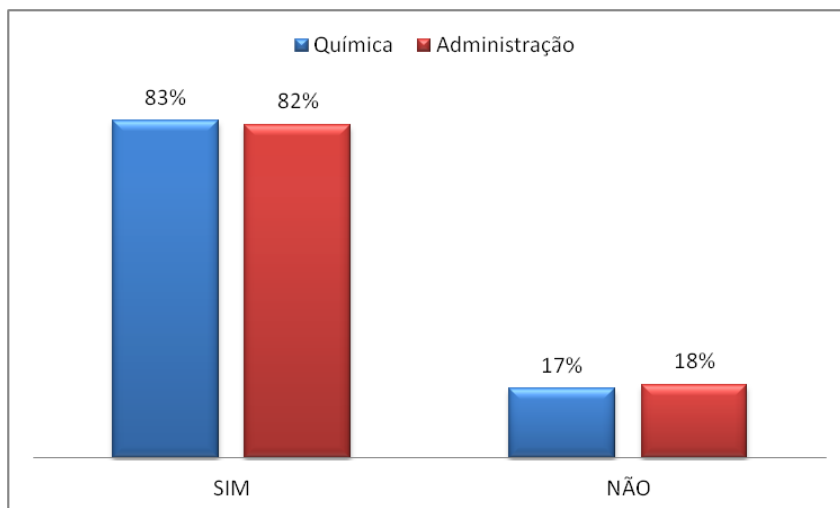
4.2.4 Pesquisadora e Pesquisados: discussões e contribuições

Apresentamos nesse item, algumas discussões acerca da formação continuada no âmbito do IFPB e expusemos contribuições, a partir das demandas e falas dos sujeitos pesquisados, para quais necessidades tal formação aponta. Nossa proposta teve como ponto de partida, o levantamento da problemática referente às possíveis necessidades de formação continuada que contemplem saberes específicos da docência e outros saberes necessários para o enfrentamento dos desafios cotidianos no âmbito das instituições de Educação Profissional Tecnológica (EPT).

4.2.4.1 Desafios vivenciados: aspectos relevantes

Percebemos por nossas análises, que os docentes do EBTT apresentaram demandas específicas e sinalizaram quais eram as mais urgentes, contribuindo com sugestões de como a instituição poderia contribuir para melhorar o desempenho de suas práticas.

Vejamos no gráfico 19, o percentual que participaria de uma formação continuada (capacitação, curso de curta/longa duração) voltada para os saberes da docência (didáticos e pedagógicos):

Gráfico 19 - Demanda por formação continuada – Saberes da Docência

Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Como fica demonstrado no gráfico 19, a maioria dos docentes de ambos os cursos demandaram por uma formação didático-pedagógica, sendo 83% dos de Química e 82% dos pesquisados do grupo de Administração. Esse percentual reflete uma possível carência de determinados saberes, e nos leva a acreditar que uma formação que contemple outros saberes, que não apenas os específicos da área de atuação serão sempre oportunos.

A questão seguinte também trouxe contribuições para que pudéssemos pensar em um desenho de formação continuada para esses docentes. Perguntamos de que forma o IFPB poderia contribuir para melhorar o desempenho da prática docente de seus professores.

As respostas que obtivemos ratificaram nossa problemática, justificando assim nosso trabalho, como podemos constatar em algumas falas: “Promovendo cursos de atualização com especialistas da área que tenham práticas pedagógicas inovadoras comprovadas (P3/QUI)”; “Oferecendo cursos e palestras formativas e motivando o desenvolvimento e pesquisas e ações de extensão (P6/QUI)”; “Promovendo cursos rápidos sobre metodologias ativas (P9/ADM)”; “Oferecendo cursos/oportunidades de capacitação (P13/ADM)” e “Ofertando possibilidades de aprimoramento profissional e pessoal (P14/ADM)” são reflexões de uma prática que necessita de atenção e investimento.

Agrupamos algumas respostas que convergiam para necessidades e sugestões semelhantes e assim pudemos observar que os docentes pesquisados supracitados, demandam por cursos de capacitação que proporcionem saberes inovadores. Abaixo temos outro bloco de comentários acerca do que o IFPB pode fazer para melhor o desempenho dos seus professores. Os docentes P10/ADM e P12/ADM enfatizaram, respectivamente: “Apoio institucional para disponibilização de recursos para desenvolvimento das atividades” e “Facilitando pesquisas, grupos de pesquisas e apoio a novas metodologias”. Outros (as) professores (as) disseram que:

Garantir que as disciplinas ministradas pelos docentes estejam alinhadas com a formação acadêmica do professor. Melhorar a infraestrutura do *Campus* no que se refere ao espaço para estudos/atendimentos de alunos/ pesquisas/ internet/ estacionamento (P15/ADM).

