

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

SIMONE MARA DULZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES**

LAGES(SC),

2019

SIMONE MARA DULZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na linha de pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

LAGES (SC),

2019

Ficha Catalográfica

D878f Dulz, Simone Mara.
Formação continuada dos professores na educação profissional:
espaço de constituições de saberes docentes/Simone Mara Dulz –
Lages, SC, 2019.
122 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Planalto Catarinense.

Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Constituição de Saberes Docentes. 2. Educação profissional.
3. Formação continuada de professores. I. Grosch, Maria Selma. II.
Título.

CDD 371.12

(Elaborada pela Bibliotecária Silvania de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Simone Mara Dulz

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: UM ESPAÇO DE
CONSTITUIÇÃO DE SABERES
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na L – 1 Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 13 de março de 2019.

Prof. Dra. Maria Selma Grosch
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dra. Mária Hobold
(Examinador Titular Externo - PPGE/UFSC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Madalena Pereira da Silva
(Examinadora Suplente Interna - PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Maria Selma Grosch
Coordenadora do PPGE
Portaria n° 002/2019

Dedico esta dissertação à minha mãe Natalina Alves de Almeida, por todo apoio, amor e carinho que me ajudaram a superar os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Tenho a imensa alegria de agradecer às pessoas que contribuíram de modo fundamental para que este estudo se tornasse possível.

Agradeço primeiramente a Deus por ter sido meu refúgio nos momentos difíceis, me concedendo saúde, força e coragem nesta caminhada.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Selma Grosch, por compartilhar comigo seus conhecimentos, me auxiliar com valorosas contribuições e me incentivar no universo da pesquisa científica.

À professora Márcia de Souza Hobold, pelas valiosas reflexões que provocou com a sua participação.

Ao professor Dr. Jaime Farias Dresch, pela significativa colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e também ao longo do caminho trilhado no mestrado.

Aos professores das disciplinas do Mestrado que compartilharam seus conhecimentos, apontaram caminhos e auxiliaram na realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal, por participarem desta pesquisa e contribuírem gentilmente com as reflexões tecidas neste texto.

À minha colega Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus, por ter incentivado imensamente a minha entrada no mestrado e ter sido uma grande colaboradora nessa jornada.

Aos meus colegas de Coordenadoria Pedagógica, pela cooperação, compreensão e apoio para que este estudo fosse possível.

À minha fiel amiga Karine Leite, pela disponibilidade e paciência em auxiliar no levantamento de informações para este estudo e principalmente pela amizade sincera construída ao longo dos anos.

Aos amigos e familiares, pela compreensão das ausências e por terem sido o meu alicerce para esta caminhada.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio mútuo e solidário durante todo o curso, os levarei para sempre no coração.

Ao João Victor Correia Nêris, por me acompanhar nessa trajetória, me ajudando com muita paciência, amor e carinho.

Ao UNIEDU pela concessão da bolsa que tornou esse sonho possível.

A pesquisa como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra barbárie social e política, onde a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, possibilita sua mudança e sua superação.
(CHAUI, 2001, p.222)

Pela sua natureza, o trabalho educativo é um trabalho prático, entendendo “prático” no sentido de envolver uma ação intencional, pensada, dirigida a objetivos. O professor aprimora o seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais efetivo o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos.
(LIBÂNEO, 2012, p.56)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Tem como preocupação investigar temas e problemas no âmbito da educação nos diversos níveis e espaços socioeducativos, focalizando principalmente os processos e práticas pedagógicas e a formação de professores, considerando as dimensões teóricas e filosófico-epistemológicas da construção do conhecimento. Por isso, se relaciona ao projeto coordenado por minha orientadora, a professora Dr^a Maria Selma Grosch, cujo título é “Formação continuada e protagonismo de egressos da Pós-graduação para alavancar mudanças em seus espaços de trabalho a partir dos resultados de pesquisa”. Pois este também busca contribuir com as reflexões acerca da formação continuada dos professores em exercício na Educação Profissional, tendo em vista que, neste contexto escolar, é necessário que o professor desenvolva habilidades que vão além da capacidade de relacionar teoria e prática no campo das tecnologias. Considerando todos esses aspectos, o principal objetivo desta pesquisa emerge da necessidade de conhecer como são constituídos os saberes docentes necessários à atuação dos professores da Educação Profissional e a contribuição da formação continuada para a constituição desses saberes. Para tanto, é preciso considerar que com a expansão da rede federal de ensino ocorreu um aumento significativo no ingresso de professores com formação em bacharelado – portanto não licenciados – para atuar na docência. Por esse motivo pressupõe-se que os saberes que esses professores constroem por meio da experiência prática ao longo da carreira docente auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não o suficiente para que eles consigam compreender e problematizar o contexto educacional em que atuam, tendo em vista que esse câmpus do Instituto Federal recebe frequentemente alunos cuja trajetória de vida foi marcada por exclusão social e formação escolar muitas vezes deficitária. Para tentar atender a esse desafio, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como campo de investigação uma escola federal de educação profissional no sul do Brasil. Para compor a amostra da população a ser investigada, inicialmente foram selecionados 10 professores efetivos que atuam em cursos técnicos e que não cursaram licenciatura durante a sua formação inicial. Num momento posterior esses professores foram entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada. Foram analisadas as falas dos professores referentes às suas reflexões sobre o trabalho docente e prática pedagógica, seu percurso formativo e profissional, as referências para sua constituição docente e as percepções sobre a necessidade de formação continuada. Essas informações foram complementadas com documentos públicos disponíveis na internet como leis, decretos e resoluções. Esta pesquisa teve como base teórica os estudos de Gramsci (1988), Mézarós (2008), Gauthier (2013), Contreras (2012), Freire (1996), Pimenta (2009), Hobold (2004), Grosch (2011) (2018), Manfredi (2002), entre outros. Os resultados indicam que o trabalho diário do professor constitui uma importante fonte de produção de saberes e que os conhecimentos relacionados à docência tem origem prática e são procedentes de diferentes lugares e situações. Foi possível perceber que somente com algum tempo de atuação docente os professores conseguiram compreender que o seu papel vai além da transmissão do conteúdo, entendendo o significado social da profissão e da construção histórica do sujeito.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores. Educação Profissional. Constituição de Saberes Docentes.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Policies and Formative Processes in Education of the *Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC*. It is concerned to investigate themes and problems in the scope of education in the various levels and socio-educational spaces, focusing mainly on the pedagogical processes and practices and on teacher training, considering the theoretical and philosophical-epistemological dimensions of the knowledge building. Therefore, it is related to the project coordinated by professor Maria Selma Grosch, entitled "Continued education and protagonism of postgraduate students to leverage changes in their work spaces from the results of research". Because it also seeks to contribute with the reflections about the continued formation of teachers in Professional Education, given that, in this school context, it is necessary that the teacher develops skills that go beyond the capacity to relate theory and practice in the field of technologies. Considering all these aspects, the main objective of this research emerges from the need to know how the necessary teaching knowledge to the procedure of teachers of Professional Education are constituted and the contribution of the continuous formation for the constitution of these knowledge. Therefore, it is necessary to consider that with the expansion of the federal education network there has been a significant increase in the admission of teachers with a baccalaureate degree -thus not graduated as teachers – to work as teachers. So it is assumed that the knowledge that these teachers build through practical experience during the teaching career help in the development of the pedagogical work, but not enough so that they can understand and problematize the educational context in which they work, given that this campus of the Federal Institute often receives students whose trajectory of life was marked by social exclusion and school education often deficient. To try to attend this challenge, the present research, with a qualitative approach, had as research field, a federal school of professional education in the south of Brazil. To compose the sample of the population to be investigated, we initially selected 10 effective teachers who work in technical courses and who did not attend graduate as teachers. At a later moment these teachers were interviewed, through a semi-structured interview. The teachers' statements regarding their reflections about the teaching work and the pedagogical practice, their training and professional path, the references to their constitution as teachers and perceptions about the need for continuing education were analyzed. These information were supplemented by public documents available on the Internet such as laws, decrees and resolutions. This research was based on the studies of Gramsci (1988), Mészáros (2008), Gauthier (2013), Contreras (2012), Freire (1996), Pimenta (2009), Hobold (2004), Grosch (2011) (2018), Manfredi (2002), among others. The results indicate that the daily work of the teacher is an important source of knowledge production, and that the knowledge related to teaching come from practice and comes from different places and situations. It was possible to perceive that only with some time of teaching did the teachers understand that their role goes beyond the content transmission, understanding the social meaning of the profession and the historical construction of the subject.

Key words: Continuing Teacher Education. Professional Education. Constitution of Teachers' Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma do campus em que ocorreu a pesquisa.....	22
Figura 2 – Número de matrículas por eixo tecnológico	25
Figura 3 – Formação acadêmica dos professores da instituição	26
Figura 4 – Nível de instrução dos professores sujeitos da pesquisa	34
Figura 5 – Tipo de instituição em que concluiu a graduação	34
Figura 6 – Mapa da expansão da Rede Federal	58
Figura 7 – Organização dos níveis de ensino da Educação Profissional	59
Figura 8 – Referências para atuação docente	93
Figura 9 – Contribuição da graduação para atividade docente	93
Figura 10 – Bases que fundamentaram a prática pedagógica	93
Figura 11 – Trajetória Acadêmica	96
Figura 12 – Trajetória Profissional	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de servidores efetivos do campus.....	23
Quadro 2 – Órgãos colegiados do campus	23
Quadro 3 – Infraestrutura física do campus	23
Quadro 4 – Número de matrículas da instituição em todos os níveis de ensino	25
Quadro 5 – Formação acadêmica dos professores da instituição	26
Quadro 6 – Pontuação da prova de títulos do concurso para docentes da EBTT	27
Quadro 7 – Critérios avaliativos da prova discursiva do concurso para docente	28
Quadro 8 – Perfil dos professores participantes da pesquisa	33
Quadro 9 – Motivo da escolha pela docência	35
Quadro 10 – Organização dos dados da pesquisa	37
Quadro 11 – Pesquisas sobre Saberes Docentes e Educação Profissional	39
Quadro 12 – Marcos históricos e normativos da Educação Profissional.....	52
Quadro 13 – A constituição dos saberes segundo estudos de Tardif	69
Quadro 14 – A constituição dos saberes segundo estudos de Gauthier	72
Quadro 15 – Temas sugeridos para formação	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIC- Formação Inicial e Continuada

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF – Instituto Federal

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP- Instituto Federal de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IVS – Índice de Vulnerabilidade Social

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MTB- Ministério do trabalho

PAEVS - Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAA- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	20
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EM QUE OCORREU A PESQUISA.....	21
1.1.1 Indicadores de matrículas.....	25
1.1.2 Indicadores de formação acadêmica dos professores.....	26
1.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS.....	30
1.2.1 O momento da entrevista.....	31
1.2.2 Organização os dados coletados.....	32
1.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	36
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
2.1 RELEVÂNCIA DA QUESTÃO EM PESQUISAS ACADÊMICAS	38
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	43
2.2.1 Resgate Histórico da Educação Profissional.....	43
2.2.2 Novos tempos para a Educação Profissional.....	47
2.2.3 As leis que marcaram a Educação Profissional.....	49
2.2.4 O surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	53
2.2.5 A educação profissional em uma perspectiva dialética.....	60
2.3 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	65
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	73
2.4.1 Políticas de formação continuada de professores para o ensino profissionalizante.....	76
3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A ENTREVISTA.....	80
3.1 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	81
3.1.1 Percepções sobre o ato de ensinar.....	81
3.1.2 Entendimentos dos sentidos e significados da docência	83
3.1.3 Primeiras experiências na docência	86
3.1.4 Desafios e limitações na docência.....	89
3.2 FONTES E REFERÊNCIAS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	92
3.3 PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL	95
3.4 PERCEPÇÃO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	99
3.5 TEMAS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA FORMAÇÃO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A - Formação <i>in loco</i> : um relato de experiência.....	113

APÊNDICE A - TCLE.....	116
APÊNDICE B – E-mail convite para participação da pesquisa.....	120
APÊNDICE C – Roteiro de questionário.....	121
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	122

INTRODUÇÃO

A construção deste texto representa algo que vai além da ampliação de saberes e da apropriação de novos conhecimentos. Não se pode falar de docência e de formação continuada sem reviver histórias de vida, sem perceber que cada trajetória profissional é permeada por desafios, incertezas, alegrias e esperanças.

É no processo de revisitar a minha própria trajetória acadêmica, profissional e pessoal, que consigo compreender como são diversos os caminhos para a constituição docente, percebendo o quanto meus interesses e referências foram ressignificados ao longo da vida, com base nas experiências vividas e principalmente nos estudos desenvolvidos. Não posso falar de constituição dos saberes docentes sem lembrar das minhas primeiras experiências enquanto docente e o quanto esses passos iniciais foram decisivos para que eu pudesse abraçar efetivamente essa carreira.

Iniciei minha aproximação com a área da educação no ano de 2000, quando ingressei no curso de Magistério, em Porto União – SC, paralelamente cursava a graduação em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória-PR.

Durante os estágios obrigatórios senti uma grande identificação com a Educação Infantil e tive a felicidade de, ainda durante a graduação, conseguir um estágio remunerado para atuar como professora titular na pré-escola de uma escola municipal. A experiência seguinte foi em um centro de educação infantil onde eu desenvolvia atividades das disciplinas de artes e educação física para crianças de 0 a 4 anos.

Encantada com a educação infantil, no último ano da graduação, em 2003, cursei uma especialização em Pré-Escola e Séries Iniciais na mesma faculdade. Após a formatura me mudei para o Pará e lá também vivenciei ricas experiências na docência em uma turma de pré-escola em um estabelecimento particular de ensino.

Em busca de estabilidade profissional, em 2005 retornei ao sul e fiz um concurso da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, tendo escolhido a vaga para atuar na Escola de Educação Básica Pedro II, instituição de ensino centenária do município de Blumenau-SC, cujo cargo era de Assistente Técnico Pedagógico, função que exerci até 2010 quando fui aprovada no concurso do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Lages, para o cargo de Pedagoga – Orientadora Educacional, atividade que desenvolvo até os dias de hoje.

Atuar na Educação profissional se apresentou como um grande desafio, mas me encantou imediatamente por desenvolver um trabalho especialmente voltado para a orientação educacional e fortemente associado ao acompanhamento discente. Para desempenhar melhor a minha função, percebi que precisava compreender melhor o trabalho docente para poder auxiliá-los na compreensão das situações que envolviam os alunos. Assim, movida pela constante busca por compreender os caminhos da docência, meu olhar se voltou para a constituição dos saberes docentes dos professores do ensino profissionalizante e posteriormente para formação continuada, que surgiu como uma possibilidade de ampliar os conhecimentos pedagógicos dos professores em exercício.

Paralelamente, a minha vivência permitiu perceber os limites e possibilidades materializados no cotidiano desta modalidade de ensino. No contexto atual, a educação profissional apresenta um papel relevante no âmbito nacional devido à ampla expansão da rede federal a partir de 2005. Merece destaque a democratização do acesso ao ensino, alcançada por meio da proposta de interiorização efetivada com a implantação de diversos câmpus no interior do país, estimulando o desenvolvimento regional e nacional mediante uma variedade significativa de cursos no itinerário formativo da educação profissional. Este tema será tratado com mais detalhes na subseção 2.2.4.

Depois de seis anos atuando nesta modalidade de ensino senti a necessidade de aprofundar essa investigação para conhecer como são constituídos os saberes docentes necessários à atuação dos professores da Educação Profissional e a contribuição da formação continuada para a constituição desses saberes. Esse interesse me levou a buscar o curso de Mestrado em Educação, na Universidade do Planalto Catarinense, em Lages - SC.

Movida por grande interesse na temática voltada para formação continuada de professores da educação profissional, tenho desenvolvido meus estudos sobre a atuação dos professores bacharéis que se deparam com alunos em situação de vulnerabilidade social, com defasagens de aprendizagem ou que após muito tempo de abandono dos estudos, retornam aos bancos escolares na expectativa de se qualificar para o trabalho e melhorar sua condição de vida.

Isto posto, entende-se que o problema que se apresenta para ser desenvolvido nesta pesquisa é que: a realidade desse câmpus do Instituto Federal, no qual a pesquisa foi desenvolvida, frequentemente recebe alunos cuja trajetória foi, em grande parte, marcada por exclusão social e formação escolar muitas vezes deficitária. Nesse sentido, os professores, que não apresentam uma base pedagógica propiciada pelas licenciaturas ou ainda, formação

continuada voltada para área educacional, se deparam com dificuldades no ensino e na compreensão da função social do seu trabalho.

Diante dessa análise, parte-se do pressuposto que: os saberes que os professores constroem por meio da experiência prática ao longo da carreira docente auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não o suficiente para que consigam compreender e problematizar o contexto educacional em que atuam.

É nesse contexto que a atuação consciente e comprometida do professor pode constituir-se em um diferencial importante. É necessário que o professor se situe quanto à historicidade dos educandos, buscando por meio de seu trabalho auxiliar para que ocorram mudanças nas variáveis sociais que afetam diretamente a condição de vida desses estudantes.

As variáveis sociais tratadas neste texto estão associadas principalmente ao perfil sócio-econômico dos alunos matriculados nos cursos técnicos. Muitos deles se encontram em situação de vulnerabilidade social, aspecto constatado pela coordenação pedagógica do campus pesquisado, devido o alto número de solicitações do Auxílio Permanência, que consiste em um auxílio financeiro para que o aluno se mantenha estudando. Esse auxílio faz parte do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS), que visa a permanência dos educandos na instituição de ensino, buscando viabilizar igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuindo para o processo de inclusão social, buscando evitar o abandono dos estudos em virtude da insuficiência de condições financeiras.

Além disso, o câmpus está situado em uma região com um grande percentual de pessoas vivendo em extrema pobreza. Segundo o perfil socioeconômico do município, os indicadores de desenvolvimento humano apresentam situação inferior à média do Estado no que diz respeito ao índice de desenvolvimento humano (IDHM) e aumento no índice de vulnerabilidade social (IVS).

A instituição recebe alunos de vários municípios limítrofes, sendo que seis deles ocupam posições que indicam maior vulnerabilidade em relação ao estado. Esses municípios apresentam deficiências em relação às três dimensões que compõem o IVS: renda e trabalho, capital humano e infraestrutura urbana.

Dessa forma, a peculiaridade desse trabalho pedagógico requer um compromisso social marcado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas e culturais, com o objetivo de desenvolver uma visão de mundo transformadora, democrática e emancipatória, entendendo a educação como uma tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996).

Para tanto, é necessário pensar o trabalho docente como uma atividade que transcende o ensino das teorias, técnicas e práticas para o trabalho, instigando o professor a se desenvolver

para uma atuação pedagógica consciente da possibilidade de transformação social decorrente de uma perspectiva crítica e comprometida, de modo a se preparar para assumir novas posturas diante dos desafios profissionais e pessoais e principalmente, sendo capaz de envolver seus alunos nos processos de mudança e transformação resultantes de uma educação emancipatória.

Com base nesse entendimento, percorrer a história da educação profissional no Brasil, se revela um desafio necessário para desvendar as contradições inerentes a essa modalidade de ensino. É importante compreender a essência dessa conjuntura, ultrapassando os limites da aparência que, conforme descreve Kosik (1976), é um movimento necessário para a descoberta da verdade, em um esforço constante e sistemático de descortinar a coisa em si, pois a essência não se manifesta diretamente, exige o constante exercício da filosofia.

Nesse sentido, Mészáros (2008) afirma que ao analisar com criticidade a realidade que nos cerca, o que se observa é que as instituições formais de educação compõem em grande parte o sistema global de internalização que induz o indivíduo a aceitar os princípios reprodutivos, isto é, independentemente do tempo dedicado à escolarização formal – geralmente um tempo bastante reduzido – deve-se aceitar determinadas tarefas que lhe foram atribuídas, pois correspondem à sua posição na ordem social.

Assim, é possível perceber que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Partindo dessa análise, o desafio consiste em olhar de modo crítico alguns aspectos da construção histórica da educação profissional no Brasil e, por meio desse movimento dialético, chegar à concreticidade do objetivo proposto, sem perder de vistas as relações de produção do sistema capitalista que servem de pano de fundo para compreender o papel da escola na lógica neoliberal, apontando contradições e antagonismos nas relações entre educação, trabalho e sociedade.

Dessa forma, entendendo que os saberes da docência são essenciais para a atividade pedagógica, pretende-se empreender um percurso investigativo cujo principal objetivo é: Conhecer como são constituídos os saberes docentes dos professores da Educação Profissional e a contribuição da formação continuada para a constituição desses saberes.

Tal estudo apresenta como objetivos específicos:

- a) Analisar o que pensam os professores sobre os processos de ensinar e aprender na educação profissional;
- b) Identificar as fontes e referências que contribuíram para a sua constituição docente;
- c) Mapear as trajetórias profissionais e os percursos formativos dos docentes sujeitos da pesquisa;
- d) Levantar informações que contribuam para as reflexões acerca da formação continuada dos professores em exercício na Educação Profissional; e
- e) Mapear as necessidades formativas dos professores participantes da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados inicialmente foi um questionário, que após análise dos resultados e disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, determinou os indivíduos que participariam da etapa seguinte. Para dar continuidade no processo de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas com cada participante selecionado, oportunizando respostas mais livres e extensivas sobre a problemática pesquisada.

Percebeu-se como necessário ainda, adotar o procedimento metodológico baseado em pesquisa documental acerca das políticas de seleção e ingresso desses docentes, tendo em vista que em virtude da expansão da rede federal de educação profissional, aumentou também a oferta de vagas para professores do ensino técnico e tecnológico, tornando importante a consulta desses documentos para se obter respostas aos questionamentos levantados nesta pesquisa.

Com essa perspectiva, esta dissertação está dividida em quatro seções, incluindo a introdução, que apresenta alguns aspectos da trajetória de vida da pesquisadora e as motivações para investigar esta temática, bem como os objetivos que orientaram esse estudo. Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta a caracterização da instituição em que ocorreu a pesquisa, sua organização física e humana e informações gerais acerca do ensino. Nesse mesmo capítulo são abordados ainda, os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento deste estudo, as técnicas de coleta e organização das fontes de dados.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, que contempla inicialmente a relevância da questão em pesquisas acadêmicas, apontando estudos análogos que contribuíram apontando os caminhos para construção deste trabalho. Discorre sobre o histórico da Educação Profissional, especialmente sobre a trajetória de constituição e implantação dos Institutos Federais. Inclui também o desenvolvimento aprofundado dos conceitos de Saberes Docentes, Formação Continuada e Políticas de Formação, relacionando-os com a prática pedagógica dos professores da Educação Profissional.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, refletindo sobre as concepções de docência, a construção dos saberes e as relações com o ensino, revelando ainda, as trajetórias de constituição docente e as percepções acerca da formação continuada neste contexto.

Para concluir, expõe-se algumas considerações relacionadas aos elementos que fizeram parte deste estudo.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC em 15 de fevereiro de 2018, sob o número 80701517.6.0000.5368, buscando-se, assim, garantir a responsabilidade ética do levantamento dos dados coletados.

1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos adotados na pesquisa com o intuito de atender aos objetivos propostos. Pretende-se apresentar o modo como a pesquisa se desenvolveu e apontar os caminhos percorridos para a organização deste estudo. Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, contudo, os aspectos quantitativos também foram considerados pois colaboram na explicitação dos dados. Apresenta uma característica dialógica que além de favorecer que o diálogo sobre o objeto de estudo se desenvolva em profundidade, também possibilita desvendar e ampliar o conhecimento sobre a realidade estudada.

Caracteriza-se como dialética pois se preocupa em levantar elementos de historicidade próprios do contexto escolar, apresentando a realidade e as contradições do trabalho do professor e das questões que envolvem os desafios, limites e possibilidades concernentes à prática pedagógica, permitindo que os sujeitos produzam relatos sobre a sua atuação e as condições em que desenvolvem o seu trabalho.

O método dialético de investigação entende que o objeto de estudo não pode ser analisado de modo isolado e acabado, mas como um processo que está em constante transformação e correlacionado com outros fenômenos circundantes. “Todos os aspectos da realidade prendem-se por laços necessários e recíprocos. Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam” (LAKATOS, p. 84, 2010).

Vinculado ao plano histórico e real, o método dialético estabelece uma trama de contradições, conflitos e o desenvolvimento e transformação dos fatos. Ou seja, busca a partir do plano abstrato e teórico o objetivo de apreender uma concepção de realidade, de mundo e de vida, transformando os fenômenos sociais da realidade anterior em conhecimento do plano histórico-social (FRIGOTTO, 2010).

Com base nessas considerações a presente pesquisa teve como campo de investigação, uma escola federal de educação profissional do Sul do Brasil, onde atua a pesquisadora como orientadora educacional. Esta escolha se deve ao fato de que o interesse deste estudo está relacionado à constituição dos saberes docentes dos professores que atuam na educação profissional.

Para verificar o número de professores não licenciados em exercício na instituição, recorreu-se ao setor de gestão de pessoas a fim de realizar um levantamento das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, tais como: formação acadêmica, vínculo

institucional e níveis de ensino nos quais os docentes atuam. Após a elaboração de uma lista contendo os nomes e as respectivas formações de todos os servidores que atuam no câmpus, chegou-se ao número de 20 professores que atenderiam aos critérios da pesquisa, descritos a seguir:

- Formação em bacharelados ou tecnólogos;
- Não licenciados;
- Efetivos como docentes da educação profissional;
- Atuantes em cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EM QUE OCORREU A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região sul. Os Institutos Federais são provenientes da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, constituindo-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Este Instituto Federal possui 22 câmpus em todas as regiões do estado, oferecendo cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, desenvolvendo ações de extensão e projetos de pesquisa (BRASIL, 2009).

Sua missão é promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O câmpus escolhido para realizar a pesquisa faz parte do Plano de Expansão II e é fruto de uma política de ampliação da Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal.

Em seu regimento interno, este campus apresenta como finalidades:

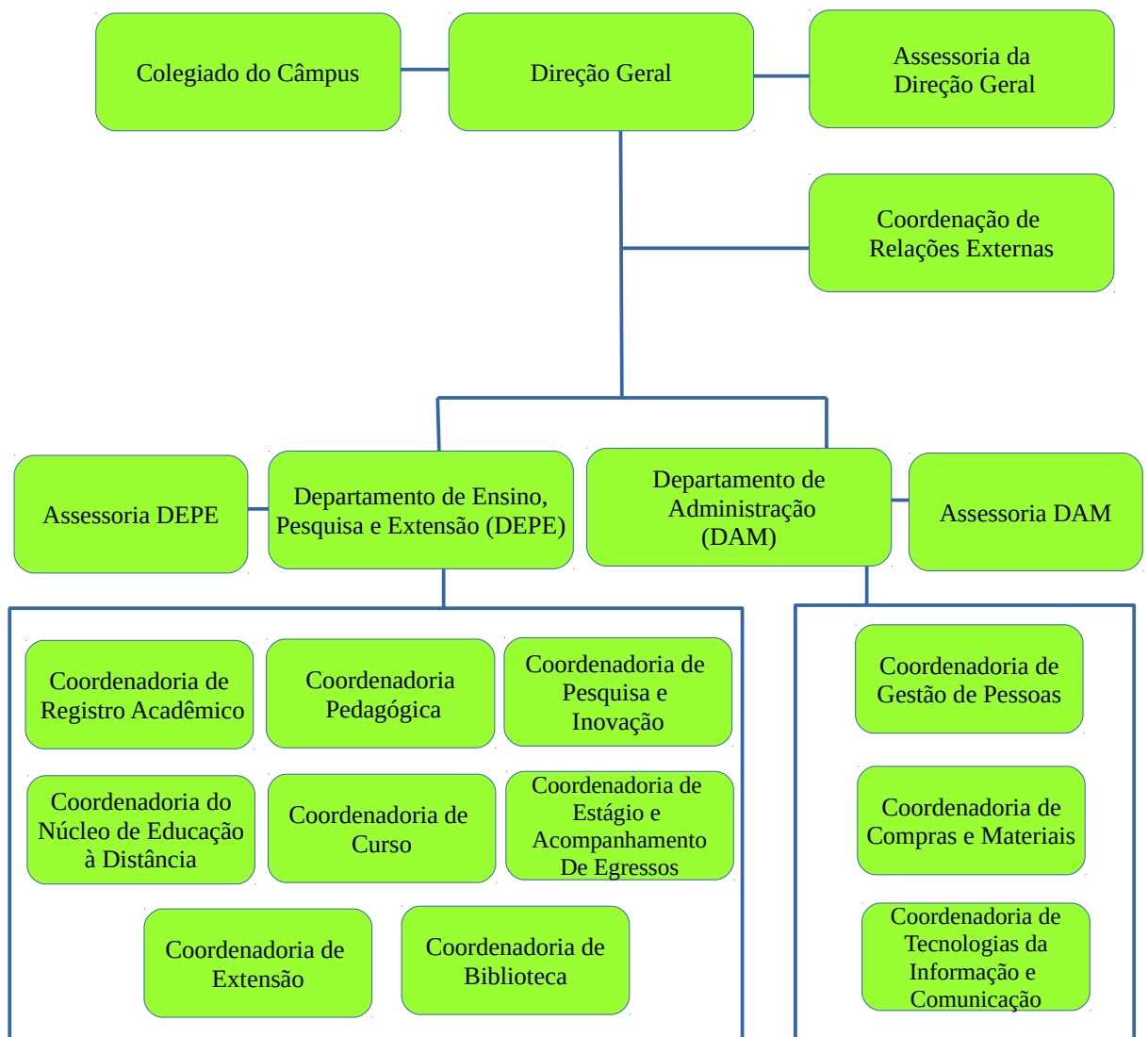
I - proporcionar ao educando formação integral que o capacite para o exercício competente da cidadania e da profissão;

II - contribuir para o desenvolvimento social, cultural e tecnológico da comunidade onde o Campus está inserido;

III - promover o bem-estar, o desenvolvimento e a integração da comunidade acadêmica.

Abaixo segue a figura do organograma e os quadros que apresentam a organização física e administrativa do campus pesquisado:

Figura 1- Organograma do campus em que ocorreu a pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 1- Número de servidores efetivos do campus

Professores	Técnicos Administrativos em Educação	Total de servidores
56	43	99

Quadro 2 - Órgãos colegiados do campus

Órgão colegiados e sua constituição			
Assembleia Geral	Colegiado do Câmpus	Conselho de Gestão	Colegiados dos Cursos de Graduação
Discentes, Docentes, Técnico-administrativos em educação	Diretor-Geral, Chefe do DEPE ¹ , Chefe do DAM ² , 02 representantes dos discentes, 02 representantes dos docentes, 02 representantes dos TAES ³ , 02 representantes da sociedade civil.	Diretor-Geral, Chefe do DEPE, Chefe do DAM, Assessorias e Coordenadores do Câmpus.	Coordenador do curso, 03 docentes da área específica do curso, representantes do corpo discente do curso, 01 técnico-administrativo em educação.

Quadro 3 - Infraestrutura⁴ física do campus (instalações gerais, departamentos, salas e equipamentos)

Instalações gerais				
Área total do Câmpus	Área total construída	Salas de aula	Laboratórios de informática	Outros laboratórios
102 mil m ²	6.200 m ²	12	06	16

Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão				
Coordenações de Curso	Coordenação de Pesquisa	Coordenação de Núcleo Pedagógico	Coordenação de Registro Acadêmico	Coordenação de Extensão e Relações Externas

Departamento de Administração		
Coordenação de Materiais e Finanças	Coordenação de Gestão de Pessoas	Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação

Sala de professores e salas de reuniões	
Salas para docentes	Salas de reuniões
04	02

1Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus.

2Departamento de Administração do campus.

3Técnico-administrativos em educação.

4Setores com iluminação natural e artificial; Ventilação natural.

Salas de aula		
4 Salas de aula tamanho 1	4 Salas de aula tamanho 2	4 Salas de aula tamanho 3
8,34 x 6,85 Área total: 57,13 m ²	6,85 x 8,35 Área total: 57,20 m ²	10,20 x 6,85 Área total: 69,87 m ²

Polos de apoio presencial	Sala de tutoria (para cursos EAD)
Sala de aula estruturada para núcleo EAD aparelhada com equipamento de videoconferência	Sala de coordenação de EAD e Tutoria
01	01

Biblioteca				
Área total: 17,50 x 17,50 - Total: 305,73 m ²				
Salão principal	Sala de estudos	Coordenação	Sala de exposições	Sala de audiovisual
4,40 x 14,40 Total: 207,36m ²	7,10 x 4,82 - Total: 34,22 m ²	3,67 x 5,75 Total: 21,10 m ²	3,67 x 5,93 Total: 21,76 m ²	3,67 x 5,72 Total: 20,99 m ²

Laboratórios de uso geral e especializados		
Laboratórios de informática	Laboratórios de Química, Biologia e Alimentos	Laboratórios de Eletrônica e Mecânica
06	07	09

Cantina	Auditório
Área total: 211,72 m ²	Área total: 339,09 m ²
01	01

Esta instituição atua principalmente na oferta de educação profissional, científica e tecnológica, oferecendo cursos nos níveis de formação inicial e continuada (FIC)⁵, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, cursos superiores e pós-graduação. Apesar de a instituição em que ocorreu a pesquisa não oferecer curso técnico integrado, isto é, quando o estudante cursa concomitantemente as disciplinas do ensino médio e da formação técnica profissional na mesma instituição, os cursos técnicos oferecidos nas modalidades: concomitante e subsequente⁶ são os que apresentam o maior número de alunos matriculados,

5 Cursos de curta duração, podendo variar de um a quatro meses, que visam a qualificação profissional para o mundo do trabalho, para quem quer se aperfeiçoar ou ingressar em nova área profissional. O nível de escolaridade exigido vai desde o ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo (de acordo com o perfil do curso).

6 **Concomitante**, oferecido a quem esteja cursando o primeiro ano do ensino médio em outra instituição. **Subsequente**, destinado a quem já tenha concluído o ensino médio.

sendo organizados por eixos tecnológicos obedecendo às diretrizes previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, emitido pelo Ministério da Educação.

1.1.1 Indicadores de matrículas do ano de 2018

Quadro 4 – Número de matrículas da instituição em todos os níveis de ensino

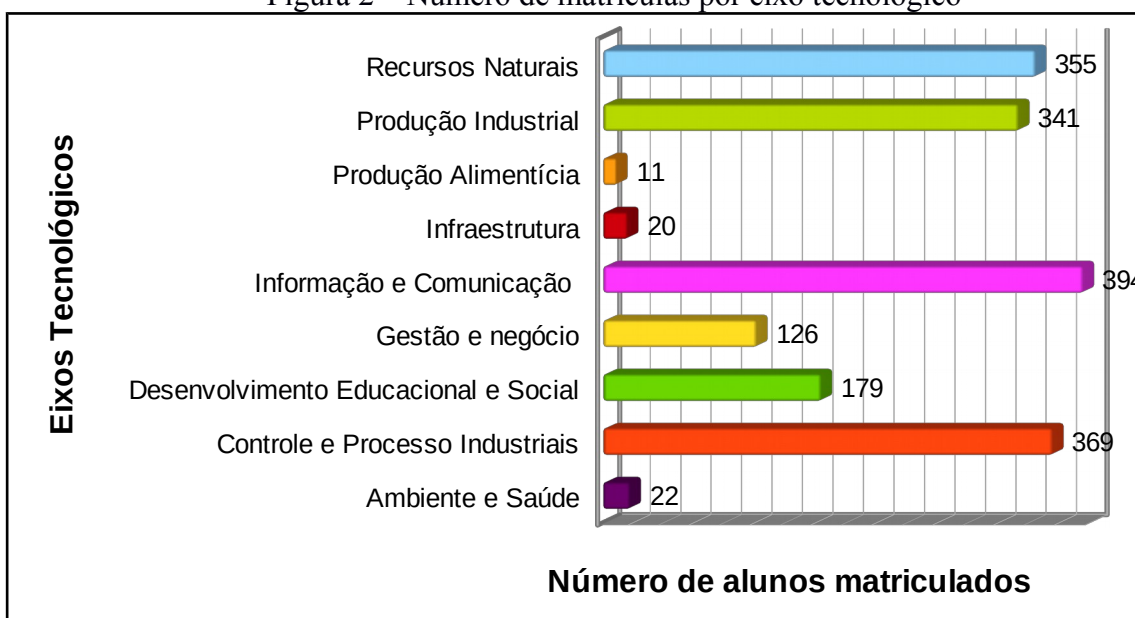
Matrículas por Tipo de Curso				TOTAL
FIC	Técnico	Graduação	Especialização	
443	1.025	231	118	1.817

Fonte: Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas - DEIA

O número correspondente ao total de alunos e a infraestrutura apresentada conferem ao câmpus em questão uma configuração de médio porte quando comparado aos demais câmpus espalhados pelo estado.

Em relação ao número de matrículas por eixo tecnológico, o câmpus apresenta os seguintes números representados na figura abaixo:

Figura 2 – Número de matrículas por eixo tecnológico



Fonte: Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas - DEIA - Anuário Estatístico 2018.

Pode-se inferir que os cursos relacionados à área de produção e processos industriais despertam mais o interesse quando se observa que a cidade em que está situado o câmpus apresenta cerca de 25,3% das vagas de emprego relacionadas à Indústria, perdendo apenas

para o setor de serviços que oferece 46,2% das vagas. A área da informática também é outra área bastante valorizada na região tendo em vista que a cidade apresenta cerca de 355 empresas de equipamentos de informática e comunicação.

1.1.2 Indicadores de formação acadêmica dos professores

Quadro 5 – Formação acadêmica dos professores da instituição

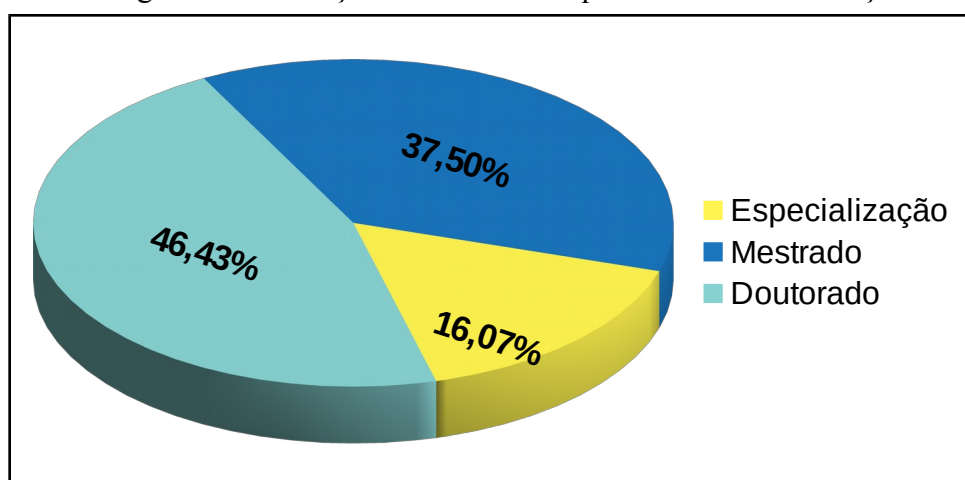
Cargo	Formação Acadêmica			
	Especialização	Mestrado	Doutorado	TOTAL
Servidor docente da carreira de EBTT ⁷	09	21	26	56

Fonte: Setor de Gestão de Pessoas/SIAPE

Como é possível observar, a maioria dos professores apresenta titulação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Os professores que apresentam apenas especialização, são recém-formados ou ainda estão concluindo os cursos de mestrado. Os professores atuam em todos os níveis de ensino que a instituição oferece: cursos de qualificação profissional, cursos técnicos, cursos de tecnologia e educação superior. Quando foi criado esse modelo de Institutos Federais, se pensou em uma carreira que tivesse um viés amplo de atuação, contemplando os diferentes níveis de ensino e abrangendo também as ações de pesquisa e a extensão.

Abaixo segue a figura que apresenta a formação acadêmica dos professores que atuam na instituição pesquisada:

Figura 3 – Formação acadêmica dos professores da instituição



Fonte: Setor de Gestão de Pessoas/SIAPE.

⁷ Docente da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Cerca de 46% dos professores são doutores, essa é uma característica dos Institutos Federais que pode estar relacionada ao processo de ingresso na carreira docente através de concurso público e também ao plano de carreira na esfera federal. Para participar do último concurso, realizado em 2017, o candidato inscrito à vaga de professor deveria cumprir as seguintes etapas: prova objetiva, prova discursiva, prova de prática de desempenho didático e prova de títulos. Nas provas, eram avaliados a formação, a experiência, as habilidades e/ou conhecimentos dos candidatos sobre os conteúdos relacionados a cada cargo/área. Embora o candidato tivesse que alcançar uma nota igual ou superior a 37,5 referente aos conhecimentos da prova objetiva, é a prova de títulos que representa um grande diferencial na nota final do candidato, pois permite uma larga vantagem aos que apresentam a maior titulação, como é possível observar na tabela informada no edital do concurso e apresentada abaixo:

Quadro 6 – Pontuação da prova de títulos do concurso para docente de EBTT

Descrição	Títulos	Pontos	Pontuação máxima
a) Titulação Acadêmica	Doutorado em qualquer área, recomendado/reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).	45 (*)	45
	Mestrado em qualquer área, recomendado/reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	30 (*)	
	Especialização em qualquer área, ministrada por instituição de ensino credenciada pelo MEC, com carga mínima de 360 horas.	15 (*)	
b) Formação Profissional	Curso Técnico no eixo tecnológico da área de inscrição do candidato no Concurso Público, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos SETEC/MEC	05	05
c) Experiência em Ensino	Exercício de Magistério em qualquer área em cursos de Educação Profissional e Tecnológica com valor de 0,75 ponto a cada mês completo trabalhado ou 0,005 por hora trabalhada, considerando um mês de 20 dias trabalhados de 8 horas diárias	15	30
	Exercício de Magistério em qualquer área em outras instituições de ensino com valor de 0,75 ponto a cada mês completo trabalhado ou 0,005 por hora trabalhada, considerando um mês de 20 dias trabalhados de 8 horas diárias.	15	
d) Experiência profissional	Experiência profissional fora do Magistério com atuação na área objeto do Concurso Público, quando o candidato tenha ocupado cargo		

	explicitamente relacionado à respectiva área, com valor de 0,5 ponto a cada mês completo trabalhado ou 0,003 por hora trabalhada, considerando um mês de 20 dias trabalhados de 8 horas diárias.	20	20
Total máximo			100 pontos

Fonte: Diário Oficial da União de 11 de agosto de 2017.

(*) Os pontos não são cumulativos sendo considerado apenas o título que garantir maior pontuação para o candidato.

A etapa referente à prova discursiva também permite ao candidato acostumado com a escrita científica, geralmente desenvolvida e aperfeiçoada nos cursos *stricto sensu*, obter um melhor desempenho. Esta prova de caráter classificatório e eliminatório, apresenta uma questão sobre a qual o candidato deve desenvolver um texto dissertativo sobre o tema indicado, de forma interdisciplinar. Neste texto, os critérios avaliados estão subdivididos nos seguintes aspectos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 7- Critérios avaliados na prova discursiva do concurso para docente

Critérios	Pontuação
Síntese, clareza textual, adequação à língua padrão, estrutura do texto dissertativo e adequação à proposta enunciada na questão da prova	20
Conhecimentos específicos da área	20
Conhecimento de metodologias e recursos didáticos	30
Articulação entre os conhecimentos específicos, a efetiva prática pedagógica para atender à situação proposta	30
TOTAL	100

Fonte: Diário Oficial da União de 11 de agosto de 2017.

Todos os aspectos apontados nos quadros anteriores parecem favorecer o ingresso de professores com maior titulação acadêmica, já que no edital do concurso é exigido apenas diploma de curso superior em nível de graduação.

Um grande atrativo, além da estabilidade no serviço público, está no Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, motivo pelo qual aparentemente muitos profissionais liberais acabam abandonando suas profissões de origem e optando pela carreira docente. De acordo com a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 o vencimento do professor é acrescido da vantagem relativa ao regime de dedicação exclusiva, isto é, o professor deve se dedicar integralmente ao magistério federal, recebendo retribuição financeira para isso.

O desenvolvimento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre mediante progressão funcional e promoção. A progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e a promoção é a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente (BRASIL, 2012).

A progressão ocorre com base nos seguintes critérios cumulativamente:

I - o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e

II - aprovação em avaliação de desempenho individual.

A promoção ocorrerá observados o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as seguintes condições:

I - para a Classe D II: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

II - para a Classe D III: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

III - para a Classe D IV: ser aprovado em processo de avaliação de desempenho;

IV - para a Classe Titular:

a) possuir o título de doutor;

b) ser aprovado em processo de avaliação de desempenho; e

c) lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou de defesa de tese acadêmica inédita (BRASIL, 2012).

A remuneração dos titulares de cargos integrantes do Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal será composta de:

I - Vencimento Básico;

II- Retribuição por Titulação: gratificação paga aos docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em conformidade com a jornada de trabalho, classe, nível e titulação.

Outra vantagem percebida pelos professores é a gratificação por meio do RSC – reconhecimento de saberes e competências - concedida desde 2014 aos educadores da EBTT do quadro de pessoal das instituições federais de ensino, trata-se de um reconhecimento de competências feito pela trajetória profissional, ou seja, se por exemplo, o professor apresentar o título de graduação, especialização ou de mestrado, ele poderá submeter sua trajetória profissional documentada a uma comissão e, dependendo do que ele realizou durante a sua carreira docente, poderá alcançar uma remuneração um nível acima da sua formação, isto é, equivalente à de um especialista, um mestre ou um doutor, mesmo sem possuir tal titulação. Essa é uma forma de retribuir os professores que apresentam uma vivência prática da profissão nas quais ministram suas aulas e podem contribuir com o ensino ao compartilhar suas experiências profissionais.

1.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS

Para o levantamento dos dados da pesquisa, optou-se por adotar os seguintes instrumentos e procedimentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Para dar início à coleta de dados, foi enviado em março de 2018 um e-mail para 20 professores selecionados da instituição de ensino, com o intuito de convidá-los a participar da pesquisa, bem como esclarecer os objetivos do estudo e os elementos que fariam parte dessa investigação. No final do texto de *e-mail* encaminhou-se um *link* para o preenchimento de um questionário contendo 15 perguntas, utilizando-se dos recursos do Google formulários, estilo *survey*, com perguntas abertas e fechadas, que permitiu selecionar, de acordo com o perfil necessário aos objetivos da pesquisa, os professores para a próxima etapa de investigação. Todos foram convidados de modo voluntário a responder o questionário e participar da pesquisa, entretanto, após o prazo estipulado de uma semana para o recebimento das respostas, somente 11 professores responderam às perguntas e 10 se colocaram à disposição para participar da entrevista semiestruturada. Para melhor compreensão do modo como foi feita a abordagem que convidou-os a participar da pesquisa, o texto de e-mail encaminhado aos professores segue como no apêndice B deste estudo, bem como as perguntas realizadas no questionário, no apêndice C.

A partir das respostas obtidas, foi possível realizar a análise e interpretação dos resultados das respostas de forma individual e coletiva, tomando o cuidado em não divulgar respostas que pudessem identificar os sujeitos. Fatores como idade, gênero, formação acadêmica, nível de instrução, tempo de serviço na docência e no ensino profissionalizante respaldaram o processo de seleção dos profissionais que foram investigados, bem como, os que concordaram em participar da etapa seguinte, que consistiu na entrevista semiestruturada. Com base na sistematização e categorização realizada por meio do primeiro instrumento de coleta de dados, foi possível selecionar diferentes perfis de professores, provenientes de diferentes formações e atuantes em cursos técnicos, para que a pesquisa tivesse uma amostra da população diversificada.

Os professores que aceitaram participar da segunda etapa da coleta de dados, foram convidados pessoalmente, respeitando sua aceitação e disponibilidade em participar dessa investigação. Por se tratar de um estudo com seres humanos, foi solicitado a cada professor participante da pesquisa a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE, mantendo assim, a sua identidade resguardada. Com o intuito de manter a

confidencialidade dos participantes, os entrevistados foram identificados por letras do alfabeto as quais não representam suas iniciais.

Para complementar a investigação, foi realizada a leitura de alguns documentos públicos, disponíveis na internet, para auxiliar na compreensão de leis, decretos, resoluções e editais de concurso público para professores para o ensino profissionalizante. A pesquisa desses documentos não só agrega novas informações, como também serve para validar o processo de investigação.