Sabe-se que não se trata de IFPB, e sim de políticas de incentivo a capacitação do próprio Ministério da Educação - MEC. O IFPB firma convênios com Universidades para quem quiser se capacitar (P20/ADM).

Dentro dessas categorias, também pudemos investigar a existência de algum apoio recebido pelos professores no processo de formação trilhado. Buscamos referências como o Instituto investiu na capacitação, mediante ações de aperfeiçoamento, envolvendo congressos, encontros, conferências, seminários, simpósios, fóruns, mesas-redondas ou similares dos docentes em eventos, cursos e projetos (IFPB, 2017). Identificamos a natureza de tal apoio considerando o que prevê a Resolução nº 112-CS⁴³, de 10 de abril de 2017, que dispõe sobre a Regulamentação da Política de Capacitação/Qualificação dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Os comentários acima indicam certa insatisfação no quesito apoio institucional. Imaginamos que alguns direitos dos professores não foram e/ou não estão sendo garantidos no que se refere a facilitação à atividade docente, em coisas simples, como facilitar pesquisas e oferecer espaço para estudos. Essas demandas precisam ser revistas

⁴³ Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/servidor/todos-os-servidores/documentos/resolucao-no-112-politica-de-capitacao-do-ifpb.pdf>

e levadas em consideração para que, não recaia sobre o docente o peso de não conseguir atingir seus objetivos e metas.

Concentramos outro grupo de comentários que convergiu em suas aspirações, como pode ser visualizado a partir da fala do P5/QUI que disse: “Compartilhando experiências” e outros docentes que refletiram em suas falas da seguinte forma:

Cursos, oficinas e vivências práticas para pequenos grupos de docentes de modo a trocar experiências, principalmente no tocante à metodologias ativas em sala de aula e também para melhor entender e incluir os alunos com necessidades especiais (P4/ADM).

Acredito que o IFPB tem sido exemplar em sua atuação neste sentido. Entretanto, ser professor é uma tarefa difícil e o aprendizado no processo ensino aprendizagem não se faz com uma palestra. Elas são importantes mas não determinantes. A relação dentro da sala é sensível e exige bom senso, às vezes, muito mais do que domínio de conteúdos ou de formação pedagógica. O professor, como o aluno, sofre, tem problemas, se estressa, é feliz algum momento, é triste em outros. Sofre por políticas públicas desestruturantes etc (P4/QUI).

As falas dos docentes P4/ADM e P5/QUI refletem o que expomos nas nossas análises, especificamente o que defendemos como proposta de formação continuada: a reflexão da prática docente com seus pares, a fim de compartilhar conhecimentos e êxitos, debater sobre projetos de ensino, pesquisa e de extensão, dividir angústias, sofrimentos e soluções, enfim, são momentos valiosos de formação conjunta que visam à melhoria da prática pedagógica docente.

4.2.4.2 Formação continuada: elementos para a construção de uma proposta

Apontamos a importância de existirem nos IFs, ações que visem ao acompanhamento do docente recém-chegado, como também uma continuidade das ações para os que já apresentam experiência na docência, de modo que, ao ingressarem nas Instituições Federais de Ensino (IFE) não sejam recepcionados pelas coordenações pedagógicas ou de curso, apenas com a apresentação dos planos de ensino do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das disciplinas que irão lecionar.

O ingresso na instituição pode ser o momento para reconhecimento desse docente, suas expectativas, suas possíveis demandas, identificação de suas possíveis dificuldades e, a partir dessa primeira aproximação, se investir institucionalmente num

acompanhamento mais sistemático de apoio e formação dos docentes iniciantes junto aos pares, vez que é nos primeiros anos quando se estabelecem-se os pilares da constituição sua ação futura como docente.

Tal iniciativa se mostra necessária pelas dificuldades específicas de professores principiantes em trabalho relativamente desconhecido, mas tal cenário se mostra mais desafiador quando consideramos que, muitas vezes, muitos deles não tiveram formação em cursos de licenciatura ou ainda o fato de se referir a um contexto educacional diverso – instituições de educação profissional, onde poucos tiveram a oportunidade de conhecer ou ter uma formação que considerasse esse contexto de atuação.

Buscamos ainda, propor a criação de programas institucionais de formações continuadas de professores do EBTT, com foco na carência de uma formação específica da docência, ou seja, que contemple os saberes pedagógicos e didáticos.

A proposta de criação de um ambiente favorável à formação continuada específica para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) repousa sobre a importância de se construir estratégias necessárias para a atividade docente a partir das demandas do grupo. Para tal, é fundamental que os professores sejam partícipes desse processo, contribuindo com sugestões quanto à forma, conteúdo e frequência/sistemática de oferta.

Encontramos em Isaia (2006) algumas propostas para o fortalecimento da atividade docente e ratificamos a importância dessas para a construção de uma política de capacitação que contribua com o processo de formação continuada capaz de aprimorar e auxiliar os docentes dos IFPB no exercício de suas funções, tais como:

- a) Criação de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico com a finalidade de:
- Acompanhamento e assessoria a jovens professores por parte da equipe pedagógica do *Campus*;
 - Discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;
 - Incentivo ao trabalho coletivo e às discussões de experiências exitosas;
 - Momentos de reflexão sobre a prática entre os pares;
 - Organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades dos docentes.

Verificamos em nossa pesquisa que existe uma carência por esse tipo de formação, que contemple não apenas os saberes pedagógicos, mas também saberes necessários para o exercício da docência nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se constituiu em um Estudo de Caso, de natureza qualitativa que teve por objetivo investigar o itinerário formativo e os saberes docentes priorizados pelos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Delimitamos como cenário, o *Campus* João Pessoa e como sujeitos, os professores efetivos dos Cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração.

O ensejo de aprofundar os estudos sobre a formação continuada dos professores do EBTT surgiu da nossa inquietação e necessidade pessoal de compreender como os docentes que ingressam na carreira do Magistério do EBTT, por meio de concurso público, e assumem a docência, às vezes, sem formação docente e preparo para os desafios educacionais, se constituem professores e professoras. Não ignorando os seus saberes, mas buscando compreender o significado da docência para esses professores.

Essa inquietação nos trouxe o problema da nossa pesquisa: Como os professores investiram em sua formação continuada e quais tipos de saberes foram priorizados em seu percurso formativo? A partir do levantamento desse problema, procuramos respostas para nossas inquietações visando contribuir com o processo de formação continuada desses professores e assim propor melhoras para a elevação da qualidade do ensino na educação superior da Instituição onde atuo como pedagoga.

Por meio dos nossos objetivos específicos buscamos caracterizar o perfil dos professores do EBTT do IFPB, *Campus* João Pessoa; discutir o percurso trilhado por esses docentes no seu processo de formação continuada e os saberes por eles priorizados; identificar as estratégias desenvolvidas por esses professores para a sua construção como docente, analisando a existência de apoio institucional para investimento em formação continuada.

Ainda na busca por resolver nossa questão foi preciso investigar de que forma a instituição onde atuavam nossos sujeitos de pesquisa poderia contribuir para melhorar suas práticas pedagógicas, partindo do pressuposto de que os docentes bacharéis pudessem apresentar possíveis dificuldades e/ou lacunas na prática cotidiana de seus saberes, sob a ótica de que, os professores com formação inicial em Licenciaturas não apresentassem as mesmas dificuldades em relação à prática pedagógica.

Com a utilização do questionário semiestruturado como instrumento de pesquisa, fomos desvelando em quais áreas os pesquisados realizaram mais investimentos, se na área dos conhecimentos pedagógico-didático ou nos conteúdos culturais-cognitivos e quais necessidades formativas apresentavam. Nos dados coletados, priorizamos os comentários dos sujeitos pesquisados, analisando as críticas e sugestões com imparcialidade. No contexto da nossa discussão, apresentamos as respostas à questão norteadora deste trabalho e uma síntese dos nossos resultados.

É importante destacarmos que, embora algumas pesquisas na área de formação continuada tenham aumentado, o enfoque maior sobre a prática docente e os saberes pedagógicos se deu a partir de 1990 (FIORENTINI, SOUZA JR, MELO, 2000). Contudo são poucas as pesquisas na área de formação continuada com foco no professor do EBTT, que integra uma carreira própria dos Institutos de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, nosso trabalho não se propôs apenas em investigar possíveis lacunas na formação continuada dos docentes, mas fornecer subsídios para a implantação de um espaço formativo dentro da Instituição que proporcione a prática dos saberes docentes.

Como aos professores que ingressam na carreira do EBTT não é exigida formação na área pedagógica, nem experiência na docência, nem formação continuada em nível de *stricto sensu*, identificamos que a maioria de docentes participantes de nossa pesquisa possui o título de doutor, mas também mestres e especialistas, caracterizando um grupo bem qualificado em termos de pós-graduações, apesar de encontrarmos docentes apenas com especialização atuando no ensino superior.

Entre os sujeitos da nossa pesquisa, comprovamos que a minoria investiu em pós-graduação diferente da sua área de atuação, nesse caso, em Educação. Portanto, como apontamos em nossas análises, os saberes priorizados pelos docentes pesquisados, foi referente à área dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009).

De fato, podemos considerar que os professores do EBTT do IFPB/*Campus* João Pessoa, que compõem o quadro de docentes efetivos dos cursos de Química e Administração apresentam um caminho formativo que prioriza formações no campo específico de suas atuações, ou seja, realizaram cursos de pós-graduação dando continuidade às áreas de formação inicial.