Nesse sentido, configura-se, uma triangulação metodológica, tendo em vista que os dados coletados se entrelaçam e permitem abranger a dimensão do objeto de estudo, favorecendo uma melhor averiguação do conhecimento e compreensão da realidade contextualizada. Como esclarece Triviños (2010, p. 138):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Tal escolha é justificada por acreditar que a triangulação metodológica permite a confrontação dos dados averiguados, favorecendo a análise do objeto de estudo, sob diferentes aspectos, retroalimentando constantemente a pesquisa com novas informações construídas por meio dos diferentes suportes metodológicos.

1.2.1 O momento da entrevista

Para a etapa da entrevista os professores foram convidados pessoalmente e na própria instituição, os selecionados se mostraram contentes e dispostos a colaborar. A entrevista ocorreu em ambiente escolar, no momento mais adequado para o (a) entrevistado (a), permitindo que o diálogo se desenvolvesse em profundidade, a duração média foi de 60 minutos.

A escolha do local e horário ficou a cargo do próprio entrevistado, tendo ocorrido em espaços e horários diferentes. Antes de iniciar as perguntas buscou-se tranquilizar o entrevistado e deixá-lo à vontade para responder livremente, mencionando qualquer dúvida referente à formulação das perguntas.

O momento da entrevista foi dedicado para socialização de concepções e interpretações sobre o que é ser docente, permitindo a construção de significados sociais no decorrer do diálogo, como descreve Triviños (2010, p.152) “a entrevista semiestruturada,

segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”.

Para a entrevista semiestruturada, um guia com 9 perguntas abertas ou semiestruturadas foi utilizado, como consta em anexo, para que as mesmas perguntas sejam realizadas para todos os entrevistados. Buscou-se oportunizar o desenvolvimento das respostas espontaneamente, sem interrupções, encerrando a questão somente quando o próprio entrevistado se dava por satisfeito com a resposta. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital, que permaneceu sob a guarda da pesquisadora para que posteriormente as respostas fossem transcritas e analisadas detidamente confrontando com os estudos teóricos que embasaram essa investigação.

1.2.2 Organização os dados coletados

Com base nos dados coletados foi possível levantar um conjunto de características dos professores que atuam na instituição de ensino aonde a pesquisa foi desenvolvida. Para realizar a análise foram considerados 11 questionários devolvidos dentro do prazo. Constatou-se a predominância do sexo masculino, sendo 8 homens e 3 mulheres que se dispuseram a responder.

As questões do questionário foram elaboradas com a intenção de traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e levaram em conta aspectos como: gênero, idade, profissão, formação acadêmica, tempo de conclusão da graduação, experiência docente anterior à entrada no IF, modalidades de ensino em que o docente atua, outras atividades que desenvolve além da docência e motivos para a escolha da carreira docente. A última questão deixava em aberto o interesse de participar da entrevista semiestruturada bastando para isso, informar um e-mail para contato.

Para apresentar os dados coletados optou-se pela elaboração de quadros e gráficos para facilitar a visualização e o entendimento dos resultados obtidos, tendo em vista que a maior parte das perguntas permitia respostas curtas e objetivas.

A escolha por esta forma de análise justifica-se tendo em vista que as respostas recebidas eram passíveis de serem quantificadas. Para as respostas mais longas, as quais cabia uma análise qualitativa, elaborou-se um quadro para abranger as falas dos professores, possibilitando organizar e sistematizar as respostas para análise.

Os dados coletados por meio do questionário contribuíram para tornar mais clara as informações recebidas durante as entrevistas semiestruturadas, o confronto entre os dados conduziram a pesquisadora à reflexões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento do profissional docente.

Apresenta-se no próximo quadro o perfil dos professores que participaram desta pesquisa:

Quadro 8 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

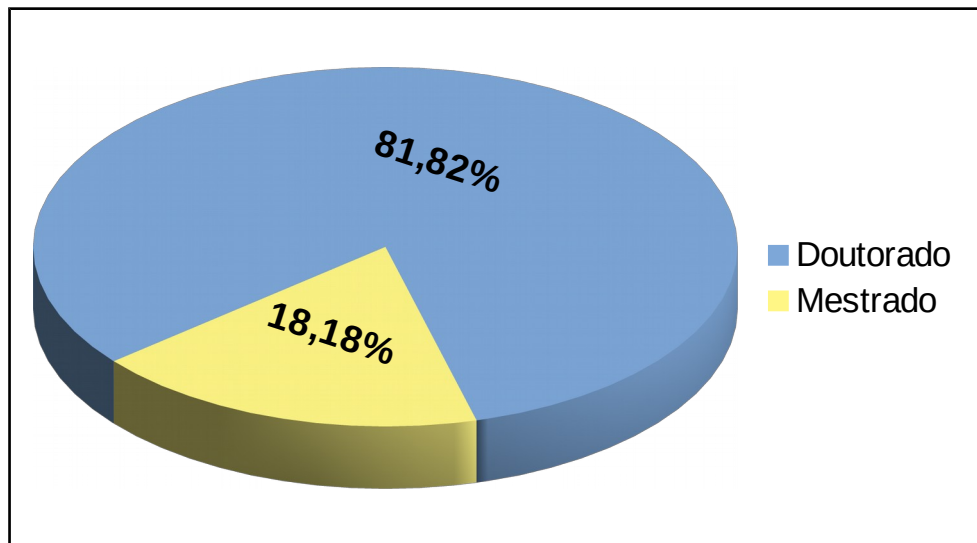
Professor	Gênero	Idade	Profissão	Formação Inicial	Instituição em que cursou a graduação	Egresso de curso técnico	Formação atual	Estuda atualmente. Qual curso?	Há quantos anos concluiu a graduação
A	Mulher	34	Engenheira Agrônoma	Agronomia	Universidade Federal de Pelotas	Não	Doutorado em Fisiologia Vegetal	Não	12
B	Homem	35	Professor	Ciência da Computação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Sim	Doutorado em Engenharia de Automação de Sistemas	Sim. Especialização para Docência na Educação Profissional	12
C	Homem	37	Professor administrador	Administração	Faculdades Associadas de Santa Catarina	Não	Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento	Não	13
D	Homem	30	Professor EBTT	Engenharia Elétrica	Universidade Regional de Blumenau	Não	Mestrado em Engenharia Elétrica	Não	7
E	Homem	40	Professor	Bacharelado em Informática	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Não	Mestrado em Informática	Sim. Especialização Docência na Educação Profissional	15
F	Homem	34	Biomédico	Medicina Tropical e Infectologia	Universidade do Triângulo Mineiro	Não	Doutorado em Medicina Tropical e Infectologia	Sim. Estágio pós-doutoral em Medicina Tropical e Infectologia	10
G	Homem	38	Engenheiro Mecânico	Engenharia Mecânica	Universidade F. de Santa Catarina	Não	Doutorado em Engenharia Mecânica	Não	15
H	Homem	32	Professor da EBTT	Engenharia Agrônoma	Universidade F. do Espírito Santo	Sim	Doutorado em Produção Vegetal	Não	8
I	Homem	50	Professor	Engenharia Agrônoma	Universidade Estadual de Maringá	Não	Doutorado em Agronomia	Não	26

Professor	Gênero	Idade	Profissão	Formação Inicial	Instituição em que cursou a graduação	Egresso de curso técnico	Formação atual	Estuda atualmente. Qual curso?	Há quantos anos concluiu a graduação
J	Mulher	36	Professora	Farmácia e Bioquímica	Universidade de Santa Maria	Não	Doutorado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos	Não	7
K	Mulher	58	Professora	Farmácia	Universidade F. de Santa Catarina	Não	Doutorado em Manejo do Solo	Não	36

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

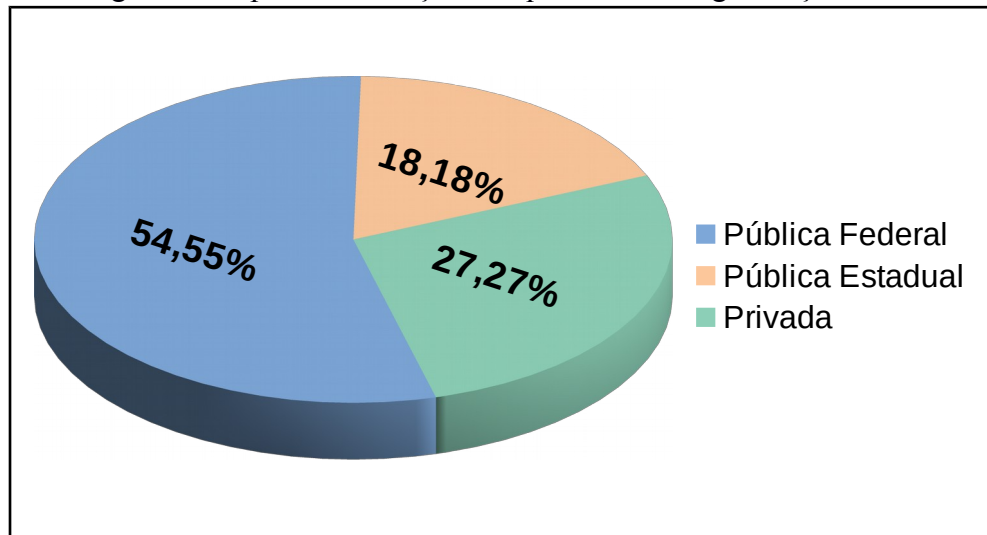
Outras respostas foram organizadas em forma de gráficos, como segue abaixo:

Figura 4 – Nível de instrução dos professores sujeitos da pesquisa



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Figura 5 – Tipo de instituição em que concluiu a graduação



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Optou-se pela elaboração de um quadro para apresentar as respostas referentes a pergunta do questionário “O que te fez escolher a carreira docente”?

Quadro 9 - Motivo da escolha pela docência

Professor	Motivo
A	“Era minha meta de vida”.
B	“Devido ao ingresso no mestrado, recebi o convite de um amigo para ministrar uma disciplina em uma universidade privada. Acabei me identificando com a atividade e com as possibilidades de atuação, principalmente relacionando o ensino com a pesquisa e a extensão”.
C	“Minha atuação profissional sempre esteve ligada à área da educação. Atuei como coordenador de marketing de uma escola particular de nível médio. Fui proprietário de uma empresa que organizava viagens e eventos para instituições educacionais e atuei como docente e dirigente de IES”.
D	“Por questão de afinidade com a área da docência”.
E	“Comecei a pensar na carreira de docente, graças a dois professores que tive na graduação. Um deles foi meu orientador de projeto de pesquisa e o outro foi meu supervisor de monitoria. Ambos me incentivaram muito a fazer o mestrado quando terminei a graduação. Durante a monitoria pude perceber a dificuldade que muitos alunos tinham de tirar dúvidas diretamente com o professor. Tinham receio de perguntar algo muito simples e serem rotulados de ‘burros’ ou algo do gênero. Minha intenção era tentar fazer algo diferente, diminuir essa barreira entre professor e aluno pois acredito que ambos só têm a ganhar com isso”.
F	“ <i>A priori</i> , pelo amor aos estudos. <i>A posteriori</i> , pelo impacto social e humano alcançado pela atividade docente. Ademais, a remuneração é um grande atrativo”.
G	“Oportunidade que se viabilizou durante busca de mudança de emprego”.
H	“Por gostar de ser professor, saber que sua profissão pode transformar a vida de outra pessoa para melhor”.
I	“Identificação com a carreira, desejo de transmitir conhecimento”.
J	“Sempre afinidade com a docência”.
K	“Aptidão”.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os cursos dos quais são originários são bastante variados como pode ser observado no quadro 6: A- Agronomia, B- Ciência da Computação, C- Administração, D- Engenharia Elétrica, E- Bacharelado em Informática, F- Medicina Tropical e Infectologia, G- Engenharia

Mecânica, H- Engenharia Agrônômica, I- Engenharia Agrônômica, J- Farmácia e Bioquímica e K- Farmácia.

Todos os professores atuam em cursos técnicos, 7 deles atuam também em cursos de formação inicial e continuada, 6 em graduações e 6 em especializações. No quesito “idade” 09 professores apresentam entre 30 a 40 anos, e 02 professores acima dos 50 anos. Quando questionados sobre a sua profissão, 08 responderam “professor”, os outros 03 responderam sua formação inicial nos cursos de bacharelado.

Quanto ao nível de instrução, 09 professores apresentam curso de doutorado e 02 apresentam mestrado. Quando interrogados sobre a experiência docente anterior a entrada no IF, 82% afirma que já haviam tido alguma experiência na docência.

O que se pode observar por meio das respostas é que essa modalidade de ensino recebe professores com experiências profissionais bastante diversificadas e que acabam sendo atraídos pela docência por motivos variados, que vão desde a identificação com a profissão ou com a necessidade de contribuir socialmente com o seu trabalho, até questões relacionados às transformações econômicas, sócio-políticas e culturais da atualidade, ou seja, como já mencionado anteriormente, a carreira do magistério federal apresenta diferentes motivações para cada um dos professores.

1.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para auxiliar na compreensão e visualização dos caminhos percorridos para o levantamento dos dados desta pesquisa, optou-se pela elaboração de um quadro que relacionasse de forma objetiva os elementos que constituem este estudo.

Organizou-se as respostas obtidas após as primeiras transcrições, em categorias estabelecidas *a priori*, contudo, para comportar as respostas que imprevisivelmente surgiram, apresentando novos e importantes elementos, criou-se *a posteriori* subcategorias que auxiliaram na organização dos dados coletados e no desenvolvimento da análise.

A organização das categorias obedeceu uma ordem alfabética (A, B, C...) e as subcategorias seguem a mesma ordem acrescida de complementação numérica (A1, A2... B1, B2...). As categorias foram elaboradas atendendo aos interesses da pesquisa e buscando responder aos objetivos propostos. De acordo com as respostas obtidas na entrevista semiestruturada, foi possível a seguinte organização da pesquisa:

Quadro 10 – Organização dos dados da pesquisa

PROBLEMA: Sem possuírem a base pedagógica propiciada pelas licenciaturas ou ainda, formação continuada voltada para área educacional, os professores do ensino profissionalizante apresentam dificuldades no ensino e na compreensão da função social do seu trabalho.			
PRESSUPOSTO: Os saberes que os professores constroem por meio da experiência prática ao longo da carreira docente auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não o suficiente para que eles consigam compreender e problematizar o contexto educacional em que atuam.			
OBJETIVO GERAL: Conhecer como são constituídos os saberes docentes dos professores da Educação Profissional e a contribuição da formação continuada para a constituição desses saberes			
Objetivos Específicos	Categorias	Subcategorias	Perguntas da entrevista
a) Analisar o que pensam os professores sobre os processos de ensinar e aprender na Educação Profissional	A. Reflexões sobre o trabalho docente e a prática pedagógica	A.1 - Entendimento dos sentidos e significados da docência	Para você o que é ser um professor no ensino profissionalizante? Como você se sente como professor?
		A.2 – Percepções sobre o ato de ensinar	De onde vêm e como são constituídos os saberes necessários ao ensino?
		A.3 – Desafios e limitações na docência	Você acredita que existem limitações ou dificuldades no ato de ensinar? Justifique.
		A.4 - Primeiras experiências na docência	De onde vêm e como são constituídos os saberes necessários ao ensino?
b) Identificar as fontes e referências que contribuíram para sua constituição docente	B. Fontes e referências da constituição docente	B.1 – Referências marcantes de atuação docente	Como você fundamenta a sua prática pedagógica, o que utiliza ou utilizou para a sua atuação docente?
		B.2 – Bases que fundamentaram a prática pedagógica	
		B.3 – Contribuição da graduação para a atividade docente	Você considera que o seu curso de graduação forneceu ferramentas suficientes para sua atuação docente?
c) Mapear as trajetórias profissionais e os percursos formativos dos docentes pesquisados	C. Percorso formativo e profissional	C.1 - Trajetória Acadêmica	Como se deu a sua trajetória acadêmica e profissional?
		C.2 - Trajetória Profissional	
d) Contribuir para as reflexões acerca da formação continuada dos professores em exercício na Educação Profissional	D. Percepção da necessidade de formação continuada	----- ----	Você acredita que ainda é necessário aprender algo para fundamentar o seu trabalho enquanto docente?
e) Mapear as necessidades formativas dos professores participantes da pesquisa	Temas considerados importantes para formação	----- ----	Você acredita que a formação continuada para professores em exercício é relevante para a prática profissional? Justifique citando experiências de formação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo inicialmente serão apresentadas as pesquisas que contribuíram com este estudo por apontaram temáticas semelhantes. Na sequência pretende-se apresentar os conceitos que serviram de base teórica para essa investigação.

2.1 RELEVÂNCIA DA QUESTÃO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Estando delineada a proposta, buscou-se condições de aprofundar as questões que permeiam esse estudo com base em pesquisas correlatas que indicassem os caminhos já percorridos na especificidade do tema adotado. Assim, para alcançar os objetivos propostos relacionados ao enfoque desta pesquisa, buscou-se no meio acadêmico estudos que pudessem ser relevantes para o desenvolvimento desse trabalho.

Observou-se que nos últimos anos houve uma ampliação das pesquisas relacionadas à formação pedagógica dos professores da educação profissional. Este interesse pode estar associado a expansão da Rede Federal de Educação Profissional entre os anos de 2003 a 2016, período em que foram construídos 500 novos câmpus, totalizando 644 espalhados por todo país.

Como consequência dessa expansão, aumentou também o número de docentes das áreas técnicas que atuam na docência com formação pedagógica considerada insuficiente, tendo em vista que os cursos de formação inicial dos quais esses professores são provenientes, não apresentam como principal objetivo a formação para docência e sim uma formação técnica, que para o ensino profissionalizante é sem dúvida um aspecto importante. Entretanto, a carência de formação pedagógica se constituiu em uma problemática que tem sido constantemente levantada em produções acadêmicas, evidenciando que esta situação merece atenção e reforça a necessidade do estudo.

Foram consultados em outubro de 2018, três dos mais significativos portais de publicações científicas do país, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), SciELO - Scientific Electronic Library Online, BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo complementado por meio de pesquisas no Google Acadêmico.

Para a realização das buscas nos bancos de dados, utilizou-se duas entradas (palavras-chave/descriptores): Saberes Docentes e Educação Profissional. O período de seleção foi de 2006/2016, por se constituir a década de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país.

Os dados coletados foram organizados no quadro a seguir com a intenção de facilitar a visualização e o entendimento dos resultados. Para selecionar os textos, inicialmente foi observada a relação dos títulos com este estudo, em um segundo momento procedeu-se a leitura de seus resumos a fim de identificar correlações com esta pesquisa.

Quadro 11 – Pesquisas sobre Saberes Docentes e Educação Profissional

Banco de Dados	Número de produções encontradas	Produções selecionadas para leitura	Título e ano da produção	Autores	Tipo de pesquisa
CAPES	722	01	Os Saberes Docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica - 2015	Alessandra T. Campos; Fernanda R. da Silva; Ana Cláudia de Souza; Davi Avelino Leal; Rosa O. Marins Azevedo	Artigo
BDTD	1288	04	Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional - 2012	Aliana Anghinoni Cardoso	Dissertação
			Trajetórias de Constituição Docente na Educação Profissional - 2011	Letícia Aparecida Martins	Dissertação
			Aprendizagem da docência de professores da educação profissional - 2013	Fernanda Aparecida Yamamoto	Dissertação
			Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica : uma experiência de um instituto federal - 2015	Marcela Rubim Schwab Leite	Dissertação
SCIELO	44	02	Os professores da educação profissional: saberes e práticas – 2014	José Ângelo Gariglio; Suzana Lana Burnier	Artigo

Banco de Dados	Número de produções encontradas	Produções selecionadas para leitura	Título e ano da produção	Autores	Tipo de pesquisa
			Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores - 2012	José Ângelo Gariglio; Suzana Lana Burnier	Artigo
GOOGLE ACADÊMICO	24	01	Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional - 2008	Lucília Regina de Souza Machado	Artigo
Total: 697		Total selecionado para leitura: 08			

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora.

Percebe-se, a partir dos dados retratados no quadro acima, que muitos estudos apresentam convergências com esta pesquisa, especialmente nas preocupações relacionadas à docência nos Institutos Federais de Educação Tecnológica, demonstrando que esta problemática não se limita somente a um câmpus específico, mas se estende para muitos lugares do país.

Evidencia-se a pesquisa de Letícia Aparecida Martins que, em sua dissertação intitulada “Trajetórias de Constituição da Docência na Educação Profissional”, defendida em 2011 pela Universidade Estadual de Campinas, buscou investigar elementos acerca da constituição da docência no ensino profissional dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, IFSC, bem como os aspectos legais referentes à formação de professores na conjuntura da educação profissional.

A pesquisa de dissertação de Fernanda Aparecida Yamamoto, cujo título é “Trajetórias de Constituição Docente na Educação Profissional”, defendida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2013, buscou analisar as características relacionadas às trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na educação profissional de nível técnico e que não apresentam formação pedagógica.

Outro estudo que merece destaque é a dissertação de Marcela Rubim Schwab Leite, com o título “Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: experiência de um Instituto Federal”, defendida em 2015 pela Universidade de Brasília. Esta

pesquisadora investigou a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul.

Esta especialização busca atender aos objetivos estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que em seu no art. 40, § 2º determina que:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente.

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

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020 (BRASIL, 2012).

Assim, buscando atender ao disposto no §4º da resolução supracitada, que declara que cabe “aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores”, muitas instituições, para cumprir essa exigência legal, ofereceram aos seus professores a especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com base nisso, a pesquisa da Marcela Rubim Schwab Leite busca justamente investigar se essa especialização contribui para a melhoria da prática docente.

Outra pesquisa que contribui de modo significativo com este estudo é a dissertação de Aliana Anghinoni Cardoso, intitulada “Professores? Sim! Os Saberes Docentes e os Professores da Educação Profissional”, defendida em 2012 pela Universidade Federal de Pelotas. Neste estudo ela busca identificar que saberes os professores que atuam na Educação Profissional mobilizam, adquirem e constroem ao longo de suas trajetórias como docentes. Realiza ainda, um resgate da história dos institutos federais trazendo as concepções que embasaram o projeto de criação dos Institutos justificando a sua expansão pelo território nacional e destacando o papel da Educação Profissional e Tecnológica no atual cenário educacional brasileiro.

O artigo de Alessandra Tomé Campos, cujo título é “Os saberes docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica” discute que saberes têm

sido evidenciados como necessários à formação docente para o ensino, no âmbito da Educação Profissional revelando que não é possível elencar tais saberes como se fossem estanques, mas sim evidenciá-los como possibilidade de reflexão e aprofundamento de estudo. A autora também traça um panorama histórico sobre a formação de professores sob a ótica de Silvia Maria Manfredi que escreve sobre a Educação Profissional do Brasil contemporâneo a partir das relações e tensões entre trabalho, escola e profissionalização, numa perspectiva histórico-crítica, fazendo um levantamento histórico das concepções e práticas que marcaram o desenvolvimento da Educação Profissional na sociedade brasileira.

No artigo de José Ângelo Gariglio e Suzana Lana Burnier “Os Professores da Educação Profissional: Saberes e Práticas”, os autores analisam os processos constitutivos da prática docente de oito professores da Educação Profissional e as características de seus saberes pedagógicos, apresentando um apanhado sobre as pesquisas relacionadas aos saberes docentes e a sua relação com a questão da profissionalização do ensino, apresentando conceitos que contrariam o modelo de racionalidade técnica e reconhecendo o professor como um profissional reflexivo. Em seu outro artigo intitulado “Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores”, escrito conjuntamente com Suzana Burnier, este pesquisador realiza uma discussão sobre os saberes mobilizados pelos docentes da Educação profissional, apontando a necessidade de se avançar os debates sobre o lócus de formação desses professores, bem como sobre as políticas de Estado voltadas para esta área e a regulamentação do exercício da docência da Educação Profissional.

Para contribuir com a ampliação do debate acerca da construção de uma política nacional de formação de professores para EPT, Lucília Regina de Souza Machado, reúne em seu artigo “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional, importantes contribuições discutidas entre os participantes do GT – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela SETEC⁸.

Cabe salientar que os estudos acerca desta temática são de enorme relevância e demonstram que as questões relacionadas à formação de professores para educação profissional ainda exigem muitas reflexões e investigações. As produções acadêmicas consultadas ofereceram pistas importantes acerca do referencial teórico para fundamentar este estudo e evidenciaram a necessidade de desenvolver esta pesquisa com base no contexto apresentado.