A maioria dos pesquisados informou já ter cursado alguma disciplina didático-pedagógica, como também demonstrou interesse em realizar uma formação pedagógica,

voltada para os saberes da docência. Os motivos considerados determinantes para realizar formação continuada foram apontados pela maioria como sendo: adquirir conhecimento em área diversa da formação inicial e dar continuidade aos conhecimentos da formação inicial; e os motivos considerados importantes foram a atualização pedagógica e motivação para realizar pesquisa.

Entre os aspectos motivadores considerados determinantes para o ingresso na carreira docente, a maioria dos sujeitos respondeu ser o desejo de “atuar como professor”, seguido de “atuar na área de formação inicial” e “compartilhar conhecimento”. “Conquistar um melhor salário”, “ser funcionário público federal” e “conquistar um emprego estável” foram aspectos apontados como importantes; e “influência familiar” foi considerado um fator de pouca importância para a maioria dos pesquisados.

A constituição dos saberes dos nossos sujeitos ocorreu de diversas maneiras ao longo de suas carreiras. *Atualização por meio de leituras, pesquisas, projetos, formações continuadas (cursos, capacitações, pós-graduações) e/ou disciplinas específicas* foram apontados como determinantes nessa construção. *A Inspiração nos professores da vida acadêmica (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação) e aprendizagem na prática cotidiana, com os próprios erros e acertos* foram os aspectos que contribuíram muito na constituição dos saberes da docência apontados pelos pesquisados.

Como ficou demonstrado em nossas análises, em relação ao apoio institucional vistas às iniciativas de formação continuada, constatamos que não existe uma política de capacitação consistente e sistemática no âmbito da instituição, como também os professores demonstraram insatisfação diante de algumas iniciativas existentes na Instituição. Dessa forma, percebemos a ausência de uma política de formação continuada que contemple saberes necessários à docência e ao enfrentamento dos desafios educacionais que uma instituição de educação profissional e tecnológica implica, contemplando a especificidade dos professores de EBTT, com demandas, trajetórias profissionais e perfis específicos que necessitam ser considerados tendo em vista o atendimento de suas necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. **Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: um estudo de caso.** In: Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2007.
- AVINIO, C. D. S. **Caminhos da Docência no Instituto Federal Farroupilha: Da Formação aos Primeiros Anos da Carreira na Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação de Mestrado, 2014.
- ARAÚJO, W. P. **Caminhos da Docência no Instituto Federal Farroupilha: Da Formação aos Primeiros Anos da Carreira na Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação de Mestrado, 2014.
- BRANDT, A. G. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campús Rio do Sul.** Dissertação de Mestrado, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: 70ª ed, 2011.
- BATISTA, E. R.M. **Docência no Ensino Superior: histórias de formação de professoras do Instituto de educação, agricultura e Ambiente/UFAM de Humaitá/AM.** Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Características da Investigação Qualitativa.** In: **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Sinopse estatística da Educação Básica 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses--estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em 20 mai. 2019.
- _____. **Ministério da Educação. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília: Setec/MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf, acessado em 24 de março de 2018.
- _____. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987,

do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2008.

_____. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro. 1909.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília - DF. 2013.

_____. **Decreto Nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRITO, D. S. e CALDAS, F.S. **A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais**. Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica, RBEPT, N. 10, Vol. 1, 2016.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Ed. Vozes, 2016.

COSTA, M. D. **Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTs) no processo do ensino-aprendizagem no Instituto Federal *Campus* – Palma/PR.** Dissertação de Mestrado Cascavel, 2017.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CRUSOÉ et al. **Pesquisas em currículo, ensino e formação docente.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

CRUZ, G. B. **Didática e docência no ensino superior.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

CUNHA, M. I. da. O lugar da Formação do Professor Universitário: A Condição Profissional em Questão. In: _____. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas.** 2ª ed., Rio de Janeiro, 1980.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez
Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto:
“Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. de A. (UFMT). **A formação contínua das professoras do 1º ciclo de uma escola da rede pública estadual do município de Várzea Grande/MT. Formação inicial e continuada de professores.** IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **EDUCAR O EDUCADOR: reflexões sobre a formação docente.** 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FAVRETTO, J.; SCALABRIN, I. S. **Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória.** Curitiba: XII Congresso Nacional de Educação. PUC. 2015.

FIorentini, D., Souza Jr, A. J. e Melo, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** (1ª reimpressão). Campinas, SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 2000, pp 307-335.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, 2ª ed. Liber Livro Editora, 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2008.
- HELMER, E. A. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese de Doutorado, 2012.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In A. Nóvoa (Org.), Vida de professores. Porto: Porto Ed. 1985.
- HYPOLITTO, D. **Repensando a formação continuada. Conceitos Polêmicas e Controvérsias**, Ano 5, n. 16, p. 56-59, fev.1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed, São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na Educação Superior Brasília-DF | Inep | 2006**. Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 /Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- KOLLER, C.; SOBRAL, F. A construção da Identidade nas Escolas Agrotécnicas Federais a trajetória da COAGRI. In: **MOLL, Jaqueline (org.). Educação Profissional e Tecnológica: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre :Artmed, 312 p. 220-229. 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: Setec/MEC, 2008.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MANFREDI, S. M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.
- MANCEBO, D. **Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC – Florianópolis, 2015.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARIN, A. J. **Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÈS, Maria Aparecida Affonso. Educação continuada. São Paulo: CEDES, 1995.