8 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

2.2.1 Resgate Histórico da Educação Profissional

Este subcapítulo parte da premissa de que, para compreender alguns aspectos inerentes à educação profissional, é necessário realizar um mergulho em seu contexto histórico e conhecer como se deu o surgimento e o desenvolvimento das ações voltadas para essa modalidade de ensino e quais as heranças negativas que, trazidas pela coroa portuguesa, ajudaram a escrever a história da educação profissional no Brasil.

Quando Cabral aportou em terras brasileiras, encontrou populações indígenas que já viviam aqui há séculos formando comunidades que não eram estruturadas em classes, mas utilizavam de formas coletivas para garantir a própria subsistência. A cultura dos povos indígena era transmitida oralmente e os conhecimentos e técnicas sociais não eram monopolizados, sendo acessível a todos. (SAVIANI, 2010)

Esses povos indígenas já apresentavam, ao seu modo, uma forma de educação profissional vivida na prática, suas atividades integravam saberes e fazeres no exercício da vida cotidiana. De acordo com Manfredi (2016 p. 45), na época da chegada dos portugueses, os povos indígenas mantinham suas práticas educativas e a preparação para o trabalho de forma interligada com as suas atividades de socialização e vivência.

Essa estrutura também é explicada por Saviani (2010, p. 38) que esclarece que a educação na cultura dos povos indígenas se pautava em três princípios:

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Com o passar do tempo, pequenos sítios se formaram nos pontos onde os colonizadores se estabeleceram, constituindo núcleos, em um esforço que garantisse melhores condições de vida, obrigando o elemento humano disponível, no caso o índio, à execução do trabalho mais pesado, tendo em vista que apresentavam, além da força física, também a habilidade manual (FONSECA, 1961).

A base da economia no Brasil, durante os dois primeiros séculos de colonização, foi baseada na agroindústria açucareira que utilizava predominantemente o sistema escravocrata para produzir e organizar o trabalho. “Eram utilizados o trabalho escravo da população nativa

de índios e dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica” (MANFREDI, 2016, p.46).

A expansão da agroindústria açucareira e o extrativismo de minérios em Minas Gerais impulsionou o desenvolvimento dos núcleos urbanos que agora contavam com atividades de comércio e serviços. “Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado dos diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros” (MANFREDI, 2016, p. 48).

Naquela época, para que houvesse a continuidade de uma profissão, era necessário que os artífices transmitissem aos mais novos seus escassos conhecimentos relacionados ao manejo das ferramentas e a tecnologia que possuíam na época. Essa transmissão se dava ao lado das casas-grandes, sem muita sistematização para o ensino, atendendo apenas a uma necessidade da realidade. “A segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir, outra forma de aprendizagem de ofícios” (FONSECA, 1961, p. 13-14).

Quando se instalaram nas fazendas os engenhos de açúcar, aumentaram significativamente as riquezas dos senhores o que permitiu a compra de escravos que, além de realizar o trabalho braçal, também aprenderam de forma rudimentar os ofícios antes exclusivos dos artífices. Esse fato fez com que a sociedade branca olhasse com desprezo para essas atividades, percebendo o trabalho como algo tão inferior que deveria ser realizado somente por escravos. “Aos brancos, àqueles que ocupavam um certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou de mecânica, pois isso ficara reservado aos humildes escravos” (FONSECA, 1961, p. 72).

O tempo em que perdurou a escravidão no Brasil marcou de modo impactante a cultura da época, estendendo seus efeitos até os dias atuais. A concepção de trabalho neste período é descrita nas palavras de Manfredi (2016, p. 39):

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”.

Mais tarde, para atender aos grandes empreendimentos manufatureiros, geralmente ligados às atividades produtivas no Exército ou Marinha, necessitava-se de uma quantidade significativa de mão de obra que não estava disponível. A Marinha, percebia dificuldades em suprir a mão de obra necessária para atender os arsenais navais instalados no Brasil. Mediante essa situação, D. Maria I buscou alternativas para resolver o problema, expedindo uma carta de Lei em 1796, que tinha como objetivo dar instrução profissional a todos que tivessem encarregados das obras navais. Dessa forma, muitos mestres, contra-mestres e mandadores fixaram-se no Brasil, com a responsabilidade de trazer conhecimentos e transmiti-los aos aprendizes (FONSECA, 1961).

Os homens que trabalhavam nessas obras, eram provenientes de vários níveis, na sua maioria brancos e portugueses, que traziam seus próprios escravos para ajudá-los em diversas atividades. Os presos da Coroa também eram obrigados a trabalhar, e como muitas vezes havia falta de pessoal, cabia à Patrulha Artesanal sair à noite e recolher todos aqueles que estivessem vagando pelas ruas após o toque de recolher. Algumas vezes a necessidade de mão de obra era tanta que se solicitava ao Chefe de Polícia que enviasse os presos em condições de produzir, para auxiliar no trabalho (FONSECA, 1961).

No ano de 1809, D. João VI criava uma instituição conhecida como “Colégio das Fábricas”, este estabelecimento, mantido pelo poder público, era uma espécie de casa de ensino para artífices, tendo como finalidade atender a educação de aprendizes vindos de Portugal atraídos pelas oportunidades criadas no Brasil. Nessa época as cidades estavam se formando e já havia um processo de organização da economia (FONSECA, 1961).

D. João VI criou em 1818 o Seminário de São José com o propósito de atender todos os rapazes aprendizes dos ofícios mecânicos ou que desejassem aprender algum ofício. Este seminário, apesar de não apresentar nenhuma restrição social, não era voltado para o ensino de pobres. Contudo, aos poucos, a educação profissional acabou se voltando exclusivamente para os órfãos e desamparados. Como explica Fonseca (1961, p. 104):

A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já não se vai mais falar em ‘todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar,’ mas ‘nos desfavorecidos pela fortuna’, ‘nos deserdados da sorte’.

A partir de 1811 as primeiras fábricas começaram a existir e com a independência do Brasil em setembro de 1822, o país entrava em uma nova época, com mais esperança e confiança no futuro. O ensino profissional também sente as mudanças, mas ainda não

conseguia se desvincular da visão de atividade inferior e degradante voltada para os excluídos da sociedade (FONSECA, 1961).

No período de 1840 a 1856, foram criadas casas de aprendizagem de ofícios destinadas aos educandos pobres, ensinando além de aspectos voltados para o desenvolvimento de uma habilidade, também noções de hierarquia e disciplina. Como descreve Manfredi (2002, p. 76):

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio.

Essas casas, diferentes dos liceus, eram destinadas aos órfãos e desvalidos, sendo mantidas pelo Estado, caracterizando-se por um aspecto essencialmente assistencialista, chegando a serem vistas como “obras de caridade”. Assim, no tempo da colônia e do império o ensino artesanal e manufatureiro era destinado aos miseráveis, aos abandonados e aos delinquentes, em outras palavras, se dirigia a quem não oporia resistência a um ensino que necessariamente preparava para ocupações definidas socialmente como próprias dos escravos (CUNHA, 2005).

Já os liceus de artes e ofícios foram criados por meio da iniciativa de entidades da sociedade civil, obtendo recursos das quotas dos sócios ou doação de benfeitores que geralmente eram nobres, fazendeiros e comerciantes que investiam, dirigiam e mantinham essas escolas com recursos próprios e também subsídios governamentais (MANFREDI, 2002). Dessa forma, duas vertentes escolares distintas, mas complementares se desenvolveram durante o Império:

[...] uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2002, p. 78).

Às vésperas da proclamação da República, os movimentos políticos indicavam a abertura de novos horizontes para a educação nacional. Em seu pronunciamento, D. Pedro II solicita à Assembleia Geral Legislativa a criação de escolas técnicas que atendessem as

condições e conveniências locais, entretanto, o que ocorreu foi a preocupação com a formação educacional das elites e o total abandono da grande massa popular. Além de todos os aspectos sociais envolvidos nesse problema, ainda predominava a cultura que somente o trabalho intelectual e literário poderia ser considerado nobre. O trabalho manual era percebido como uma atividade indigna e desprezível. Nesse contexto, se estabelecia uma verdadeira separação em classes: “de um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes” (FONSECA, 1961, p. 148).

2.2.2 Novos tempos para a Educação Profissional

Nos primeiros tempos do período republicano, com o incremento da industrialização e urbanização, profundas mudanças socioeconômicas ocasionaram a expansão da economia cafeeira, aumentando a complexidade da maquinaria manufatureira e ferroviária, exigindo trabalhadores qualificados para ocupar os postos de trabalho. Essa modernização tecnológica, decorrente dos novos setores da economia, criou necessidades de qualificação profissional na esfera da instrução básica (MANFREDI, 2002).

Um novo tempo é percebido no cenário da educação profissional, como descreve Fonseca (1961, p. 161):

Assim, aparecia, em vários setores da vida nacional, partindo de diferentes direções, uma aspiração comum, um desejo coletivo, uma vontade generalizada, convergindo para um mesmo ideal de estabelecer, em nosso País, um ensino que permitisse um melhor desenvolvimento da indústria. Era a preparação psicológica, necessária à cristalização da ideia, que estava em franca evolução.

Com base nessa nova realidade, o sistema educacional foi se reconfigurando, não mais para atender os pobres e desafortunados, mas para atingir as expectativas dos setores urbanos, fornecendo mão de obra qualificada. A nação parecia despertar para a fase da indústria que estava em franca expansão. Neste cenário, intensificava-se a escassez de operariado com conhecimentos especializados e capacidades de realizar serviços usando as próprias técnicas. A indústria apontava para a necessidade de um estabelecimento de ensino profissionalizante e exigia do governo alguma providência.

É nesse contexto que em 1909, durante o governo do Presidente da República, Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, seriam chamados

de Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e em 2008 se transformariam nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

Inauguradas em 1910, sob o Decreto nº 7566/1909, a preocupação consistia em:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Na busca pelo desenvolvimento socioeconômico, a identidade da educação técnico-profissional foi se constituindo, baseada em um processo de escolarização para a classe trabalhadora, que buscava se adequar aos modos de produção capitalista e atender aos interesses do Estado.

Construídas nas principais capitais brasileiras, essas escolas tinham o objetivo de formar operários e contra-mestres. Até o ano de 1942, quando se criou a lei orgânica do ensino industrial, as escolas de aprendizes artífices formaram cerca de 141 mil alunos, em média 4.300 por ano (MANFREDI, 2002).

A década de 1930, marcada pela industrialização como principal propulsor da economia brasileira, impulsionada pelas políticas governamentais que incentivavam o desenvolvimento industrial, exigia que, para atender aos padrões da tecnologia vigente do setor produtivo, o trabalhador fosse apenas alfabetizado nos primeiros degraus da educação básica. Entretanto, à medida que a indústria desenvolveu novos processos tecnológicos e ampliou sua inserção no mercado, conhecimentos mais elaborados foram sendo exigidos do trabalhador, sendo necessária uma maior qualificação profissional (ARAÚJO; LIMA, 2014).

É nesse contexto, que a educação profissional atinge um novo patamar e ganha maior visibilidade, assumindo um papel de contribuição para o desenvolvimento das inovações tecnológicas vinculadas ao avanço industrial. A acelerada industrialização brasileira, associada às políticas públicas que privilegiavam um modelo de desenvolvimento baseado na expansão urbano-industrial, tornou-se o padrão de investimento governamental, favorecendo o crescimento industrial e tecnológico. Paralelamente, duas dimensões sociais básicas foram negligenciadas:

[...] i) promoção de reforma fundiária no meio rural e políticas consistentes que garantissem o estabelecimento de uma agricultura de pequeno e médio portes, produtora de alimentos e geradora de empregos no campo; ii) criação de um sistema educacional não excludente, com perspectiva de longo prazo, que preparasse o país para o futuro. Consequências básicas da combinação da preeminência do urbano-industrial e de negligência no que respeita a reforma da estrutura fundiária rural e a

educação são bem conhecidas: grande êxodo rural, sustentação de expressiva desigualdade funcional da riqueza e da distribuição da renda pessoal. O Estado - seja em períodos de governos democráticos, seja em época de regimes discricionários - logrou garantir a consolidação de um moderno aparelho industrial, mas não operou para romper a inércia da omissão e da negligência a respeito dessas duas questões sociais básicas (desigualdades de acesso à terra e a educação) (ARAÚJO; LIMA, 2014, p. 176).

Com o passar do tempo, a concepção de educação profissional vinculada ao trabalho assalariado foi se desenvolvendo com base em métodos de ensino e racionalidade técnica, tornando-se hegemônica e com forte influência do capitalismo na organização científica do trabalho. Essa caracterização da educação profissional no período conhecido como Estado Novo, reforçou as distinções entre trabalho manual e intelectual, como esclarece Cunha (2000, p. 7):

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “elites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinado às “classes menos favorecidas”, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o “menor favorecimento” poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional.

Após o período do Estado Novo, nas décadas de 1940 a 1970, as concepções escolares dualistas se cristalizaram ocorrendo uma divisão entre a concepção acadêmico-generalista que permitia ao aluno o acesso a um conjunto de conhecimentos que se ampliavam à medida que se avançava nos estudos e a outra concepção, ligada à Educação Profissional, que colocava o aluno em contato com informações voltadas para o domínio de um ofício, distanciadas do aprofundamento teórico, científico e humanístico (MANFREDI, 2002).

2.2.3 As leis que marcaram a Educação Profissional

A história da educação profissional no Brasil tem se constituído por um longo percurso marcado pela divisão social e técnica do trabalho, decorrente do paradigma taylorista/fordista, que cresceu em resposta ao desenvolvimento industrial e a necessidade de mão de obra qualificada para atender a demanda produtiva. É nesse contexto que em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial transforma as antigas escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais (KUENZER, 2007).

Em 1961, com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebe-se pela primeira vez uma aproximação entre o secundário do 2º ciclo e o profissional com possibilidades de acesso ao ensino superior.

O desenvolvimento dos setores secundários e terciários deram origem a um número maior de ramos profissionais. Esta conjuntura viabilizou o reconhecimento e legitimidade dos variados saberes, entrelaçando princípios educativos humanistas, baseado no ensino das humanidades, com alternativas profissionalizantes. Entretanto, essa relação não contribuiu para superar a dualidade estrutural existente, como descreve Kuenzer (2007, p. 15):

Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

Com a Lei 5.692/71, o ensino ganhou uma nova configuração, havendo a obrigatoriedade de uma habilitação profissional para todos que cursassem o 2º grau. Segundo esta lei “o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

A educação voltada para o trabalho passa a constituir a parte especial do currículo, cujo objetivo é de realizar uma sondagem das aptidões, com a intenção de promover a iniciação e habilitação profissional para atender as necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, as propostas de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, estavam articuladas com o modelo político e econômico do período da ditadura, implementadas por meio de um currículo tecnicista, que buscava a preparação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Como esclarece Kuenzer (2007, p. 17):

[...] essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes indústrias, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. Daí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo.

Outro documento importante que viria complementar a concepção de educação da LDB de 1971, seria o Parecer 45/72, este documento propõe a qualificação para o trabalho como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus, aproximando os conceitos de formação profissional, desenvolvimento individual e exercício da cidadania como partes de um mesmo processo de educação integral, mas que não passam de articulação de uma proposta educativa com características voltadas ao projeto desenvolvimentista autoritário instaurado. Percebendo

uma forte oposição, o relator tenta esclarecer que não há oposição entre as ideias de tecnologia e humanismo, fazendo um resgate das relações históricas entre técnica e cultura, reafirmando que a integração cultural da técnica é premissa básica para o desenvolvimento legítimo do progresso da humanidade (KUENZER, 2007).

Percebe-se, portanto, que embora se admita a articulação entre a dimensão pedagógica e trabalho, esse parecer desconsidera a dialeticidade da relação entre consciência e trabalho, entre teoria e prática, conduzindo a formação em resposta à necessidade econômica de formar profissionais para a industrialização. Para esclarecer melhor essa ideia, temos a afirmação de Kuenzer (2007, p. 22)

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como 'democrático'. Não que inexistisse à época uma demanda real por formação de mão-de-obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do 'tempo do milagre' com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar.

Essa lei, reforçada pelo parecer, apenas reafirmou a dualidade já existente no ensino, fragilizando ainda mais a educação profissional e impedindo a superação da sociedade em classes e a acumulação capitalista. É neste cenário que se iniciam os embates entre progressistas e conservadores durante a elaboração da proposta da Constituição Federal. Com a promulgação da Constituição de 1988, alguns avanços no âmbito educacional foram garantidos por meio do artigo 208 que determinava o dever do Estado com a educação em todos os níveis (BRASIL, 1988).

Considerando que alguns princípios básicos para a educação haviam sido assegurados na Constituição Federal, cabia então às forças progressistas discutir propostas de uma nova lei para a educação nacional que deveria contemplar um modelo de sociedade mais democrática. Entretanto, mesmo com um texto constitucional que apresentava características de um Estado comprometido com as políticas sociais, o modelo já apresentava contradições frente ao cenário de expansão da globalização da economia e reestruturação produtiva (KUENZER, 2007).

É em meio a essa discussão que surge paralelamente o Projeto de Lei 1603/96, que tratava das disposições sobre a Educação Profissional. Essa proposta, debatida pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e Ministério do trabalho (MTB), levantava preocupações referentes à integração da economia brasileira em

tempo de globalização e as demandas de formação para um novo tipo de trabalhador, deflagrando um intenso processo de discussões com representantes do governo, da Academia, trabalhadores, empregadores que pudessem problematizar os pontos críticos da relação entre educação e trabalho, para posteriormente definir as políticas de educação profissional (KUENZER, 2007).

Todas essas discussões, deram origem a um documento intitulado “Questões Críticas da Educação Brasileira”, sob a supervisão de Nassim Mehedeff, que segundo Kuenzer (2007, p.55) aponta importantes considerações sobre a educação para a conjuntura econômica vivenciada pelo país:

O texto coloca a necessidade de se refletir sobre questões e exigências que a nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas provoca, buscando-se alternativas que alcancem ‘a relação harmoniosa dos resultados da ação educativa’, como um todo, ‘com as atuais necessidades da realidade brasileira’, voltadas não só para as demandas do mercado internacional e interno, mas, ‘em especial, para a consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão produtivo.

Diante desse contexto, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), chama para si a responsabilidade de estruturar a política pública de trabalho e educação profissional, apontando desafios e estratégias e redefinindo os conceitos de trabalho e qualificação. Neste cenário de intensas discussões, com implicações sobre vários aspectos da educação, o MEC prepara um documento relacionado à gestão da rede federal de educação tecnológica, com vistas a separar conceitualmente a parte profissional da parte acadêmica, por meio da formulação da política de Educação Profissional e Tecnológica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), surge então com novas bases para o ensino profissionalizante no Brasil, decorrente de um longo processo de debates nas esferas político-ideológicas travadas no âmbito da sociedade brasileira.

Quadro 12 – Marcos históricos e normativos da Educação Profissional

Ano	Legislação	Implicações
1959	Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETF) com autonomia didática e de gestão.
1961	Lei nº 4.024 – fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	Torna técnico profissional todo o currículo do ensino profissional compulsoriamente.
		Institui o Sistema Nacional de Educação

1994	Lei 8.948 de 8 de dezembro	Tecnológica, transformando as ETF's em CEFET's.
1996	Lei 9.394/96 institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo específico.
2005	Lei 11.195 de 18 de novembro	Institui a primeira fase da expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino.
2007	Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro	Institui o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional.
2008	Lei 11.892 de 29 de dezembro	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: (SILVA, 2016).

O ensino profissionalizante ao longo da sua história foi marcado pelas constantes mudanças de nomenclatura, essas diferentes denominações buscavam atender aos objetivos e finalidades institucionais de cada época. Assim, inicialmente denominada Escola de Aprendiz Artífices (1909), passa a ser conhecida como Liceus Industriais (1937), em seguida, Escolas Industriais e Técnicas (1942), e durante o governo de Kubitschek, chamada de Escolas Técnicas Federais (1959); a transformação seguinte modifica a nomenclatura das Escolas Técnicas Federais para Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET (1994), até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's (2008), sempre objetivando a formação Profissional e atualmente também a formação Científica e Tecnológica (SILVA, 2016).

2.2.4 O Surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

No livro “Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora”, Eliezer Pacheco⁹ (2015) traz uma importante reflexão sobre o cenário social, político e econômico no qual estava imersa a educação no final do século XX e início do século XXI. Absorvida pelas políticas neoliberais e perdendo suas referências, a educação não encontrava espaço para se desenvolver como política social e emancipadora.

⁹Atuou como titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação desde 2005 e junto com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, criaram e expandiram os Institutos Federais de Educação pelo interior do Brasil.

Na época, as instituições federais de ensino apresentavam um quadro de extrema precariedade: obras paralisadas, falta de professores, inexistência de concursos públicos para técnicos e docentes e enorme carência de materiais de custeio (PACHECO, 2015).

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira. Nesse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado (PACHECO, 2011, p.5).

Neste cenário cabia à Educação Profissional formar um trabalhador em sintonia com as formas de organização e gestão do trabalho de acordo com os interesses do mercado. Desse modo, transferia-se para o próprio trabalhador a responsabilidade por apresentar as competências profissionais exigidas pelo mercado para assim garantir a sua empregabilidade (TAVARES, 2012).

A partir de 2003, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal buscou implementar políticas que abrissem novas e maiores oportunidades para os jovens estudantes e também para adultos da classe trabalhadora. A intenção era ampliar o acesso à educação e garantir, por meio de diversas medidas, a permanência desses alunos na escola.

Segundo Pacheco (2015, p. 8) o entendimento que se tinha era de que a educação precisava estar ligada aos “objetivos estratégicos de um projeto que buscasse não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social, por meio de uma perspectiva efetivamente democrática e de justiça social”.

Ao longo do período compreendido entre 1909 (ano da criação das escolas de aprendizes artífices) até 2002, último ano do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram construídos apenas 140 novos câmpus da Rede Federal de Educação Profissional. Já entre os anos de 2003 a 2010, 214 novas Escolas Federais de Educação Profissional foram instaladas por todo país, ampliando e fortalecendo a oferta de EPT e encaminhando-se para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Comprometidos com um projeto democrático e popular em que o poder público e a sociedade exercessem a sua função educadora de modo articulado, buscando a construção de uma cultura fundamentada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações e opondo-se ao

individualismo neoliberal, tornou-se real a construção de um projeto democrático de educação, permeado pela vida concreta de cada comunidade e engajado com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade (PACHECO, 2015).

Não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2015, p.10).

Segundo Pacheco (2015), o objetivo maior desta instituição não era formar um profissional para alimentar o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, que poderia se tornar tanto um técnico, quanto um filósofo ou um escritor. O que se pretendia era superar o preconceito e fazer com que a Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, protagonizasse um projeto político-pedagógico inovador e progressista, buscando colaborar para a construção de novos sujeitos históricos, que pudessem compreender e transformar o mundo do trabalho “na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade, de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século” (PACHECO, 2015, p. 12).

Segundo este autor, a criação dos Institutos Federais inaugura uma nova fase para a educação profissional com vistas a qualificar e aumentar a escolarização dos trabalhadores e contribuir com o desenvolvimento científico-tecnológico do país.

Assim, em 29 de dezembro de 2008, sob a lei nº 11.892, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os IF's são autarquias vinculadas ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, com o objetivo de efetivar uma nova matriz institucional, capaz de redirecionar a política educacional e ao mesmo tempo potencializá-la por meio da expansão de unidades, especialmente nas cidades do interior, tendo em vista que até então, somente as capitais possuíam escolas de ensino profissionalizante. Dessa forma, os institutos federais buscam atender aos municípios populosos, com percentual de extrema pobreza ou com baixa renda per capita.

À vista disso, entre os anos de 2003 a 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 câmpus em funcionamento, consolidando ao todo 38 Institutos Federais espalhados por todos estados.

O processo de expansão teve início com a revogação da Lei nº 8.948/94, que transformava as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S), vinculando a expansão e a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994). Com a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, o governo revoga a lei anteriormente mencionada que passa a vigorar com a seguinte redação:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

O projeto de expansão buscou ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica por meio de uma melhor distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino no país. O plano de expansão da rede foi desenvolvido em três fases:

Expansão fase I- Nesta etapa a prioridade era a construção de escolas em estados que ainda não apresentam nenhuma unidade como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Além disso, foram instaladas instituições federais de educação profissional nas periferias das grandes cidades e nos municípios do interior. Para esta primeira fase do plano de expansão, foram criadas 5 escolas técnicas federais e 4 escolas agrotécnicas federais e implantadas 33 novas unidades de ensino descentralizadas, espalhadas por 23 estados (MEC, 2018).

Expansão fase II - A partir de 2007, a Setec/MEC estabelece como meta para a segunda fase da expansão, a criação de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica em apenas 4 anos. Estas instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais (MEC, 2018).

Expansão fase III - Iniciada em 2011, a terceira fase definiu a construção de mais 208 novas unidades até 2014, continuando com o firme propósito de superação das desigualdades regionais e viabilizar as condições de acesso à população aos cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida.

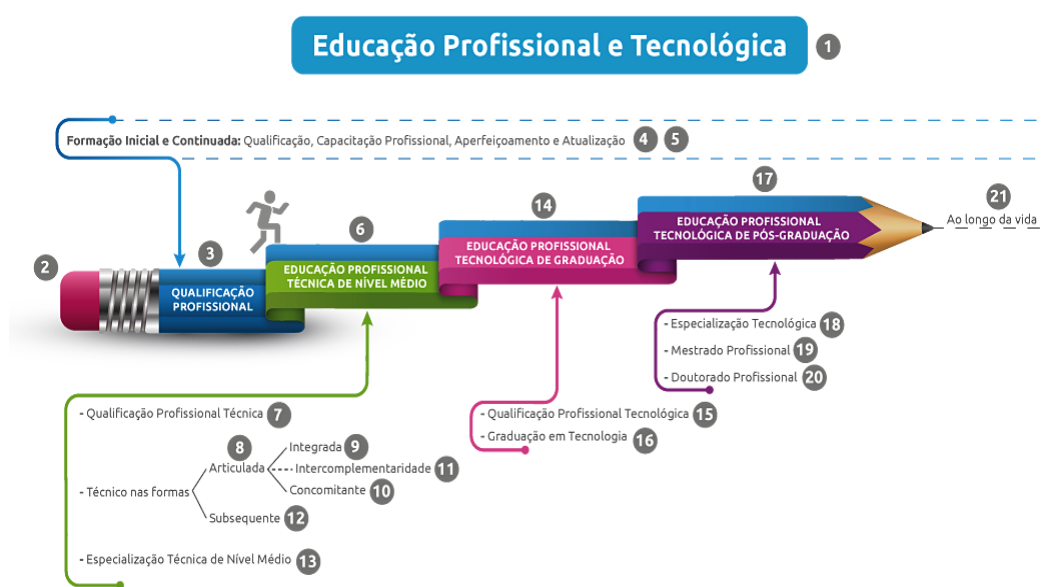
Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT chegou em 2018 com 659 unidades em todo o país, das quais 644 já estão em funcionamento (MEC, 2018). Atualmente faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

- ✓ 38 institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,
- ✓ A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
- ✓ 2 centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet),
- ✓ 23 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, e
- ✓ O Colégio Pedro II, e seus respectivos campus.

Na figura a seguir apresenta-se o mapa da expansão da Rede Federal, demonstrando a capilaridade das instituições federais espalhadas por todo país

Os Institutos Federais têm o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento e promover a pesquisa aplicada e a inovação, atuando fortemente na extensão tecnológica. Oferecem cursos de qualificação, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação, possibilitando ao aluno percorrer todo o itinerário formativo, como é possível perceber na figura abaixo:

Figura 7 - Organização dos níveis de ensino da Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

De acordo com o artigo 6º da Lei nº11.892, o Instituto Federal tem por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2015).

2.2.5 A Educação Profissional em uma perspectiva dialética

A intenção de construir uma escola dentro dos princípios democráticos, ampliando as oportunidades para jovens e adultos e comprometida com a inclusão social, como sugere Elizer Pacheco (2015), parece fazer todo sentido quando se analisa a construção histórica da Educação profissional, fundamentada em uma base de desigualdades sociais e sendo fortemente influenciada pela hegemonia das classes dominantes e marcada pelos interesses capitalistas.

É importante compreender que historicamente as discussões que deram origem às proposições entre trabalho e educação nos processos formativos não se constituíram na ingenuidade, mas foram marcadas por grandes embates envolvendo as relações sociais e a luta hegemônica entre capital e trabalho. Ao longo da história percebe-se que os caminhos trilhados pela educação profissional, apresentam movimentos muito contraditórios, sobressaindo os interesses dos grupos dominantes e distante do percurso educativo voltado para emancipação humana.

Nota-se que para atender às exigências do modelo capitalista, as instituições educacionais, especialmente as de ensino profissionalizante, se adaptaram às determinações reprodutivas, assegurando que cada indivíduo internalizasse suas próprias metas de reprodução dentro desse paradigma, como esclarece Meszáros (2008, p. 45) “[...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da

sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais”.

Essa problemática também foi abordada por Gramsci, que adepto dos ideais marxistas, criticava a função dualista da escola e reprodutora das desigualdades sociais, cujo objetivo era atender as ideologias das classes dominantes, por meio de dois modelos de escola, uma que formava homens superiores e outra para satisfazer os interesses práticos. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Para Gramsci, além da dominação econômica, existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado enquanto defensor dos interesses da classe dominante. Essa dominação ideológica, busca produzir um consenso social que aceita a hegemonia dominante, criando uma escola voltada para os seus interesses e para a perpetuação desse sistema.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. [...] A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. (GRAMSCI, 2010, p. 49).

Com base nesse modelo escolar, Meszáros (2008, p.15) afirma que a educação “em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”. A natureza da educação está intimamente relacionada ao destino do trabalho, pois faz parte de um sistema que depende em grande parte da disponibilidade de força de trabalho que, cotidianamente tenha inculcado a ideologia desse sistema como seus próprios valores.

Embora essa problemática afete diretamente as esferas educacionais, esta realidade opressiva nem sempre foi reconhecida em toda a sua complexidade, o que tornou difícil o seu enfrentamento, pois de acordo com Duarte Júnior (2000, p.8) “o óbvio é o mais difícil de ser percebido”. Nesse paradoxo, mesmo que os indivíduos almejassem por movimentos de luta, seguiam cumprindo o seu papel na ordem social estabelecida. “Nossa consciência é determinada socialmente, ou seja, as instituições e padrões de conduta delas decorrentes exercem sobre nós um efeito ‘educativo’, condicionando-nos para a vida em sociedade” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 45).

Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, constroem uma análise histórica das variadas formas de opressão social estabelecidas ao longo do tempo, quando declaram que a burguesia é a principal classe opressora da modernidade, com sagacidade competitiva, baseada nos aspectos monetários e com astúcia para alienar e reduzir a liberdade humana ao simples valor de mercadoria.

[...] toda a história da humanidade (desde a dissolução da sociedade tribal primitiva, detendo a terra em posse comum) tem sido uma história de lutas de classes, de conflitos entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e oprimidas; que a história destas lutas de classes forma uma série de evoluções na qual se alcançou hoje um estágio em que a classe oprimida e explorada — o proletariado — não pode atingir a sua emancipação do jugo da classe dominante e exploradora — a burguesia — sem emancipar, ao mesmo tempo e de uma vez por todas, toda a sociedade de qualquer exploração e opressão, de quaisquer distinções de classes e lutas de classes (MARX, ENGELS, 1997, p. 14).

Segundo Mészáros (2008) o modelo educacional institucionalizado serviu nos últimos 150 anos ao propósito de legitimar os interesses dominantes, suprimindo as necessidades da máquina produtiva com conhecimentos e mão de obra, impondo-lhes os valores que deveriam ser internalizados, como se não houvesse outra possibilidade para a sociedade.

[...] o paradoxo mais gritante é que, sendo o homem o construtor da realidade, em sua vida cotidiana ele não se percebe assim. Muito pelo contrário: percebe-se como estando submetido à realidade, como sendo conduzido por forças (naturais ou sociais) sobre as quais ele não tem e não pode ter controle algum (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.12).

Com base nessas proposições, Mészáros (2008) defende a necessidade de se pensar a educação como um mecanismo de luta e de transformação social, que, por meio de uma prática libertadora, possibilite a superação de atividades educativas alienantes, perpetuadas pelo regime capitalista, que considera a educação como uma engrenagem da máquina produtiva, pois “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Nesse sentido, uma das alternativas mais concretas para desafiar a lógica do capital no âmbito da educação, seria modificar o modo de internalização historicamente construído. “Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Com base nessa compreensão, percebe-se a relevância do resgate histórico relacionado aos processos de trabalho na sociedade capitalista e as contraditórias relações entre as políticas e os processos de educação para a classe trabalhadora. Observa-se, portanto, a

importância do papel dos professores que atuam como protagonistas na longa história da escolarização, tendo sua função impregnada de aspectos pedagógicos, sociais e políticos.

Cabe destacar que esse sistema acaba sendo perpetuado pois as políticas de seleção de professores para o ensino profissionalizante exigem do candidato à vaga de professor o domínio da técnica e o conhecimento da prática, o que geralmente é complementado com formação acadêmica na sua área específica de atuação, não sendo necessário conhecimentos pedagógicos mais elaborados. Como esclarece Hobold (2004, p.15)

Nas escolas de Educação Profissional, a prática pedagógica foi, por muito tempo, constituída pelo estudo dirigido e, após esta fase, pelo ensino individualizado. Ambos exigiam do professor apenas o conhecimento prático, ou seja, a experiência industrial, pois as aulas chegavam às mãos dos professores planejadas e com passos de aplicação. Era apenas seguir o modelo desses módulos de aprendizagem, ou melhor, módulos de ensino, antiga metodologia utilizada pelas escolas de Educação Profissional.

O fato concreto é que diante deste cenário e para além da visão de educação profissional vinculada somente ao processo de instrução, Gramsci defendia a ideia de que o nexo instrução-educação precisaria ser representado pelo trabalho vivo do professor e que a participação ativa do aluno só poderia existir se a escola fosse ligada à vida. Nesse sentido, é pressuposto básico que o docente que atua na educação profissional seja um sujeito crítico e reflexivo, comprometido com a sua própria formação e atualização, entendendo o compromisso que ele, enquanto educador, assume frente a essa esfera educacional.

É nessa perspectiva que a lógica dialética contribui significativamente para repensar os princípios da educação profissional e o papel do professor neste contexto, orientando o pesquisador a desenvolver um olhar de análise sobre a conexão entre fenômenos que ligados entre si, não podem ser estudados individualmente ou ignorados, mas analisados como partes que interagem e constituem a totalidade.

A dialética, fortemente atrelada ao pensamento de Marx e Engels, não se preocupa apenas em buscar a verdade, mas a concepção de homem, sociedade e a relação entre homem e mundo (GADOTTI, 2006).

Essa afirmação também está presente no pensamento de Rego (1997, p.98):

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. Podemos entender então que as ideais são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e a recria em suas ideias, a partir de sua interação com ela.

A apreensão da totalidade, à luz do método dialético, se apresenta ao leitor conforme ele realiza sucessivas aproximações e de modo cada vez mais abrangente, permitindo a análise de uma coisa ou fenômeno, tornando-o acessível. Cada objeto de análise exige um meio específico de abordagem, definido pelo próprio objeto, pois cada momento histórico determina suas próprias leis. O caráter da contradição, outra característica da dialética, existe em cada etapa do processo de desenvolvimento das coisas, fenômenos ou processos. Gadotti (2006, p.31) explica que “Essas leis ou princípios da dialética não surgiram *a priori*: são fruto de um lento amadurecimento e do próprio desenvolvimento das ciências modernas”.

Marx e Engels propuseram uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, segundo essa concepção “o processo de vida social, política, e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, sua construção, suas instituições, regras, ideias e valores”. É nesse contexto que a realidade, seja ela natural ou social, evolui por contradições, se constituindo em um processo histórico (REGO, 1997, p. 97).

Esse entendimento condiz com o pensamento de Gaudêncio Frigotto (2010) que enfatiza a importância da dialética materialista histórica como um método, uma práxis e uma postura que possibilita a apreensão da realidade desde a raiz, buscando uma concepção de mundo e de transformação do conhecimento em uma realidade histórica. O autor enfatiza ainda que para se caracterizar em materialista e histórica, a dialética deve se pautar em aspectos historicamente construídos e relacionados à totalidade, contradição, mediação e alienação, não podendo se constituir em uma doutrina com fundamentos não historicizados.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p.84).

Portanto, considera-se que a dialética fornece subsídios para o desenvolvimento da presente pesquisa que busca investigar a realidade dos fenômenos sociais relacionados à docência, seu desenvolvimento e o caráter histórico do objeto estudado, na tentativa de compreender a totalidade que, a partir de fatos empíricos observados individualmente, exige-se agora uma postura de investigação, ordenando os métodos de forma lógica, coerente e ética para a apreensão da realidade estudada.

2.3 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O processo de constituição dos saberes dos professores é tema de constantes estudos e investigações no âmbito das ciências da educação. Sobre o desenvolvimento desse campo de pesquisas, no Brasil os primeiros estudos ocorreram na década de noventa e receberam fortes influências de pesquisadores internacionais desde a década de oitenta. Segundo Gariglio (2014), essa temática cresce em importância devido a crise enfrentada pela escola no que diz respeito à fragilidade da profissão docente, principalmente no tocante à questão da formação dos professores e as dificuldades em lidar com as exigências sociais, pedagógicas e culturais.

Para este autor, os estudos relacionados aos saberes docentes estão associados à temática profissionalização do ensino e ao interesse dos pesquisadores em identificar a natureza dos conhecimentos profissionais que se apresentam como a base para o trabalho docente.

Por considerar relevante para este estudo, buscar-se-á nas contribuições de Maurice Tardif (2011) e Clermont Gauthier (2013) elementos resultantes de suas pesquisas que colaborem para a compreensão da constituição dos saberes docentes.

Tardif é pesquisador canadense e professor titular da Universidade de Montreal no Canadá. Conhecido internacionalmente, este autor é graduado em Filosofia e Sociologia, atuando fortemente nas pesquisas sobre a profissão docente e publicando trabalhos sobre o assunto em diversos países.

Gauthier também é professor e pesquisador canadense, titular da Cadeira de Pesquisa do Canadá em estudos para a Formação de Professores da Universidade Laval (Quebec) e membro fundador do Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e a Profissão Docente.

Para começar a pensar sobre as questões relativas à constituição dos saberes próprios dos docentes, buscou-se em Tardif (2011) o entendimento de que os professores compõem um grupo social que em virtude da característica própria do seu trabalho ocupam um lugar estratégico no interior das complexas relações que conectam as sociedades contemporâneas aos saberes elaborados e mobilizados para diferentes fins.

Entretanto, essa reflexão esbarra na realidade educacional da sociedade moderna, na qual à medida que novos conhecimentos são elaborados, os processos de educação e formação parecem ficar em segundo plano. A aprendizagem fica vinculada à lógica da produção e os saberes construídos se comparam a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis para

uso. O valor social, cultural e epistemológico dos saberes acaba residindo na capacidade de renovação constante.

No contexto da modernidade ocidental seria inimaginável o desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos conhecimentos se não houvesse conjuntamente o desenvolvimento de recursos educativos e pessoas dispostas a ensinar dentro de um sistema de educação, com base nos processos de aprendizagem individuais e coletivos que formam a base da cultura intelectual e científica moderna (TARDIF, 2011).

Essa espécie de linha de produção de conhecimentos que pode ser percebida nos dias atuais, em resposta, muitas vezes, aos organismos de mensuração acadêmica que contabilizam a quantidade de saber produzido, se distanciam substancialmente das formas de pensar, agir e ser da cultura que deu origem a dimensão formadora de saberes, a Paideia.

Paidéia, um dos conceitos fundamentais da filosofia grega, é uma expressão difícil de ser explicada em apenas uma palavra. É uma conceituação que pode significar várias expressões modernas como literatura, educação, cultura, tradição e civilização (JAEGER, 1994).

Dentro do contexto da época, o termo se aproximava de uma proposta filosófica e educativa para o modo como viviam, cujo objetivo era a formação intelectual do cidadão, buscando por meio do desenvolvimento humano enaltecer os princípios éticos e políticos, buscando métodos que assegurassem a transmissão dos valores que regiam a vida humana às futuras gerações. Na Paidéia era por meio da prática da educação consciente que o homem grego transcendia na existência humana, buscando uma reorganização física e espiritual, baseada nos princípios e valores que orientavam a sociedade. Desde os primórdios, o conhecimento e a inteligência eram os principais objetivos para o desenvolvimento, sendo a educação entendida como o sentido para todo o esforço humano (JAEGER, 1994).

Essa contradição entre a forma original de constituição dos saberes e a dimensão fabril evidenciada na produção dos conhecimentos contemporâneos sistematizados e coordenados por agentes educacionais, é um fenômeno que parece caracterizar a separação das missões de ensino e pesquisa. Em um contexto mais amplo essa perspectiva pode também ser entendida como a transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação (TARDIF, 2011).

Diante dessa realidade, pode-se admitir que o professor apresenta, em princípio, uma função social estrategicamente muito importante que não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos já elaborados.

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2011, p.36).

O trabalho do professor é uma atividade que mobiliza diversos saberes, mas na maior parte do tempo, os professores não conseguem controlar ou produzir os saberes fora da sua prática, pois é por meio dela que eles são produzidos e validados, constituindo os fundamentos da competência profissional.

Os saberes, portanto, parecem ser plurais, diversificados e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes e apresentam diferentes conhecimentos e manifestações. Tardif (2011) situa a questão do saber dos professores em um contexto mais amplo e reforça que esse saber não pode ser separado das outras dimensões do ensino, do estudo ou do trabalho.

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 (TARDIF, 2011, p. 11).

Dentre outros elementos, é especialmente importante destacar que o saber docente apresenta uma natureza essencialmente social, pois está relacionado principalmente ao fato de que o professor não trabalha com um objeto, mas com sujeitos. “Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2011, p. 13).

O saber também é entendido como social por ser adquirido no contexto da profissão onde é incorporado, modificado e adaptado de acordo com os momentos vividos em uma carreira e ao longo da história profissional dos professores. “O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (TARDIF, 2011, p. 16).

O fato é que o saber dos professores está organicamente relacionado ao seu trabalho. Ou seja, por mais que o professor empregue diferentes saberes no seu exercício profissional, o propósito está sempre associado ao seu trabalho ou às situações ligadas a ele. “As relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2011, p. 17).

Em outras palavras, quer dizer que os saberes docentes geralmente têm origem prática e são constituídos na atividade educativa dos professores, pois no contexto do seu trabalho, os professores estão permanentemente elaborando novos saberes e reformulando os anteriormente vivenciados na sua própria experiência escolar. Esses saberes podem, portanto, proceder de diferentes lugares e situações vivenciadas, inclusive, antecedendo à carreira docente propriamente dita. “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2011, p.64).

Os conhecimentos pedagógicos produzidos no dia a dia do professor se manifestam por meio de um conjunto de possibilidades que espontaneamente se apresentam no cotidiano da sala de aula. São os chamados saberes experienciais ou saberes práticos, que se integram ao âmbito da prática profissional, construindo novas representações por meio das quais os professores compreendem e direcionam sua prática cotidiana (TARDIF, 2011).

Os saberes práticos ou experienciais não se encontram sistematizados, mas fazem parte de um conjunto de representações pelas quais os professores conseguem compreender, interpretar e orientar a sua prática educativa, são os originados da prática profissional cotidiana, constituindo os fundamentos da condição para o trabalho do professor. “Os saberes experiências não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2011, p.54).

Esse entendimento é reiterado com o pensamento de Pimenta (2009, p.44):

É isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói.

Desta maneira, Tardif (2011) aponta que, de acordo com estudos desenvolvidos em uma perspectiva epistemológica e ecológica, a constituição dos saberes docentes é variada e heterogênea pois está assentada em três sentidos, como pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 13 – A Constituição dos saberes segundo estudos de Tardif

1º Os saberes provêm de diversas fontes	2º Os saberes são variados e heterogêneos	3º Múltiplos saberes para atingir diferentes objetivos
Ao desenvolver o seu trabalho o professor se apoia em diferentes saberes adquiridos ao longo de sua história de vida, são eles: sua cultura pessoal e escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade e conhecimentos didáticos e pedagógicos originários da sua formação profissional. O professor se orienta também por programas, guias e manuais escolares e pelos próprios saberes relacionados à experiência de trabalho, ligados ao ofício do professor.	Os saberes não constituem um repertório de conhecimentos unificados, eles são ecléticos e sincréticos. Conforme a necessidade, os professores podem utilizar diferentes teorias, concepções e técnicas em torno de uma mesma disciplina, utilizando os saberes de forma integrada na busca por atingir vários objetivos simultaneamente.	Durante a aula os professores procuram atingir diferentes objetivos que exigem dele conhecimentos diversificados, isto é, a ação pedagógica é heterogênea em relação aos objetivos internos e aos saberes mobilizados, pois os professores tentam alcançar vários objetivos simultaneamente. Exemplo: buscam controlar a turma, motivá-los, buscar a concentração na tarefa, organizar a atividade, fazer com que compreendam e aprendam e etc.

Fonte: Tardif (2011).

A forma plural e heterogênea com que Tardif descreve os saberes docentes e a conexão existente entre eles, é ratificada e ampliada nos estudos de Gauthier.

Para este autor, uma das condições fundamentais de qualquer profissão é a formalização dos saberes necessários para a efetivação das atividades que lhe são inerentes. Quando se trata do ensino esta questão é mais complexa, pois embora já seja realizado há séculos, é muito difícil determinar todos os saberes que estão envolvidos neste ofício (GAUTHIER, 2013).

Gauthier (2013) destaca que durante muito tempo se pensou que os saberes dos professores estavam associados somente ao conhecimento do conteúdo, bastava dominar o assunto para poder ensinar. Todavia, não se pode reduzir uma atividade tão complexa a uma única dimensão. Quem ensina sabe que o seu trabalho vai muito além disso.

Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários (GAUTHIER, 2013, p. 20).

Essas reflexões parecem estar ausentes quando se acredita que a docência se dá por vocação, atendendo a um chamado do destino, um talento nato, uma intuição. Esse pensamento só é desmistificado quando se estabelece a relação entre a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para a sua realização (FANFANI, 2011).

Há quem entenda ainda, que para ensinar basta ter talento, nesse caso, Gauthier (2013), afirma que o talento é necessário no desempenho de qualquer ofício, contudo, não se limita a ele. Seria estranho entender o trabalho docente reduzido somente àqueles que apresentam um talento especial para o ensino, sem considerar todo processo de reflexão que necessariamente acompanha essa prática, consistindo num suporte essencial para a profissão.

Outros acreditam que basta ter bom senso. Para esta afirmação o autor ressalta que o senso pode ser diversificado de acordo com as perspectivas, pois o mundo não é unitário, sendo assim, apelar para o bom senso é inútil já que a educação é um campo vasto de conflitos de valor e requer um conjunto de conhecimentos e habilidades que não estão associadas somente ao uso do discernimento. “Clamar pelo bom senso é simplesmente colocar em evidência, de maneira retórica, a sua própria posição e desqualificar a do outro...” (p.22).

Há também quem defenda que é necessário utilizar a intuição. Para Gauthier (2013) a intuição é antes de tudo a negação do saber. Seguir a intuição é arriscar-se a ouvir somente a voz interior, afastando-se da razão e abandonando o senso crítico, necessário para uma constante reflexão sobre os saberes necessários para o exercício profissional.

Outro conceito bastante difundido é que para ensinar, basta ter experiência, esta ideia se baseia no entendimento de que a docência é aprendida com a prática, equilibrando-se entre erros e acertos. Para essa análise, ressalta-se que a experiência é certamente um fator relevante no desenvolvimento profissional, contudo, reduzir o ensino ao resultado da experiência adquirida, é deixar a cargo de cada docente a responsabilidade de descobrir ao longo do tempo, novas e melhores estratégias para ensinar, correndo-se o risco de permitir que os primeiros alunos sejam afetados negativamente com a prática sem experiência. Esse pensamento de Gauthier (2013) é complementado com o seu entendimento sobre a relação entre saber experiencial e saber docente:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer prática profissional. Esse saber experiencial, no entanto, 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. Ele deve possuir também

um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la (GAUTHIER, 2013, p. 24).