MARTINS, A.C.P. **Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3) 2002
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>
Acesso em: 02.07.2017

MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo – Desafios, Tensões e Possibilidades**. Artmed. Porto Alegre, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: **MOROSINI, Marília Costa (Org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23-37, jun. 2008.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.de; RAMOS, M. N. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2006.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico In: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: Reflexões a Partir de uma Experiência**. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2004.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. P. **A importância da formação didático-pedagógica e a Construção de um novo perfil para docentes Universitários Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**, Brasil, 2003.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Moderna, 2011.

PAIVA, G. S. **Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010

PAPI, S.O.G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PENIN S.; MARTÍNEZ M. A.V.A. Entre pontos e contrapontos. In: **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus; 2009.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

_____, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C; CAVALLET, V. J. **Docência no Ensino Superior: construir caminhos**. In: BARBOSA, R. L. L. (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

PONTES, A. P. F. S. **Ensino Médio Integrado: Formação Politécnica Como Horizonte?** Tese de Doutorado: Recife-PE, 2012.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac. 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

REMOR, C. R. **Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira**. Dissertação de Mestrado, 2016.

SANTIAGO, R. V. **O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - *Campus* Rio Pomba**. Dissertação de Mestrado, 2015.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Poésis Pedagógica, V. 9, n.1, jan/jun. 2011.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, S. W. **Formação Continuada para Docentes: Uma Proposta de Estratégias para o Aperfeiçoamento das Práticas de Ensino com Foco na Inclusão Educacional**. Dissertação de Mestrado, 2016.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do Magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-52.

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: análise do itinerário formativo**, desenvolvida por ELZA GALDINO DE OLIVEIRA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o itinerário formativo dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e os saberes docentes por eles priorizados. Os objetivos específicos são: caracterizar o perfil dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, *Campus* João Pessoa; Discutir o percurso trilhado pelos docentes do EBTT no seu processo de formação continuada e quais saberes foi/foram priorizados; identificar estratégias desenvolvidas pelos professores do EBTT para a construção da docência e analisar como institucionalmente os docentes do EBTT recebem ou/ não apoio financeiro às iniciativas de formação continuada.

Justifica-se o presente estudo por se encontrar um quantitativo significativo de docentes com formação inicial em áreas diversificadas, sem formação na área pedagógica e não ser requisitado formação continuada em nível de *Stricto Sensu* para o exercício da docência. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas esclareço que será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de

eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, ou caso ocorra algum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de 20 ____.

Participante da Pesquisa

Elza Galdino de Oliveira
Pesquisadora responsável

Caso necessite de maiores esclarecimentos acerca do presente estudo poderá contatar a pesquisadora responsável por meio dos endereços abaixo:

Pesquisadora Responsável: Elza Galdino de Oliveira – Mestranda do MPPGAV E-mail: elzagaldino@hotmail.com

Rua Professor Francelino de Alencar Neves, 98 – Bairro Mangabeira II – João Pessoa- PB - CEP: 58.056-370 - Fone: 83- 99918-3996 -

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW
Endereço: Cidade Universitária – *Campus* I – Conj. Castelo Branco – UFPB – João Pessoa- PB - CEP 58.051-900 – 2º andar do HULW (ao lado da biblioteca) - Telefones: (83) 3216- 7964 / 3216-7955 - E-mail: comitedeetica.hulw2018@gmail.com

**APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO EBTT DO
IFPB *CAMPUS* JOÃO PESSOA.**

Pesquisa de Mestrado

Prezado(a) Professor(a) do IFPB:

Gostaria de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa sobre "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: análise do itinerário formativo" que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Elza Galdino de Oliveira, mestranda do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior - UFPB sob a orientação da professora Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes.

O interesse pelo tema se justifica em colaborar para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, apresentando elementos que venham a contribuir para a instauração de uma política de formação continuada voltada aos professores do IFPB, levando em consideração as informações prestadas pelos colaboradores que participarão da pesquisa em foco.

Suas informações serão fundamentais para o sucesso da nossa pesquisa e solicitamos sua colaboração e autorização para apresentar os resultados em produção acadêmica, mantendo o anonimato. Sua participação é voluntária e, portanto, não está obrigado(a) a fornecer as informações, não havendo nenhum dano ou modificação na sua atuação docente. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração!