Defender que a experiência é fator determinante para a prática pedagógica eficiente, é descartar a necessidade de saberes específicos e formalizados.

Este autor questiona: “se nas outras profissões, contudo, existem saberes a serem aprendidos como parte da formação, por que também não poderia ocorrer o mesmo com a educação?” (p.24)

Desvelar os saberes necessários ao ofício não se faz recorrendo somente ao âmago do professor, pois este pode estar repleto de ideias preconcebidas e essas ideias atrapalham o processo de profissionalização do ensino.

Contudo, o inverso também pode ocorrer provocando o distanciamento ou esvaziamento do contexto concreto em detrimento da produção de saberes. Esta situação pode ser constatada nas experiências behavioristas que descartavam as circunstâncias reais do professor sozinho em sala de aula e reduziam a produção dos saberes a uma situação hipotética e fictícia, em um contexto ideal em que todas as variáveis poderiam ser controladas. “O pedagogo, assim se esperava, tornar-se à uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente” (GAUTHIER, p. 26).

Esse modelo perdeu forças após as críticas de Donald Schön relacionadas à racionalidade técnica, em que ele criticava a ausência da complexidade envolvida em um sala de aula real, portanto, esse ideal de cientificidade não passou no teste da prática. Por outro lado, o insucesso desse projeto contribuiu para construir a compreensão de que as pesquisas na área da educação nada poderiam acrescentar e reforçou a ideia de que era mais eficiente continuar se apoiando na experiência pessoal, no bom senso e na intuição (GAUTHIER).

Desse modo, novamente se estabeleceu uma contradição. Ao passo que as concepções preconcebidas do ofício sem saberes dificultavam a constituição de um conjunto de saberes pedagógicos, por outro lado a intelectualidade da visão científica e reducionista desconsiderava o saber profissional. “É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir de acordo com determinados valores” (GAUTHIER, p. 27).

Para resolver esta equação, Gauthier afirma ser necessário considerar a associação de vários saberes mobilizados pelo professor, como é possível conferir no próximo quadro:

Quadro 14 – A constituição dos saberes segundo estudos de Gauthier

Saberes	Conceito
Disciplinares (A matéria)	O saber disciplinar não é produzido pelo professor, ele está associado aos saberes elaborados por pesquisadores e cientistas e se encontram à disposição na sociedade organizados no formato de disciplinas com conteúdos a serem transmitidos em cursos e faculdades. O saber disciplinar sozinho não representa todo o saber docente.
Curriculares (O programa)	O saber curricular pode ser entendido como o programa de ensino. Esses programas também não são produzidos pelos professores, mas por funcionários do Estado ou especialistas nas diversas disciplinas. Geralmente as instituições de ensino selecionam os saberes que farão parte dos programas que são transformados em manuais e cadernos de exercícios pelas editoras.
Das ciências da educação	O saber das ciências da educação está relacionado ao conhecimento profissional adquirido durante a sua formação. São um conjunto de saberes específicos que não estão diretamente ligados à ação pedagógica, mas servem de pano de fundo, permeando o modo como o professor existe profissionalmente.
Da tradição pedagógica (O uso)	Este saber se constituiu a partir do século 17, quando as aulas passaram de individuais para coletivas. É o saber de dar aulas presente no cotidiano das escolas, a concepção prévia do que é o magistério, a representação da profissão.
Experiências (A jurisprudência particular)	Este saber está relacionado às experiências e hábitos desenvolvidos pelo professor sem qualquer verificação científica, permeando sua ação por truques e modos de fazer próprios e que para ele justificam os resultados obtidos.
Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)	O saber experiencial é aquele tornado público, testado e legitimado em pesquisas em sala de aula. É o mais necessário à profissionalização do ensino. É o saber válido e que fundamenta a identidade do professor, fundamentando a sua ação.

Fonte: Gauthier (2013).

Os saberes da ação pedagógica são os julgamentos privados dos professores, são os saberes experienciais de sala de aula, mas que poderiam ser avaliados, testados e comparados com o intuito de que as formas de ação fossem conhecidas e aprendidas também por outros professores. No entanto, o professor ainda se mantém isolado em seu trabalho, realizando seus julgamentos particulares e analisando individualmente o que funciona e o que não funciona, e raramente esse conhecimento particular chega à público para ser testado e legitimado por meio de pesquisas. Paradoxalmente esses são os saberes mais necessários à profissionalização do ensino, que se fossem incorporado nas formações de professores poderiam contribuir

significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica docente (GAUTHIER, 2013).

Sem um saber da ação pedagógica válido, o professor continuará fundamentando o seu trabalho em elementos do senso comum como o talento, a experiência, a intuição e o bom senso que poderiam servir como premissas para qualquer profissão, desconsiderando a complexidade da atividade docente. Em outras palavras, continuará se apoiando em saberes que podem apresentar graves limitações e que em quase nada o distinguem de um cidadão comum. Seria necessário legitimar o saber da ação pedagógica e colocá-lo em evidência, permitindo que fosse reconhecida a pertinência e especificidade daquele saber, deixando visível a exclusividade dos saberes e práticas que esse ofício detém (GAUTHIER, 2013).

Sendo assim, é possível afirmar que os saberes que os professores detém são provenientes de diferentes fontes de formação, das experiências diárias e das relações que estabeleceram ao longo da vida, formando um amálgama que compõe o repertório de conhecimentos dos quais ele se utiliza para desenvolver o seu trabalho.

Portanto, é necessário ponderar sobre esse conjunto de saberes e as relações existentes entre eles e a tarefa de ensinar, problematizando sobre a sua real contribuição para a prática pedagógica e para a formulação das concepções a respeito da identidade profissional e da profissionalização da docência.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No decorrer da trajetória profissional, os professores bacharéis se deparam com situações que exigem uma aproximação de estudos teóricos relacionados aos pressupostos da educação, ou seja, para uma melhor compreensão da sua atividade, eles precisam ir além dos conhecimentos obtidos na formação inicial, tendo em vista que a função docente é constituída a partir da prática social da sua profissão, o que exige necessariamente a ampliação dos conhecimentos e possibilidades para a transformação.

Para estar preparado para os desafios próprios da profissão docente, é importante que o professor entre em contato com práticas de formação que ampliem sua visão da função social da escola e fundamentem sua ação pedagógica, mediando a prática e qualificando o trabalho educativo. Pois a educação é um fenômeno complexo, porque além de ser uma ação histórica, também é produto do trabalho humano e assim sendo, deveria atender aos desafios impostos pelos mais diversos contextos políticos e sociais. “A educação retrata e reproduz a sociedade;

mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano” (CONTRERAS, 2012, p. 19).

Segundo Gatti (2008) esse movimento chamado de educação continuada ganhou forças entre os mais variados setores profissionais na última década do século XX, como um requisito do trabalho e da ideia de constante atualização em virtude das permanentes mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho.

Quando se trata do ensino profissionalizante, o desafio é ainda maior pois consiste em, além de aperfeiçoar as práticas, linguagens e metodologias, também criar possibilidades para que os professores consigam problematizar o contexto em que atuam, considerando a realidade social dos alunos que recebem, tendo em vista que esses docentes pertencem a uma classe social que não enfrenta as mesmas dificuldades vivenciadas pelos seus alunos.

Embora seja consenso que os professores bacharéis necessitam de um maior envolvimento com os conhecimentos específicos do ensino, a determinação de um repertório de saberes voltados à ação pedagógica nesta modalidade educacional, constitui hoje um desafio que merece atenção pois envolve múltiplos fatores, como aponta Costa (2016, p. 17):

Nessa perspectiva, questiono a prática pedagógica docente no sentido de não apenas reproduzir conteúdos, mas sobretudo entender o por quê e para que se está ensinando determinados conhecimentos selecionados para compor um programa curricular. Selecionados por quem? Para formar que sujeito? Para qual sociedade? Nesse sentido, ter apenas o domínio técnico-científico da disciplina a ser lecionada, não basta. É necessário, além disso, se apropriar de um conhecimento pedagógico. Sob essa premissa, como os professores que não tiveram acesso a curso de formação de professores irão construir os saberes profissionais necessários a sua prática docente?

Estas questões levantadas por Costa (2016) parecem resumir a essência das inquietações quando se trata da formação de professores para a educação profissional, pois entende-se que a formação continuada para esse perfil docente se apresenta como uma condição objetiva e subjetiva para o exercício profissional da docência. Ou seja, ela representa não só uma possibilidade de princípios didáticos para atuação prática em sala de aula, mas também pressupõe uma proposta de reflexão sobre as finalidades da sua atuação na prática cotidiana, estabelecendo uma relação entre o pensamento e a ação, favorecendo a constituição de processos essenciais para o trabalho docente neste âmbito de ensino.

Portanto, a formação continuada de professores se apresenta como uma possibilidade concreta de intervenção sobre a prática pedagógica para aqueles que não tiveram contato com conhecimentos relacionados ao ensino em sua formação inicial, possibilitando o desenvolvimento de uma compreensão fundamental ao exercício da profissão, superando um

modelo de educação alienada e limitada ao desenvolvimento da técnica com vistas a suprir exclusivamente as demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a formação cria possibilidades para que os professores reencontrem novos valores que permitam atribuir sentido a sua ação pedagógica, oportunizando, através das interações e partilhas com seus pares, o desenvolvimento da sua autonomia e do profissionalismo docente. Mas isso não se constitui uma tarefa fácil e muito menos rápida, mas possível, considerando que os professores apresentam um perfil diferenciado de formação acadêmica.

Esse entendimento vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (1999, p. 31), ao dizer que:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a menorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode criar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Para tal fim, a formação precisa contribuir para a reelaboração constante dos saberes que integram a sua prática, preparando o professor para assumir uma atitude mais reflexiva frente as condições desafiadoras que envolvem o seu trabalho, aumentando a capacidade de enfrentar complexidades, incertezas e injustiças presentes no contexto da sala de aula e na sociedade. “Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 2009, p. 31).

Partindo dessa análise é importante ressignificar os processos formativos, buscando por meio de processos reflexivos incorporar ao trabalho novos e importantes saberes para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente. Esta visão implica em valorizá-los como sujeitos capazes de aprender e se constituir profissionalmente e intelectualmente, reconhecendo os conhecimentos individuais e contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, como afirma Contreras (2012, p. 173):

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

É com esse entendimento que a prática pedagógica não pode ser distanciada do seu entorno social pois está sujeita às influências e determinações daquele contexto. Quando se

percebem como sujeitos da sua própria formação, os professores se dão conta da transcendência do ato pedagógico, bem como das possibilidades que se apresentam para repensar suas práticas e descobrir as teorias que fundamentam as suas ações de modo a ratificar ou desprezar as próprias ideias (GROSCH, 2018).

É preciso que esses professores compreendam o significado e o sentido do trabalho docente que estão desenvolvendo e principalmente os fins sociais envolvidos nesse espaço de ação. Como declara Grosch (2018) a formação continuada pode atuar intermediando as discussões da atividade docente, explorando limites e possibilidades para transformações que vão além das condições apresentadas em determinado espaço e tempo, pois escola e a sociedade estão entrelaçadas na composição dos conhecimentos. “Ignorar esta interdependência pode significar a marginalização da função social da escola, ou ao contrário a responsabilizar como redentora das mazelas da sociedade” afirma Grosch (2018, p. 74).

Mas para que a formação continuada vá ao encontro das reais necessidades desses professores, é importante salientar que não pode ser uma busca individual, em que o processo formativo ocorra descolado das políticas públicas, desconsiderando a realidade do contexto escolar vivenciado. Do contrário corre-se o risco de envolvê-los em cursos de formação rasos e transitórios, que não apresentam uma reflexão mais aprofundada ou um embasamento filosófico adequado. Para isso é importante a participação deles na elaboração dessas políticas educacionais. O envolvimento com a materialização das políticas, favorece o sentimento de pertencimento e identificação com aquele contexto social, além de promover um conhecimento mais aprofundado da realidade que os cerca (GROSCH, 2018).

A questão envolvendo as políticas de formação voltadas para este contexto educacional, será melhor desenvolvida no subtítulo a seguir.

2.4.1 Políticas de formação de professores para o ensino profissionalizante

A problemática relacionada à formação do docente para atuar na educação profissional e tecnológica tem sido alvo de constantes debates acadêmicos e políticos na área educacional, contudo, ainda não há posições conclusivas acerca da questão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu art. 62, prevê que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Com base nessa determinação e buscando minimizar os impactos do alto número de docentes não licenciados, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu o prazo para que até 2020 os docentes da carreira de EBTT participem de formação pedagógica para atuação na Educação

Profissional e Tecnológica. Porém, atualmente não há no Brasil uma oferta estruturada e consolidada de formação de professores para educação profissional e tecnológica, o que resulta na ausência de concepções e saberes pedagógicos específicos para atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino da EPT.

Algumas instituições têm promovido cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade a distância, este tema foi abordado na dissertação de Marcela Rubim Schwab Leite (2015), que investigou a contribuição dessa especialização para a atuação dos docentes não licenciados do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul.

Esse curso também é ofertado no Instituto Federal que é objeto dessa pesquisa, apresentando duração de 18 a 24 meses, com carga horária total que pode variar de 560 horas a 690 horas, sendo 40 horas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso e, apesar de aberto para comunidade externa, é direcionado principalmente aos professores em exercício na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, portadores de diploma de curso de graduação (bacharelado ou superior de tecnologia).

Essa especialização tem como objetivo aproximar a formação docente da realidade do aluno, sem perder de vista as experiências profissionais acumuladas pelo professor, numa perspectiva contextualizada, que possibilite ao docente desenvolver a percepção do seu papel nas relações do ambiente educacional, qualificando suas potencialidades para participar como agente na produção de saberes e na prática social.

Entretanto, a participação nessa formação pedagógica também apresenta algumas dificuldades. A primeira delas consiste no fato de que essa especialização se caracteriza como uma complementação pedagógica de caráter opcional, sendo assim, nem todos os professores apresentam interesse pelo curso. Outro obstáculo está na forma de ingresso por sorteio, nesse caso específico, como o professor da EBTT não tem prioridade, ele acaba disputando as vagas com a comunidade externa, o que muitas vezes dificulta o acesso desses profissionais ao curso, pois o professor precisa contar com a sorte para garantir uma vaga. No último edital, publicado em 2018, 30 vagas foram abertas e aproximadamente 12 professores do câmpus em que se desenvolveu a pesquisa se inscreveram, mas somente 2 foram sorteados para realizar o curso, o restante das vagas foram ocupadas pela comunidade externa. Até o momento apenas 4 professores da instituição concluíram essa formação.

Outra questão que merece atenção é o fato de que os professores que já participaram desta especialização mencionaram, em conversas informais, que o curso apresenta uma carga

teórica muito grande, tornando-o cansativo e tedioso, desencorajando os professores que ainda necessitariam cursá-lo.

Portanto, por mais que exista uma oferta de formação em nível de especialização ocorrendo, existem também vários obstáculos para a efetiva participação dos docentes.

Uma outra proposta que foi desenvolvida por este Instituto Federal, consistiu na criação de um Centro de Referência em Formação e Educação a Distância, vinculado à Pró-reitoria de Ensino, com a finalidade de implementar e consolidar a Política de Formação do IF.

Este centro de referência surgiu como uma proposta para qualificar os servidores da instituição para o exercício de suas atividades, buscando contribuir com a ampliação da oferta formativa dos campus por meio da EaD. Contudo, as formações desenvolvidas por este centro tem ocorrido de forma muito pontual e descontínua, geralmente no início do semestre letivo, sendo realizadas e transmitidas por professores da própria instituição por meio de webconferência, com duração média de 2 horas para cada tema. As temáticas escolhidas são identificadas na avaliação de desempenho dos servidores realizadas anualmente. No início do ano de 2019 os seguintes temas foram abordados:

- Acolhimento para Pessoas com Deficiência
- Avaliação de Saberes na Educação Profissional
- Controle do Patrimônio Público
- Estratégias de Ensino na Formação para o Trabalho
- Assédio Moral no Ambiente de Trabalho
- Experimentação de Tecnologias Educacionais

Apesar de todos esses esforços para implementar ações de formação continuada, elas ocorrem de maneira pontual, fragmentada e descontínua, deixando explícita a necessidade de uma política pública permanentemente voltada para a formação desses professores, ocorrendo de forma contínua e integrada e se constituindo em um espaço efetivo de participação e reflexão.

Diante do cenário exposto e da complexidade da profissão docente, especialmente voltada para a Educação Profissional, percebe-se como urgente o desenvolvimento dessas políticas de modo a se constituir em uma possibilidade para a discussão fundamentada, a reflexão e a ampliação dos saberes, desenvolvendo e fortalecendo as potencialidades dos docentes comprometidos com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu trabalho, como esclarece Grosch (2011):

Nesse sentido, o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (GROSCH, 2011, p.32).

Nesse sentido, e após algum tempo de caminhada por este tema de pesquisa, foi possível compreender que, em um cenário ideal, a formação continuada para esse grupo específico de professores deveria estar vinculada às políticas públicas educacionais oferecendo possibilidades para que os bacharéis se desenvolvam na docência com conhecimentos que vão além dos teóricos e práticos, mas alcancem dimensões específicas do ensino, qualificando seu trabalho e habilitando-o para o exercício crítico da docência.

Contudo, a realidade é outra e não se pode deixar esses professores à mercê da sua própria sorte, fazendo com que o ensino padeça em virtude do despreparo profissional para a docência. Nesse sentido, acredita-se ser importante incorporar na rotina dos docentes momentos de discussão e reflexão coletiva, pois isso contribui para a constituição dos saberes necessários à docência e ao desenvolvimento da identidade profissional. Dessa forma, entende-se ser relevante para esta pesquisa compartilhar uma experiência de formação desenvolvida neste campus, no início do semestre letivo de 2019. Este relato de experiência está descrito no apêndice A.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A ENTREVISTA

Por meio da entrevista semiestruturada buscou-se investigar o contexto e as circunstâncias associadas à constituição profissional do professor bacharel que se insere na docência. Essa inserção muitas vezes é marcada por dúvidas e incertezas que são refletidas nas expressões de preocupação, insegurança e limitações no desenvolvimento do trabalho docente e sobretudo, nos sentidos e significados construídos por eles nessa trajetória, oferecendo vestígios sobre a constituição dos seus saberes docentes.

Após a conclusão da transcrição das entrevistas e de acordo com as categorias elencadas, optou-se por realizar a análise de conteúdo parafraseando o material de forma a evidenciar as frases mais relevantes para o estudo e descartando as que se repetiam ou desviavam da temática pesquisada. Essa ação foi necessária a fim de reduzir a grande quantidade de texto e tornar exequível a análise do material.

Para dar conta desse desafio utilizou-se como suporte teórico os estudos de Laurence Bardin. Esta autora evidencia que “a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 15).

A sutileza dos métodos de análise de conteúdo objetiva a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, contudo, esse campo é extremamente vasto. Para Bardin (2016, p. 44), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”

Uma etapa importante é a descrição analítica que está relacionada aos procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, é tratar a informação, compreendendo que nem sempre ela estará limitada ao conteúdo. Esses conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica. Assim, afirma Bardin (2016, p. 45) “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.”

A autora compara o trabalho do analista ao de um arqueólogo que procura nas mensagens vestígios de dados, estados e fenômenos para poder inferir a partir da procedência, isto é, do emissor e da situação na qual ele se situa, buscando pôr em evidência as avaliações, opiniões, juízos, associações e tomadas de posição, procurando, por meio da análise, estabelecer uma correspondência entre as estruturas linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados (BARDIN, 2016).

3.1 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Atendendo ao objetivo de analisar o que pensam os professores sobre os processos de ensinar e aprender na Educação Profissional, elegeu-se como base desta análise as respostas das seguintes perguntas:

1. Para você o que é ser professor no ensino profissionalizante?
2. Como você se sente atuando como professor?
3. De onde vêm e como são construídos os saberes necessários ao ensino?

A partir dessas questões emergiu a categoria:

A) Reflexões sobre o trabalho docente e a prática pedagógica

E as subcategorias:

- A.1 Percepções sobre o ato de ensinar;
- A.2 Entendimento dos sentidos e significados da docência;
- A.3 Desafios e limitações na docência
- A.4 Primeiras experiências na docência

Por meio das respostas obtidas, conceitos, expressões e sentimentos afloraram nos discursos dando visibilidade às concepções dos professores sobre importantes elementos relacionados à docência, permitindo que a análise se aprofundasse nesses aspectos que são considerados relevantes para esta pesquisa.

Levando em conta cada categoria adotada, optou-se por analisar fragmentos das falas dos professores sujeitos da pesquisa, que se aproximavam ou apontavam a mesma direção de entendimento.

3.1.1 Percepções sobre o ato de ensinar

Aprender e ensinar constituem duas dimensões inerentes à experiência de vida de qualquer ser humano: “aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando” (SOUSA, 2012).

Por meio das narrativas foi possível perceber que os professores estão compreendendo que o ato de ensinar ultrapassa as concepções de um ensino reprodutor de conteúdos, entendendo a significação social da profissão, num processo de constituição histórica do sujeito. Contudo, cabe ressaltar que alguns entrevistados mencionaram que somente após

algum tempo de atuação docente conseguiram mudar a sua percepção sobre a relação com o ensino. Inicialmente a compreensão era de que bastava saber o conteúdo e ensinar a técnica, como pode ser constatado nas seguintes afirmações:

[...] eu achava que ia ser algo simples, era só ensinar a técnica, era aquilo, pronto e acabou (PB).

Eu vejo que o professor aqui não é somente o cara que passa um conceito simples de alguma disciplina, ele é a pessoa que tem também um olhar de orientador, instrutor e que vai além de somente ser o professor que vai ensinar o conteúdo (PD).

Com o passar dos anos eu comecei a mudar um pouco a minha forma de ver, que não é aquela ciência exata do acertou – errou, mas que tem todo um contexto (PE).

[...] eu pensava que o bom professor era aquele que conhecia muito a técnica, a maneira pela qual ele desenvolvia aquilo, eu não pensava (PF).

Com base nessas considerações, podemos trazer a contribuição de Gauthier (2013, p. 20) ao afirmar “que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.” Durante muito tempo se pensou que bastava conhecer o conteúdo e transmiti-lo a um grupo de alunos. “Nesse sentido, é importante retomar certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual.”

Para Tardif (2011) os professores ensinam, mas a sua maneira de ensinar evolui com o tempo e em decorrência das mudanças sociais. O que antes era verdadeiro, bom e útil, hoje não é mais.

É possível perceber que o entendimento que os professores apresentavam inicialmente sobre o ato de ensinar era coerente com uma visão mais tradicional, em que o professor desenvolve um papel de transmissor do conteúdo e o aluno de receptor, sendo que o repasse do conhecimento estava diretamente relacionado à capacidade do aluno em assimilá-lo.

Essa representação ligada a uma concepção tradicional do papel do professor, é desmistificada ao entrar em contato com o pensamento de Bernadete Gatti (2008) ao afirmar que não é possível descartar as questões subjetivas nos processos educacionais, pois são inerentes a essa relação. São seres humanos atuando e aprendendo com outros seres humanos e em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria.

Paulo Freire (1996 p. 25) esclarece que “ensinar não é transferir conhecimentos”. A docência não está reduzida à condição de objeto um do outro. “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da

construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.29).

Essa análise é reforçada por Sacristán (1999, p. 66) ao afirmar que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre os professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.”

Isto posto, é possível perceber que os professores desenvolveram percepções importantes sobre o ato de ensinar que vão além da transmissão de conteúdos, considerando que as análises dessas narrativas evidenciaram que a docência não pode ser marcada pelo improvisado. É importante que o professor entenda que a docência é uma atividade que se renova por meio da reflexão sobre a prática. E ao buscar novos caminhos para exercer melhor o seu trabalho ele constrói também uma nova profissionalidade. “Esta profissionalidade confere uma identidade profissional que supera um mero saber fazer ou uma mera repetição de ações de ensinar ou um domínio linear de conteúdos científicos” (CANDAU, 2018, p. 48).

O ensino, nessa perspectiva envolve agentes sociais ativos, numa relação em que os professores são mais do que aplicadores de planos de atuação pensados por outros, e os alunos são mais do que receptores passivos das mudanças que querem produzir neles (CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, para Freire (1996, p. 96) “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*”.

3.1.2 Entendimentos dos sentidos e significados da docência

Com relação ao entendimento que construíram acerca da docência, os professores apresentaram importantes reflexões referentes à percepção do seu trabalho:

Devagar a gente vai conhecendo o todo, quando me refiro ao todo é realmente a parte integral do aluno, o que ele é para além do técnico, mas como pessoa, como cidadão, como profissional e familiar de alguém (PB).

Aqui você se sente útil, é diferente de você se sentir útil dando dinheiro para uma empresa, a sensação de utilidade é diferente. Você vê que está transformando vidas[...] (PD).

[...] nenhuma leitura substitui a experiência social da vivência. [...] nossa função precípua é a educação, só que o nosso papel social é igualmente grande, ele tem a mesma proporção (PF).

[...] como professor eu tenho que motivar meus alunos a crescer como pessoa, como cidadão e como profissional (PH).

Segundo Sacristán (1999) a prática pedagógica, frequentemente, remete aos processos de ensino e aprendizagem e a ação didática. Entretanto, a atividade do professor não está circunscrita somente à prática educativa visível, é necessário sondar outras dimensões menos evidentes.

Da mesma forma, Paulo Freire (1996) reflete que o professor mal imagina o que representa na vida de um aluno um simples gesto da sua parte, o que para ele pode parecer insignificante e até passar despercebido, para o aluno soa como força formadora, tendo grande influência em seu modo de pensar e agir.

Diante disso, é possível lembrar de lições passadas por professores que marcam a vida de muitos alunos. Elas podem representar mensagens de otimismo, coragem e esperança, mas também podem estar relacionadas a conteúdos específicos que despertam o interesse e a curiosidade do aluno ao observar o modo apaixonante com o qual o professor desenvolvia aquele raciocínio. Por isso, é importante que o professor reflita constantemente sobre o seu fazer pedagógico pois ele alcança múltiplas dimensões e repercute por muito tempo na vida do aluno.

Somente com algum tempo de atuação docente é que os professores conseguiram se dar conta das inúmeras dimensões que envolvem o seu trabalho. A percepção de que cada aluno é um ser único, com características próprias e uma vida para além da sala de aula, humaniza o trabalho do professor e o aproxima daquela realidade, favorecendo que o entendimento sobre o seu papel social ultrapasse o plano endurecido do ensino técnico.

É nesse sentido que o professor se sente “útil” ensinando, pois a vivência da docência permite uma compreensão fundamental acerca da finalidade da educação e este aspecto é diferente das atividades que desenvolvia fora do contexto do ensino.

É possível identificar esse entendimento nas declarações dos professores ao reconhecer que o ensino da teoria e da técnica são importantes para formar um bom profissional, mas que o seu trabalho vai além disso. Que a diferença está no lado humano da atividade e no desenvolvimento de uma atitude humilde perante a turma, como pode ser verificado nas afirmações dos professores:

O conhecimento técnico é importante, mas saber lidar com pessoas é o ponto mais importante. [...] Lidar com o ser humano é algo totalmente complexo e isso não se aprende em nenhum curso, é no dia a dia, tentando se colocar no lugar do outro antes de falar (PE).

[...] o professor não é o dominador do assunto, ele não é a única pessoa que sabe, ele é uma pessoa que naquele momento tem uma experiência a mais para passar. [...] Tem também a questão da humildade, você tem que entrar na sala de aula sabendo que ali têm pessoas mais velhas, com experiência de vida que podem ensinar, que podem passar e ajudar os colegas (PH).

Esse processo de desenvolvimento profissional na docência pode ser entendido nas palavras de Candau (2018, p.18) como “uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente.”

Não basta entrar em uma sala de aula para se tornar professor, o conhecimento pedagógico não é dado e muito menos óbvio. Ele passa por questões desestabilizadoras e instigantes que exigem do professor a capacidade de também ser aprendiz nesse processo.

Como afirma Freire (1996, p. 136):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Essa lógica vem se confirmando quando se analisa a preocupação que alguns professores desenvolveram ao enfrentar os desafios da docência e os caminhos que percorreram para criar possibilidades para que a prática educativa fosse mais efetiva e a aprendizagem de fato ocorresse.

Isso está retratado nos exemplos mencionados pelos próprios professores:

[...] quando a gente começou a buscar soluções, a gente começou a pensar - quem sabe é porque a gente está pegando uma única linha e querendo que o aluno seja muito bom naquilo, quando na verdade ele não vai trabalhar só com isso, o aluno que estuda pode trabalhar com outras coisas que estão relacionadas à área - porque dizer que você vai formar o aluno só se ele for muito bom numa única coisa é excluir todos os outros que poderiam fazer outras coisas (PB).

[...] a gente trabalhou muito Vygotsky, então eu sempre tenho essa preocupação de usar uma linguagem que o aluno me compreenda, tentar aproximar daquilo que ele conhece, para dali fazer uma ponte com aquilo que eu estou tentando explicar, para não sair da zona de desenvolvimento proximal da teoria de Vygotsky (PC).

[...] na primeira prova eu já tive um resultado de como estava a minha aula, 70% da turma foi muito mal e eu fiquei encucado com aquilo porque me deixou um pouco decepcionado. Você não está aqui para reprovar aluno, você está como professor para ensinar, quer que o aluno aprenda e cresça junto contigo, eu prezava pelo sucesso deles na avaliação, então eu comecei a batalhar, batalhar e então a gente começou a conversar melhor, e aquela primeira turma que me via como um professor carrasco, já estava me vendo como um professor bom, que estava ensinando bem, então eu recebi alguns elogios justamente por causa da preocupação que eu tinha de querer que o aluno aprendesse (PD).

Com base nessas considerações, é possível verificar que os professores apresentam preocupações com relação à aprendizagem dos alunos. Isso se reflete no modo como planejam as atividades de ensino e na reformulação de suas propostas, quando julgarem necessário. Essa atitude demonstra que eles estão atentos ao direcionamento das suas ações e refletindo sobre o desfecho de cada aula planejada. Nesse aspecto, Freire (1996, p.71) afirma que “isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. [...] o trabalho do professor é o trabalho com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

Dito isso, é importante perceber que os professores estão reavaliando as suas práticas, com base no retorno que estão recebendo dos alunos, isso ajuda no aprimoramento das atividades planejadas e no sucesso da aprendizagem dos alunos.

3.1.3 Primeiras experiências na docência

Segundo Tardif (2011, p. 21), “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Os saberes que emergem do trabalho diário do professor, parecem servir como alicerce para a prática pedagógica e o desenvolvimento da formação profissional. É na experiência do seu trabalho que o professor utiliza saberes que propiciam momentos de: reflexividade, retomada, reprodução e reiteração. É possível perceber esse entendimento de Tardif (2011) materializado nas afirmações dos professores quando relembrem e analisam suas práticas no início da carreira docente:

Nos primeiros tempos aqui eu era focada em passar conhecimento de uma forma teórica, então eu mudei, eu percebi que esse sistema não estava funcionando. [...] Os primeiros semestres foram muito puxados para mim porque eu tive que aprender a dar aula prática, porque você pensa “aula prática é mais fácil que a teórica”, mas na verdade não, porque você tem que se preparar muito mais.

Professor B: [...] eu cometi alguns crimes nas primeiras turmas, eu fazia aquela história de dar uma explicação enorme, um monte de exercícios e depois na prova dar um exercício mais difícil, é aquele erro básico que não era como eu tinha ensinado, mas o aluno de alguma forma tinha que saber (PA).

O primeiro semestre que eu dei aula foi muito engraçado porque eu entrava na sala e queria fazer o melhor, preparava a aula, selecionava o material, me programava e começava a explicar, mas o meu planejamento não dava certo porque depende muito da turma, às vezes a turma acompanha mais rápido, às vezes acompanha menos (PE).

[...] nos primeiros meses que eu assumi como professor substituto eu já fui tentando ver quais as ferramentas que eu tinha. Eu devo muito ao meu coordenador do doutorado, ele me ajudou bastante nesse processo me dando dicas de como fazer uma boa aula, como preparar um bom slide, como fazer uma aula prática que motive os alunos, isso tudo me ajudou, mas é um processo contínuo e eu ainda estou aprendendo (PH).

Com base nas afirmações, é possível perceber que os entrevistados revelaram diferentes percepções sobre a forma como se relacionavam com o ensino no início da carreira docente. Eles reconheceram que esta aproximação com a docência foi permeada por dificuldades e incertezas, contudo, no momento atual do seu desenvolvimento profissional, eles já conseguem visualizar que algumas estratégias utilizadas foram ineficazes para o aprendizado, e de modo quase intuitivo foram aprendendo o que funcionava ou não, de acordo com as respostas obtidas em cada ação pedagógica empreendida.

Ao que parece, é no exercício prático da profissão que o professor descobre novas e melhores formas de desenvolver o seu trabalho. Por isso, Contreras afirma que a competência profissional é desenvolvida no enfrentamento das situações desafiadoras próprias do exercício da docência:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la (CONTRERAS, 2012, p.94).

Esse exercício de construção da competência profissional passa necessariamente pelo bom senso e humildade do professor em reconhecer que pode fazer o seu trabalho cada vez melhor. É a necessidade de reflexão crítica sobre a prática defendida por Paulo Freire que declara que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se

não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE,1996, p. 107).

Azzi (2009) explicita que diante da heterogeneidade do trabalho do professor, ele está constantemente sendo desafiado a encontrar respostas para as situações complexas que vivencia. O modo como vai responder às situações, depende muito da capacidade e habilidade de leitura da realidade e do contexto, podendo facilitar ou dificultar a sua prática. Isto é, a forma como o professor reage expressa a sua maneira de intervenção sobre a realidade na qual desenvolve o seu trabalho, ou seja, a sala de aula. As respostas que ele apresenta, mesmo que ainda não se constituam no saber pedagógico, já podem ser consideradas como o seu germen. É na relação estabelecida com a sua vivência que o professor identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente, em outras palavras, identifica-se com a sua práxis (AZZI, 2009).

Quando os professores participantes da pesquisa mencionam preocupações com o aluno e consideram as práticas anteriormente implementadas como negativas, eles estão em busca da construção da sua práxis, com objetivo de alcançar um resultado ideal. Nesse sentido Azzi (2009, p. 46) expressa que:

É práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso, necessita conhecer essa realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade. [...] A idealização do resultado, condição para que a ação seja práxis, é, no entanto teórica. Sendo teórica, não transforma a realidade – característica central da práxis. Para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária.

É na prática da profissão que os professores estão compreendendo em quais aspectos o seu trabalho pode ser transformado. Contudo, não se pode descartar as condições objetivas nas quais o trabalho acontece, pois ele é afetado pelo contexto e pela percepção que o professor apresenta de seu trabalho, como esclarece Azzi (2009, p.48) “A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática”.

Acompanhar diariamente os avanços dos professores em busca da sua constituição docente é reconhecer que as experiências vividas no âmbito do ensino têm contribuído de modo significativo para a construção da identidade profissional. Esses docentes que hoje admitem que no início da carreira apresentavam uma visão conteudista no ensino, baseado principalmente na racionalidade técnica, evoluem de modo contínuo no desenvolvimento dos saberes próprios da docência, reconhecendo as variadas dimensões que representam a essência da prática pedagógica.

3.1.4 Desafios e Limitações na docência

Pimenta (2009) defende que é na prática docente que importantes elementos se constituem como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações complexas no ensino. Essas situações também foram mencionadas pelos professores quando descreveram os desafios e limitações que encontraram na docência.

Então quando eu cheguei aqui eu me deparei com pessoas que não tinham o conhecimento prévio que deveriam ter e eu com muito conhecimento, tentando passar da forma errada para eles. [...] Eu acho que um dos grandes desafios de quem é professor agora é lidar com a internet, com as redes sociais, com as inovações, como o smartphone (PA).

[...] por melhor que eu prepare uma estratégia, por melhor que eu tente me programar, eu não conheço todas as variáveis que estão envolvidas eu não conheço todos os métodos que existem ou que podem ainda ser criados, de repente não conheço a turma direito, então a minha dificuldade é saber dosar quanto eu posso ir, eu tenho um planejamento que eu não posso exagerar e nem colocar de menos, então se eu erro nisso eu entendo que o processo de ensino acaba sendo prejudicado, e eu sinto uma dificuldade de qualificar isso porque cada turma é diferente. Tem aquela turma que é participativa e dependendo da atividade funciona bem, tem outra turma que é mais apática e lá é outro tipo de atividade que funciona e na verdade esse outro tipo de turma talvez eu nem tenha aprendido a lidar ainda, mas eu estou tentando aprender (PB).

Se eu tiver uma turma com 40 alunos e eu der uma questão aberta para eles responderem, eu vou ter 40 respostas diferentes. Sabe porque essas respostas são diferentes? Pelas dificuldades e limitações que o ensino tem. Se não tivesse essa limitação eu conseguiria transmitir o conhecimento, vamos dizer de forma perfeita, eu ia pegar o que está na minha cabeça e colocar exatamente na cabeça do fulano, mas eu não consigo. [...] nós estamos num processo de revolução da sociedade do conhecimento, então dentre as inúmeras coisas que eu deveria aprender tem aí também a questão de que nós somos professores que nascemos no mundo analógico, com alunos que já nasceram em um mundo digital e aí sinceramente eu não sei o que vai acontecer com a educação, mas eu acho que estamos extremamente ultrapassados (PC).

O desafio foi entender que a atenção do meu aluno não está 100% em mim, está apenas 30%, então eu tenho que pegar a atenção de 30% e fazer com que ele entenda 100% do conteúdo. [...] Mas me falta conhecimento de todas as possibilidades que eu teria para poder avaliar e dizer se realmente escolhi a melhor ferramenta para aquela turma. Hoje eu não tenho como garantir que a ferramenta que eu utilizo é a melhor, eu não conheço todas as ferramentas (PD).

Eu sinto como desafio quando nós temos alunos com necessidades especiais, porque a gente não tem uma orientação de como proceder e às vezes eu fico com receio, porque

é muito fácil você dar aula para um aluno que não tem nenhum tipo de dificuldade. Nós temos um rapaz autista no módulo 1 e eu me sinto muito impotente porque eu não sei o que fazer, ele já está repetindo pela terceira vez o módulo e eu sempre pergunto: ‘tem alguma dúvida?’ e ele sempre responde: ‘não professor, está tudo tranquilo’, só que ele não consegue evoluir, então a minha maior frustração hoje no curso é com esse aluno (PE).

[...] o maior desafio que eu vejo é com relação à realidade dos alunos, porque eu já me senti péssimo em sala de aula sabendo que muitos alunos meus estavam ali com fome, indo e voltando a pé e isso só me motivava mais e mais a dar uma aula de qualidade. [...] eu percebo que o aluno não lê, mas não é porque ele não gosta de ler, é porque ele não entende, ele pega um texto e não consegue interpretar. [...] aí é complicado porque você não pode explicar o termo de um modo que ele se sinta inferiorizado por não conhecer, aí você explica de uma maneira mais geral para todo mundo porque muitas vezes é a dúvida de todos, então o desafio é diário (PF).

A gente tem muitos desafios a serem superados a cada mês, a cada ano letivo, principalmente agora que a gente tem vivenciado uma crise muito séria no país, isso afeta diretamente o nosso dia a dia em sala de aula. Os alunos chegam com vários problemas e muitas vezes a evasão escolar é um problema causado por isso e a gente tem que saber lidar com as situações. [...] Eu tive uma dificuldade muito grande com a questão das deficiências. Já tive alunos surdos que eu não sabia como trabalhar, então essa é uma limitação que eu tenho, de como incluir esse aluno na vivência da sala, é uma coisa que eu preciso melhorar (PH).

Desde o início, acho que a grande limitação que eu vi na graduação, no Fic e no Eja é o histórico educacional desse educando, tudo que ele estudou antes é deficitário no contexto de hoje e aí começa o desafio, como nivelar os que estão melhor preparados para o nível que eles ingressaram, os que estão no meio e os que não vão conseguir alcançar (PI).

A docência, segundo os professores entrevistados, apresenta diversos desafios e limitações, contudo, a principal preocupação parece estar relacionada aos aspectos ligados ao ensino e a complexidade que permeia a prática pedagógica diante da diversidade presente na sala de aula.

Segundo Mesquita (2018) essa complexidade se justifica em virtude da abertura da escola aos alunos com diferentes realidades sociais e culturais. Da mesma forma, é possível encontrar alunos inseridos no mundo digital e tecnológico, consistindo, de igual modo, em um desafio a mais para a docência, como foi mencionado por alguns professores.

No tocante às tecnologias, Mesquita (2018, p.46) declara que “há um consenso de que a escola necessita ser reinventada diante deste novo aluno que precisa ser formado e socializado para compreender e viver em um mundo moderno. Mas, isso também exige um novo professor e uma nova forma de se compreender esta profissão”.

Pischetola (2018) ao tratar sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC), presentes no cotidiano escolar, ressalta que elas podem ser encaradas como aliadas ou inimigas do professor, principalmente quando o aluno prefere acessar as redes sociais a prestar atenção na aula. Nessa situação, o professor pode se questionar sobre os motivos que levam o aluno a gastar o seu tempo acessando conteúdos que pouco contribuem com a sua educação formal, todavia, a autora menciona que o professor não pode esquecer que as tecnologias são artefatos culturais que se instauraram na sociedade, cuja utilização é replicada entre os jovens usuários, que nem sempre apresentam consciência crítica. Diante dessa questão, Pischetola (2018, p. 190) declara que:

Cabe ao professor instigar o pensamento crítico com relação a certos usos, ao mesmo tempo em que propõe alternativas, desconhecidas pelos alunos, mas que podem se tornar mais interessantes e motivadoras dos usos atuais. O primeiro passo nessa direção é abandonar o complexo de competição com as mídias digitais. As TIC não substituem o professor, elas tornam ainda mais importante sua mediação.

Nas narrativas dos professores também predominaram depoimentos relacionados a preocupação em não saber como ensinar e auxiliar alunos que apresentam alguma deficiência, ou déficit de aprendizado, ou se encontram em situação de vulnerabilidade social. É compreensível que os professores estejam engajados com a aprendizagem de todos os alunos uniformemente, independente da sua condição física ou social, entretanto, os alunos que apresentam características que fogem do padrão aceito como normal, são percebidos equivocadamente como problemas que precisam ser resolvidos pela escola ou pelo próprio professor, pois são tratados com olhar de diferença, os alunos “diferentes” são descritos por Candau (2018, p. 30):

Diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidade de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” e/ou a um considerado baixo “capital cultural”. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as têm de enfrentar.

Na análise de Candau (2018) só é possível mobilizar processos educativos sensíveis às diferenças quando a concepção de igualdade não é reduzida a ideia de padronização e nem a diferença entendida como um problema que requer solução. “É necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e ‘vantagem pedagógica’. [...] Sem esta mudança de perspectiva não poderemos caminhar” (CANDAU, 2018, p. 31).

No sentido de responder às necessidades didáticas e dar um norte ao trabalho do professor, de modo que a sua aula se constitua em um espaço democrático e inclusivo, Candau (2018, p. 31) afirma que enfrentar a realidade das escolas hoje:

Exige administrar a heterogeneidade presente na sala de aula – estimular a participação, realizar tarefas diferenciadas, acolher iniciativas dos alunos, organizar grupos de trabalho, utilizar diferentes linguagens etc. - ampliar a gestão da sala de aula para um espaço mais vasto – trabalho cooperativo entre colegas, articulação com atividades plurais promovidas pela escola, aproveitar as experiências dos alunos/as e suas famílias, estabelecer relações com questões presentes na sociedade, entre outros aspectos.

Para Candau (2018), entender as diferenças como vantagem pedagógica permite questionar o formato escolar dominante que organiza de modo rígido e padronizado o cotidiano escolar.

3.2 FONTES E REFERÊNCIAS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Atendendo ao objetivo de identificar as fontes e referências que contribuíram para a constituição docente, foram analisadas as respostas das seguintes perguntas:

1. Como você fundamenta sua prática pedagógica, o que utiliza ou utilizou para se embasar para a sua atuação docente?
2. Você considera que o seu curso de graduação forneceu ferramentas suficientes para a sua atuação docente?

Com base nas respostas obtidas surgiu a categoria:

D. Fontes e referências da constituição docente

E as subcategorias:

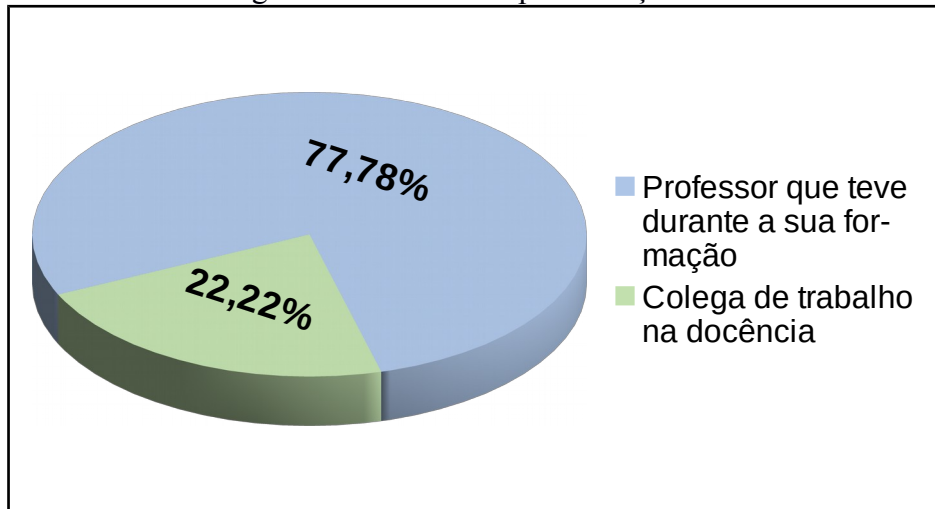
D.1 Referências para a atuação docente

D.2 Contribuição da graduação para a atividade docente

D.3 Bases que fundamentaram a prática pedagógica

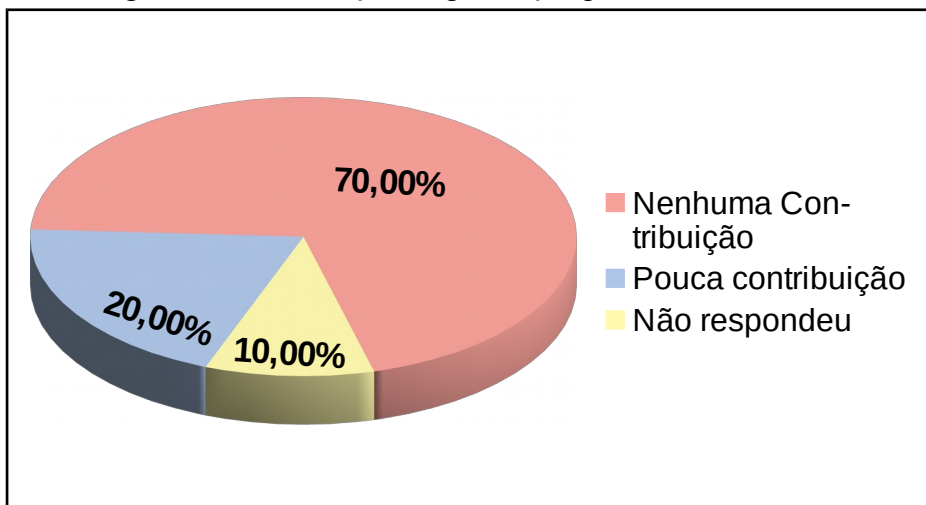
Seguem as análises dos dados apresentadas nas figuras a seguir:

Figura 8 - Referências para atuação docente



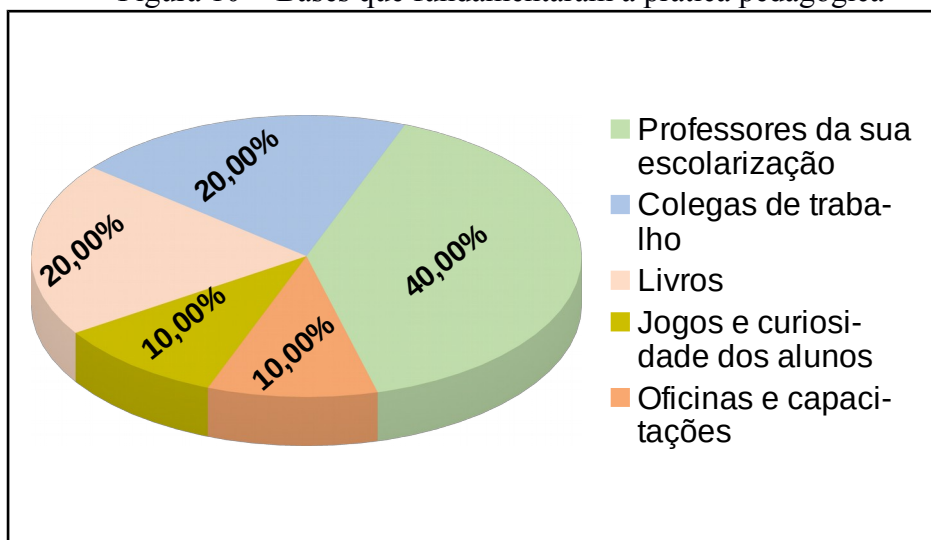
Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora.