Para melhor responder as questões, considere que formação continuada é o processo que começa na formação inicial (graduação) e prolonga-se por toda a vida profissional, em diversos espaços e diferentes modos para o desenvolvimento da competência pedagógica (RIBAS, 2000).

***Obrigatório**

1. Diante do exposto, você declara que foi devidamente esclarecido e dá seu consentimento para participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 2.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

Ir para a pergunta 2.

Questionário - Professores e professoras do EBTT

Dados de identificação docente

2. Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

3. Marque a opção que corresponde a sua faixa etária: *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Acima de 60 anos

4. Formação inicial: *

Marque todas que se aplicam.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo

5. Qual (is) curso(s) de graduação? *

6. Identifique a(as) titulação(ões) que possui: *

Marque todas que se aplicam.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

7. Com base na questão anterior, especifique o (s) curso (s):

8. Identifique seu tempo de docência no IFPB: *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 3 anos
- Entre 3 e 6 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Acima de 20 anos

9. Especifique sua experiência profissional anterior ao ingresso no IFPB: *

Marque todas que se aplicam.

- Atuei como docente na rede pública
- Atuei como docente na rede privada
- Atuei como profissional liberal na área da minha formação.
- Atuei em área diferente de minha formação.
- Não tive experiência profissional anterior ao IFPB.

Ir para a pergunta 10.

Formação Continuada

Respostas baseadas em sua pós-graduação, cursos de capacitações, entre outros.

10. Na sua Pós-graduação houve alguma disciplina didático-pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não realizei pós-graduação.
- Não me lembro.

11. Se a resposta anterior foi "sim", qual (is) disciplina (s)?

12. Você considera necessária uma formação didático-pedagógica para exercer a docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Talvez.

13. Com base na questão anterior, justifique sua resposta.

14. Você participaria de uma formação continuada (Capacitação, curso de curta/longa duração) voltada para os saberes da docência, didáticos e pedagógicos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não considero necessária uma formação específica para ser professor.

15. Assinale de acordo com o grau de identificação, sobre os aspectos motivadores de sua opção em ser docente do IFPB, considerando a legenda: D – Determinante; I – Importante; PI – Pouco Importante; ou NA - Não se aplica/Indiferente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

| | D | I | PI | NA |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Atuar como docente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Atuar na minha área de formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compartilhar conhecimento | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Conquistar um melhor salário | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Influência familiar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Oportunidade de ter um emprego estável | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ser funcionário público federal | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Marque as opções que motivam/motivaram sua busca pela formação continuada, considerando o nível de relevância, de acordo com a legenda: D – Determinante; I – Importante; ou NA - Não se aplica/Indiferente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

| | D | I | NA |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Atualização pedagógica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Atualização na área de formação inicial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Progressão funcional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Necessidade de formação continuada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motivação para realizar pesquisas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adquirir conhecimento em área diversa da inicial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dar continuidade aos conhecimentos da formação inicial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Ir para a pergunta 17.

Formação Continuada

(Continuação)

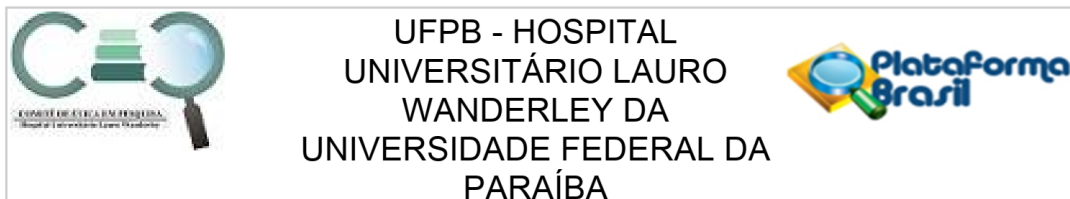
17. Atribua o peso/grau de relevância que as opções abaixo contribuíram para a construção do(a) professor(a) que você é hoje: *

Marcar apenas uma oval por linha.

| | 1 (Não contribuiu) | 2 (Contribuiu pouco) | 3 (Contribuiu muito) | 4 (Determinante) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Apoio do Setor Pedagógico do Campus/escola onde atuo/atuei. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Atualização por meio de leituras, pesquisas, projetos, formações continuadas (Cursos, capacitações, pós-graduações)e/ou disciplinas específicas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inspiração nos professores da minha vida acadêmica (Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aprendi na prática cotidiana, com os próprios erros e acertos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Refletindo com os pares (compartilhar práticas exitosas e descartar as ineficazes). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18. De que forma o IFPB pode contribuir para melhorar o desempenho da prática docente de seus professores? *

**ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISAS**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: análise do itinerário formativo

Pesquisador: ELZA GALDINO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17136619.6.0000.5183

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

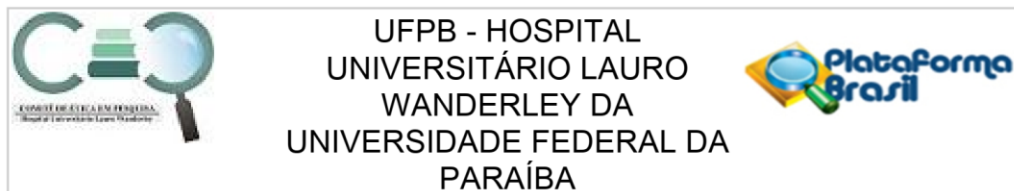
Número do Parecer: 3.517.673

Apresentação do Projeto:

Trata-se da primeira versão do projeto de dissertação da pesquisadora Elza Galdino de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – mestrado profissional (MPPGAV), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Ana Paula Furtado Soares Pontes.

O estudo pretende analisar o itinerário formativo dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, e os saberes docentes priorizados pelos professores da instituição. A autora parte da hipótese de que os professores do EBTT não priorizam os saberes didático-pedagógicos por acharem que não necessitam de saberes específicos para o exercício da docência. A pesquisa será realizada com professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração. O estudo será realizado em 3 etapas. Na primeira etapa foram levantadas informações sobre os docentes dos referidos cursos no site da instituição e posteriormente analisados os dados relativos à formação profissional, projetos (pesquisa, desenvolvimento, extensão e outros), atuação profissional, linhas de pesquisa, produção bibliográfica, orientações e outras informações a partir da Plataforma

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.517.673

Lattes. Na segunda etapa serão aplicados questionários semiestruturados para traçar o perfil dos participantes e questões relativas aos recursos formativos e os saberes que fundamentam suas atividades. A terceira etapa consiste na análise dos dados coletados. A autora pretende utilizar a análise de Conteúdo de Bardin (1979) e toma como aporte teórico os estudos de autores que criticam o paradigma de que para ser professor do Ensino Superior, basta dominar um conteúdo específico e ter uma trajetória enquanto pesquisador. A autora apresenta como critérios de inclusão: os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, que atuam no Ensino Superior e que lecionem nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração. Critérios de exclusão: Não concordar em participar do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o itinerário formativo dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e os saberes docentes por eles priorizados.

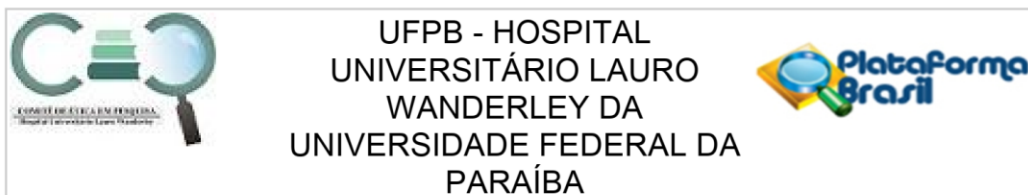
Os objetivos secundários:

- Caracterizar o perfil dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, campus João Pessoa;
- Discutir o percurso trilhado pelos docentes do EBTT no seu processo de formação continuada e quais saberes foram priorizados;
- Identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores do EBTT para a construção da docência;
- Analisar como institucionalmente os docentes do EBTT recebem ou/não apoio financeiro às iniciativas de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora considera os riscos inerentes a toda atividade de pesquisa. Afirma que os riscos serão mínimos, limitando-se a possibilidade eventual de desconforto psicológico dos participantes ao responder o questionário. Apresenta medidas adequadas para minimizar esses riscos como a reserva de uma sala privada com conforto para os participantes e longe da interferência de

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.517.673

pessoas alheias ao estudo.

Os benefícios são descritos como a possibilidade de reflexão sobre a docência e a formação continuada de professores do EBTT, ampliação dos estudos e pesquisas sobre a temática e o fomento de iniciativas de formação continuada que possa consolidar uma política de formação para os professores do IFPB coerente com o perfil da instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância acadêmica, científica e social por tratar de temática importante para a formação continuada docente e a valorização dos saberes pedagógicos para prática profissional docente. O estudo apresenta adequação aos aspectos éticos estando em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012.

Contudo, com relação ao critério de inclusão, concordar participar do estudo mediante assinatura do TCLE, não pode ser considerado com critério tendo em vista que se trata de um direito do participante em recusar participar do estudo, conforme Resolução 466/2012. Capítulo III – DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA, alínea a: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida.

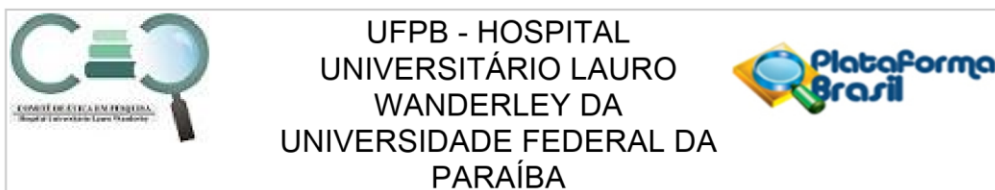
As etapas do estudo estão suficientemente detalhadas em seus aspectos metodológicos, éticos e conceituais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos considerados obrigatórios (Certidão de aprovação do projeto pelo colegiado do programa de Pós-Graduação, Carta de Anuência da Direção Geral do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Folha de Rosto, Termo de Compromisso do Pesquisador, projeto completo, cronograma, orçamento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

O TCLE contém todas as informações sobre o estudo e os princípios éticos adotados. O termo está redigido de forma clara e direta com linguagem adequada ao público que se destina.

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.517.673

Recomendações:

- 1) Retirar a aceitação do participante como critério de inclusão do estudo;
- 2) (O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores, MANTENHAM A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-HULW.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o protocolo de pesquisa se encontra adequadamente instruído e que apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes da Resolução CNS n.466/2012, do MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ratificamos o parecer de APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa, emitido pelo Colegiado do CEP/HULW, em reunião ordinária realizada em 13 de AGOSTO de 2019.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES PARA O(S) PESQUISADORES

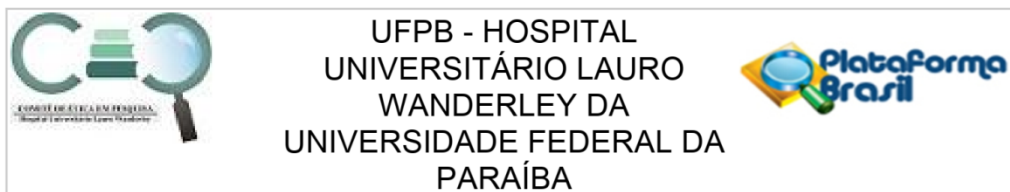
. O participante da pesquisa e/ou seu responsável legal deverá receber uma via do TCLE na íntegra, com assinatura do pesquisador responsável e do participante e/ou responsável legal. Se o TCLE contiver mais de uma folha, todas devem ser rubricadas e com aposição de assinatura na última folha. O pesquisador deverá manter em sua guarda uma via do TCLE assinado pelo participante por cinco anos.

. O pesquisador deverá desenvolver a pesquisa conforme delineamento aprovado no protocolo de pesquisa e só descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade, pelo CEP que o aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Lembramos que é de responsabilidade do pesquisador assegurar que o local onde a pesquisa será realizada ofereça condições plenas de funcionamento garantindo assim a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa e de quaisquer outros envolvidos.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser apresentadas por meio de EMENDA ao CEP/HULW de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.517.673

O pesquisador deverá apresentar o Relatório PARCIAL E/OU FINAL ao CEP/HULW, por meio de NOTIFICAÇÃO online via Plataforma Brasil, para APRECIÇÃO e OBTENÇÃO da Certidão Definitiva por este CEP. Informamos que qualquer alteração no projeto, dificuldades, assim como os eventos adversos deverão ser comunicados a este Comitê de Ética em Pesquisa através do Pesquisador responsável uma vez que, após aprovação da pesquisa o CEP-HULW torna-se co-responsável.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1251248.pdf | 09/07/2019 22:48:13 | | Aceito |
| Cronograma | cronogramaatual.pdf | 09/07/2019 22:47:38 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETOATUALIZADO.pdf | 09/07/2019 22:24:39 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEATUALIZADO.pdf | 03/07/2019 15:51:25 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folharosto.pdf | 20/06/2019 16:14:35 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 01/05/2019 13:06:17 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 01/05/2019 13:05:41 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | anuencia.pdf | 01/05/2019 13:04:48 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | termocompromisso.pdf | 21/04/2019 01:56:20 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | certidaoaprovacao.pdf | 21/04/2019 01:55:07 | ELZA GALDINO DE OLIVEIRA | Aceito |

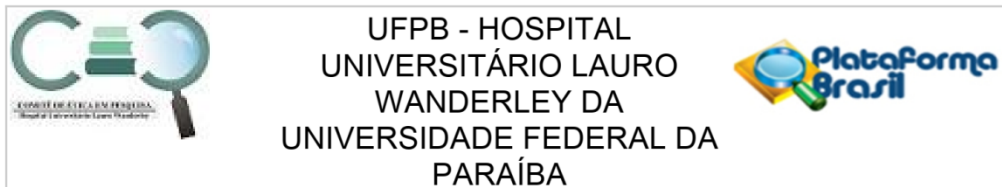
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.517.673

JOAO PESSOA, 19 de Agosto de 2019

Assinado por:
Caliandra Maria Bezerra Luna Lima
(Coordenador(a))

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley - 2º andar - Campus I - UFPB.
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.059-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** comitedeetica.hulw2018@gmail.com