Figura 9 - Contribuição da graduação para a atividade docente



Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora

Figura 10 - Bases que fundamentaram a prática pedagógica



Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora.

Por meio dos dados apresentados nos gráficos e dos relatos recebidos, foi possível perceber o papel fundamental desempenhado pelos professores que participaram da formação escolar dos entrevistados, a ponto de se constituírem como referências de atuação docente para esses professores, como fica claro nessas narrativas:

Eu nunca tinha pensado em ser professor, mas daí eu tive um professor era o meu exemplo, era sensacional tanto como pessoa quanto como professor (PE).

Eu me inspirei em alguns professores que eu tive durante o meu ensino técnico e que foram pessoas maravilhosas, que me incentivaram a continuar estudando. Eu enxergava neles um perfil de como eu gostaria de trabalhar em sala de aula. Era uma participação aluno-professor com muito um diálogo. O professor era respeitado, não por um autoritarismo, mas por ter carinho pelos alunos e os alunos terem um carinho pelo professor; então eu decidi que era assim que eu queria trabalhar (PD).

Eu tenho uma memória muito clara dos professores que eu gostava e do que eles faziam para eu gostar deles e dos que eu não gostava e porque que eu não gostava, então eu tento, pela minha própria avaliação, seguir o caminho dos professores que eu gostava. Então eu uso os bons exemplos de professores que tive desde o ensino médio, da graduação, mestrado e doutorado (PA).

Com base nisso, compreende-se que o saber dos professores está relacionado à história de vida deles. Antes mesmo de ingressarem na docência eles já estavam imersos nas salas de aula e nas escolas, na condição de alunos. Esse contato com o ambiente escolar durante vários anos, constitui uma importante força formadora de crenças e representações do ofício do professor. “Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (TARDIF, 2011, p.20).

Esse saber herdado da sua trajetória escolar é tão forte que perdura através do tempo marcando a construção do seu saber profissional, como pode ser constatado nos números apresentados na figura 8 e na figura 9. Tardif (2011) afirma que a experiência que tiveram enquanto alunos parece ser uma fonte privilegiada do seu saber-ensinar.

Cabe destacar ainda, que considerando os números apresentados na figura 9 relacionado à contribuição da graduação para o desempenho da atividade docente, a imensa maioria afirmou que as suas formações iniciais pouco contribuíram para o desempenho da docência tendo em vista que não tinham como principal objetivo a formação docente. Alguns professores relataram que a única relação com a docência que seus cursos apresentavam era a observação que eles, enquanto alunos, realizavam do trabalho desenvolvido pelos seus

professores, deixando claro, então, que os saberes necessários ao ensino não foram aprendidos nas disciplinas dos cursos dos quais são provenientes.

Entretanto, cabe ressaltar que o docente não se encontra sozinho realizando o seu trabalho, ele está constantemente em interação com outras pessoas, principalmente com colegas de profissão, constituindo uma rede de interações que oferece significativos elementos para o seu trabalho e para que ele desenvolva o processo de reflexão e reelaboração acerca dos caminhos para os quais pretende conduzir a sua prática educativa.

Os saberes da experiência estão fortemente ligados às relações entre os pares e na socialização dos saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, como pode ser observado no gráfico 1. A troca de conhecimentos entre os professores iniciantes e os mais experientes desempenha um papel importante na colaboração e partilha de saberes. A busca pelo aperfeiçoamento do seu trabalho depende, entre outras questões, da capacidade de comunicação do professor com seus pares.

Portanto, de acordo com os dados apresentados e com base nos estudos de Tardif (2011), os professores desenvolvem a sua prática pedagógica com base em determinados saberes: 1 - saberes provenientes da formação escolar anterior, 2 - saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola e 3 - saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

3.3 PERCURSO FORMATIVO E PROFISSIONAL

Atendendo ao objetivo de mapear as trajetórias profissionais e os percursos formativos dos professores pesquisados, foram analisadas as respostas da seguinte pergunta:

1. Como se deu a sua trajetória acadêmica e profissional?

Com base nas respostas obtidas surgiu a categoria:

B. Percurso Formativo e Profissional

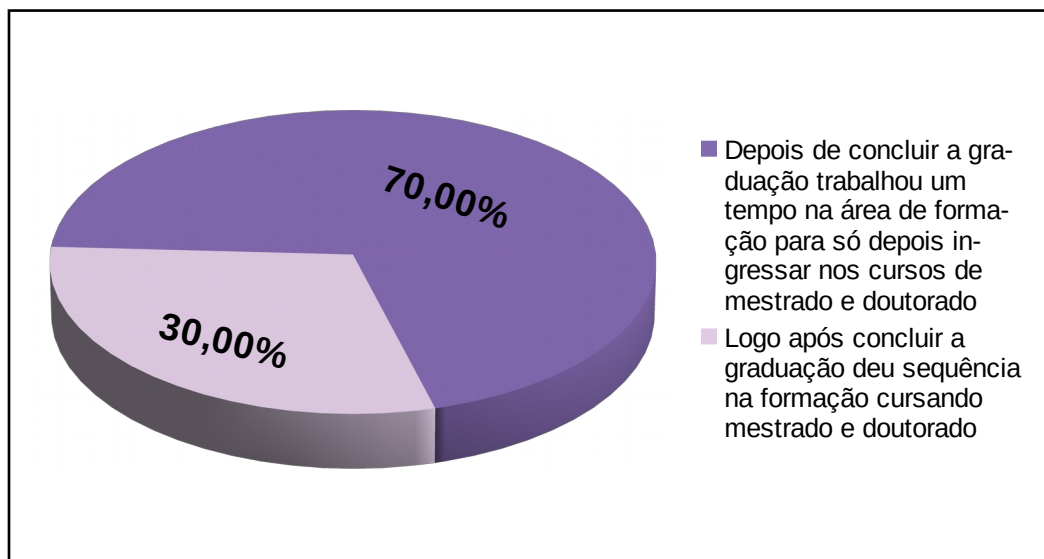
E as subcategorias:

B.1 Trajetória Acadêmica

B.2 Trajetória Profissional

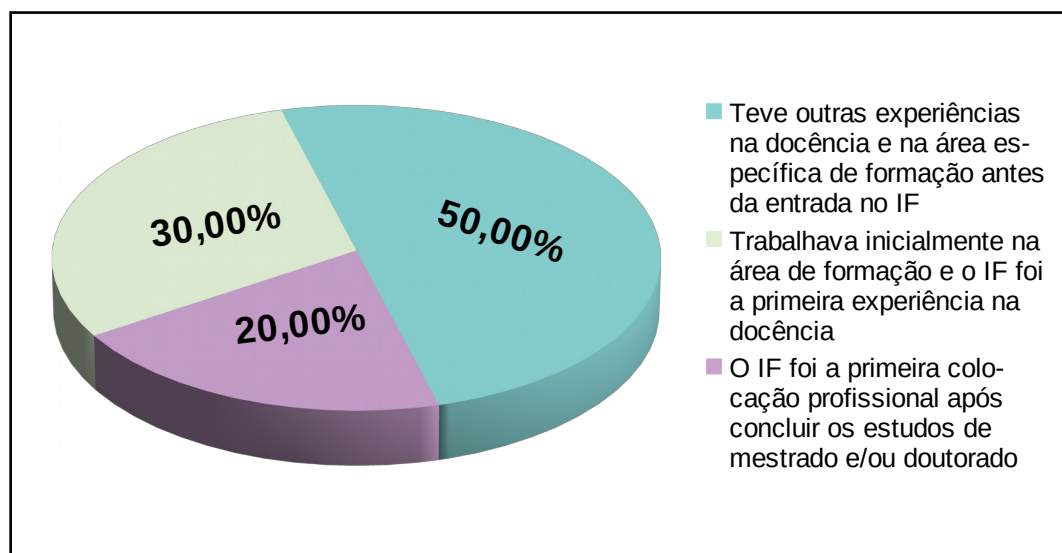
Seguem as análises dos dados apresentadas nas figuras a seguir:

Figura 11 – Trajetória Acadêmica



Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora

Figura 12 - Trajetória Profissional



Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora

Em linhas gerais, o que se pode inferir dos dados referentes à trajetória acadêmica, é que a maioria dos professores priorizou a sua formação, aprofundando os estudos em níveis mais elevados do conhecimento, mesmo quando inseridos profissionalmente em ocupações distantes da docência. Ainda que a maioria tenha afirmado que após a conclusão da graduação tenha parado temporariamente os estudos, o fato é que, independente do tempo de intervalo, todos tiveram a oportunidade de continuar estudando, aspecto que fez toda diferença no momento do ingresso por concurso público no Instituto Federal.

Poucos seguiram estudando de modo ininterrupto após a graduação, desses, alguns conseguiram bolsas de estudos para se dedicar integralmente aos estudos, como é possível confirmar nas narrativas:

[...] eu estava lá estudando sempre com bolsa, porque eu venho de família muito pobre, apesar de que a bolsa do mestrado não é por carência, é por mérito, mas também se não tivesse a bolsa eu não conseguiria ter feito, e sempre fui uma das melhores alunas porque eu achava que tinha que dar uma resposta (PA).

[...] então eu me inscrevi no mestrado, consegui entrar, consegui bolsa e tudo, consegui uma pesquisa para participar e eu fui cada vez mais me envolvendo (PD).

[...] eu entrei no doutorado como bolsista e no meio do doutorado eu prestei um concurso para professor porque eu já era mestre (PF).

A história acadêmica dos professores é um aspecto interessante quando se analisa a prática docente, pois como já abordado anteriormente, os saberes escolares da sua própria trajetória proporcionam elementos que colaboram para a sua formação profissional, isto é, o fato de permanecerem por um longo tempo na condição de alunos contribuiu para que desenvolvessem concepções relacionadas ao ensino. Esses saberes definem a maneira de organizar o seu trabalho, as rotinas e estratégias para ensinar, pois como afirma Tardif (2011), o professor adquire saberes ao longo de sua história de vida, da cultura pessoal e da escolarização anterior.

Segundo Hobold (2004), os professores trazem consigo as experiências de toda sua trajetória escolar, desde a sua formação na educação infantil, passando pelos demais níveis de ensino, até chegar nos cursos de pós-graduação. Esses aprendizados atuam significativamente sobre o modo de pensar dos professores. “Os conteúdos e os modelos da vida escolar podem influenciar nos aspectos éticos, políticos, sociais e de conhecimentos elaborados para si e transpostos para os estudantes” (HOBOLD, 2004, p. 44).

Quando se analisa a trajetória profissional percebe-se que cerca de 50% dos professores afirmaram que já haviam tido alguma experiência na docência antes da entrada no Instituto Federal, entretanto, essas vivências, geralmente associadas ao ensino superior, estavam distantes da realidade do ensino profissionalizante, como é possível verificar nas afirmações dos pesquisados:

Faltando um mês para defender a minha tese, eu passei em um processo seletivo na UFSC para atuar como substituta e trabalhei lá um ano, depois passei no processo seletivo da UDESC e lá fiquei mais dois anos e meio, até ser chamada no concurso do Instituto Federal (PA).

[...] comecei a dar aula na faculdade para o curso de Administração, lá eu era professor da disciplina de Marketing, até passar no concurso do Instituto (PC).

[...] eu fui prestar concurso para professor lá no norte, passei na Federal do Amapá, campus Oiapoque, e de repente eu me vi dentro de sala de aula (PF).

[...] durante o mestrado eu tive a oportunidade de ser professor substituto na Universidade Federal (PH).

Acabei o mestrado e fui chamado para trabalhar 40 horas como substituto no curso de Agronomia, fiquei dois anos trabalhando como professor (PI).

As narrativas retratadas evidenciam que as experiências em docência que os professores apresentavam quando iniciaram sua atuação no Instituto Federal, estavam diretamente relacionadas às vivências no ensino superior o que difere consideravelmente da atuação em cursos técnicos.

Masetto (2012, p. 87) descreve a aula no ensino superior do seguinte modo:

Tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e suas experiências aos alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como “copiar a matéria”, ouvir as preleções do mestre, às vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas, quando o professor assume o papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. Essas são mais raras.

Na maior parte dos casos é nesse sistema que os próprios professores viveram suas experiências escolares e é reproduzindo parte desse modelo que organizam suas aulas enquanto docentes.

Além disso, existe outro problema estrutural que afeta a formação desses professores, “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” (MOURA, 2008, p.31).

Em outras profissões isso não ocorre, pois, para exercer a medicina, por exemplo, é necessário apresentar a formação correspondente. Todavia, o mesmo não acontece no exercício do magistério. Esta é uma questão que ultrapassa as dimensões desse estudo e não cabe ampliar tal discussão neste momento, mas é um ponto importante a ser considerado.

Muitos professores apresentaram experiências profissionais relacionadas à sua formação inicial. Esse dado permite deduzir que inicialmente eles não manifestavam interesse imediato pela docência.

O fato de possuírem tempo de serviço voltado para sua formação específica, permite aos professores disporem de conhecimentos que vão além dos adquiridos na academia, o que constitui uma dimensão importante quando se atua em cursos profissionalizantes. O conhecimento acerca de aspectos práticos da profissão e das oportunidades de atuação, representa uma fonte relevante de informação sobre a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos. Além disso, com base nessas experiências anteriores, os professores conseguem relacionar em circunstâncias reais a aplicação dos conhecimentos teóricos.

Contudo, a exigência em relação ao perfil do docente da educação profissional atualmente está mais elevada e “instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2015, p.15).

Demonstrar domínio dos processos técnicos, aprendidos ao longo da atuação profissional, torna-se insuficiente para perceber as mudanças organizacionais e os desafios relacionados à estruturação do mundo do trabalho, bem como, às questões éticas, a relação com a sustentabilidade ambiental e a atenção referente a justiça social. Esses aspectos nem sempre fazem parte das trajetórias profissionais dos docentes, para que possam ser compartilhados e problematizados, como descreve Machado (2015, p. 16):

Portanto, é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

É necessário que o professor da educação profissional seja capaz de compreender e discutir o exercício profissional de forma reflexiva e crítica, analisando as motivações que interferem no desenvolvimento dos sistemas tecnológicos, questionando por quais motivos esses sistemas são criados e de que modo os processos tecnológicos são concebidos, avaliando os métodos, ambientes e organizações de trabalho. Desenvolvendo comportamentos conscientes e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia (MACHADO, 2015).

3.4 PERCEPÇÃO DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Buscando contribuir para as reflexões acerca da formação continuada dos professores em exercício, procurou-se identificar quais seriam as percepções dos professores em relação à

formação continuada. Para isso recorreu-se às respostas da seguinte pergunta da entrevista semiestruturada:

a) Você acredita que ainda é necessário aprender algo para fundamentar o seu trabalho enquanto docente?

Com base nas respostas obtidas surgiu a categoria: Percepção da necessidade de formação continuada.

Para entender as discussões que se fazem necessárias no campo da formação continuada de professores da educação profissional, serão apresentadas inicialmente as análises das respostas referentes à percepção da necessidade de formação continuada. Em um segundo momento a discussão será ampliada para englobar também as propostas de formação sugeridas pelos professores sujeitos da pesquisa.

Ressalta-se que este texto não tem intenção de resolver toda problemática que envolve essa questão, pelo contrário, a intenção é contribuir para ampliar a discussão por meio das análises aqui apresentadas para que possam servir de suporte teórico para elaboração e reelaboração de propostas de formação que atendam às reais necessidades dos professores da educação profissional e tecnológica.

A formação continuada de professores tem sido tema frequente de estudos e discussões produzidas e compartilhadas entre pesquisadores interessados em investigar a temática. Essa preocupação está presente em diversas pesquisas e no próprio dia a dia da escola. Essa intensa produção e os constantes debates apontam que esta necessidade está longe de ser plenamente atendida.

Quando se trata dos professores bacharéis que não tiveram contato com conhecimentos pedagógicos durante a sua formação inicial esta questão é ainda mais complexa. Pois como enfatiza Freire (1996, p.102), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. É importante compreender a responsabilidade que recai sobre o trabalho do professor e que exige compromisso com a sua função.

Por meio das narrativas dos professores foi possível perceber que todos apresentam compreensão sobre a necessidade da formação continuada e mesmo que cada entrevistado tenha interpretado o processo de formação ao seu modo, todos apresentaram uma compreensão da importância de se manter ativo e dar continuidade nos estudos ao longo da carreira.

Neste texto, optou-se por adotar o entendimento de formação continuada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente. Pois de acordo com Gatti (2008) há um grande número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação

continuada”. Nesse sentido e para situar melhor o leitor, entendeu-se que a formação continuada está relacionada a qualquer atividade que contribua com o desenvolvimento do professor, como cursos de pós-graduação, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, formações oferecidas pela própria instituição, enfim, tudo que possa promover um momento de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional (GATTI, 2008).

Sendo assim, seguem as respostas:

[...] eu acho que a formação é indispensável até o momento da aposentadoria. Até o final da carreira a formação é importante (PA).

[...] qualquer profissional tem que ter formação continuada, na educação isso é ainda mais importante, até mesmo porque a formação continuada faz parte do processo de pesquisa, de estruturação das disciplinas e na educação profissional e tecnológica é mais necessária ainda porque grande parte dos nossos professores não tiveram uma base de formação pedagógica (PC).

[...] o dia que eu achar que não preciso aprender mais nada eu paro porque está na hora de me aposentar (PE).

[...] acho que todo ser humano deve se manter ativo, aprendendo sempre alguma coisa nova, principalmente o professor (PF).

[...] o professor tem que admitir que ele está em um processo de constante aprendizado, ele não pode simplesmente parar no tempo, obter uma informação e pronto, acabou. É um processo contínuo, então por isso que precisa da humildade, para ele saber que não sabe tudo, que ele precisa estar constantemente se atualizando (PH).

Ao admitirem a necessidade de formação constante, os professores manifestam seu entendimento que ainda estão em processo de desenvolvimento profissional, favorecendo que ações relacionadas à formação continuada, especialmente voltadas para a atuação docente, sejam aceitas e compreendidas, e isso deve ser incentivado no intuito de auxiliá-los em seu aperfeiçoamento profissional. Pois como defende Imbernón (2009, p. 26): “a formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem)”.

O professor que é resistente a mudanças e que não está disposto a refletir sobre a sua prática por acreditar que os seus conhecimentos lhe bastam, impede que o seu desenvolvimento profissional contínuo crie novas e melhores formas de desenvolver o seu trabalho.

No caso específico dos professores sujeitos da pesquisa, parece haver um consenso da importância de continuar permanentemente em formação, o que representa um ponto positivo para a efetivação de ações que instiguem à discussão e a reflexão sobre o seu trabalho. Desse modo é possível “facilitar a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos” (CONTRERAS, 2012, p.178).

É evidente que nenhuma mudança ocorre da noite para o dia, principalmente quando há necessidade de mudar processos incorporados e praticados regularmente e que muitas vezes mexem com os valores e os sentidos ancorados na cultura profissional, servindo de filtro para interpretar a realidade (IMBERNÓN, 2009).

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo [...] além da necessidade de um período de experiência no qual se leve a cabo (experimentá-lo na prática diária) e se integre (ou interiorize) nas próprias vivências profissionais (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

A partir de evidências pode-se inferir que quando a formação continuada não está formalizada por meio de políticas públicas e não é uma prática frequente ou não está totalmente incorporada no cotidiano dos docentes, é necessário se pensar em ações que se aproximem daquele contexto específico e das necessidades levantadas, envolvendo os professores de modo que entendam o propósito de tais ações e se percebam como agentes ativos de sua própria formação. Esses momentos oportunizam ao grupo de professores o intercâmbio de saberes, a reflexão e o aprendizado mútuo sobre sua prática e criam um elo para que futuras formações possam aprofundar os temas abordados.

Para Imbernón (2009) a mudança deve começar com uma certa simplificação e aos poucos a formação conquistará espaço contínuo na agenda dos professores, se constituindo em uma prática frequente, alcançando discussões mais complexas e aprofundadas, aproximando as reflexões sobre a prática cotidiana dos conceitos teóricos, oferecendo suporte conceitual à atuação pedagógica dos professores.

3.5 TEMAS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA FORMAÇÃO

Com o objetivo de mapear as necessidades formativas dos professores participantes da pesquisa, buscou-se investigar quais seriam os temas considerados importantes para fazer parte das formações continuadas, com base na pergunta: “Você acredita que a formação

continuada para professores em exercício é relevante para a prática docente? Justifique citando experiências de formação.

Assim, as seguintes respostas foram obtidas, conforme quadro abaixo:

Quadro 15 – Temas sugeridos para formação

PROFESSOR	TEMA
A	Técnicas de ensino, como dar aula prática, como avaliar a aula prática, como ensinar para diferentes níveis de ensino?
B	Dinâmicas; Como elaborar um plano de ensino?
C	Educação à distância, avaliação; Teorias de ensino e como lecionar na sociedade do conhecimento?
E	Utilização de diferentes tecnologias para o ensino.
F	Métodos de ensino e de avaliação; Métodos ativos de aprendizagem.
H	Como ensinar para alunos com alguma deficiência?
I	Interdisciplinaridade entre os módulos; Como identificar diferentes perfis de alunos, quais estratégias utilizar?

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora

Quando questionados sobre quais temas de formação sentem mais necessidade, é possível perceber que muitos professores mencionam assuntos específicos como métodos e técnicas de ensino e de avaliação, o que reforça uma carência de conhecimentos pedagógicos práticos. Esses temas estão relacionados ao desenvolvimento didático do professor, envolvendo conhecimentos e práticas relacionadas às metodologias de ensino que envolvem cotidianamente as tarefas da docência.

Essas questões são sem dúvida, muito importantes para que o docente possa se mover com clareza dentro da sua prática, demonstrando que apresentam preocupações em conseguir ensinar e fazer com que o aluno aprenda. É com base nessa responsabilidade que os professores apontam essas lacunas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Contreras (2012, p. 92) explica que:

“é evidente que o ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina.”

O fato de conseguirem apontar as situações de ensino que lhes falta conhecimentos parece ser um aspecto positivo, pois indica que há um comprometimento com o seu trabalho e intenção de desenvolvê-lo com mais segurança. Entretanto, a formação não pode se restringir

a isso, como afirma Paulo Freire (1996), é preciso que se conheça as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática para tornar mais seguro o próprio desempenho docente.

Na educação profissional as ações de formação continuada precisam ir além das técnicas para ensinar, reforçando a necessidade de enfrentamento das limitações e contradições relacionadas às prioridades sociais decorrentes do contexto da sociedade atual (MOURA, 2008).

Além disso, não há um manual para o ensino, tendo em vista que a formação não está limitada ao repasse de técnicas pedagógicas como uma espécie de modelo para ensinar, é necessário buscar caminhos para que o ensino-aprendizagem seja mais significativo, construindo uma educação que seja capaz de atender aos desafios da contemporaneidade (CANDAU, 2018).

A organização dos conteúdos voltados à formação dos professores, não deve considerar isoladamente os aspectos teóricos ou práticos, se resumindo ao ensino de técnicas e regras. A formação do professor está na “contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

É nesse sentido que Veiga (2009) afirma que a formação do professor é entendida como uma prática social, que implica em um processo emancipatório, orgânico e unitário, baseado em uma formação de qualidade, vinculada à construção de um sólido domínio dos saberes da docência, apontados por Tardif e Gauthier, pela unicidade entre teoria e prática, pelo trabalho como princípio educativo e pela pesquisa como base para produção de conhecimentos e autonomia, que pensada neste contexto, é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanente.

A partir do exposto, percebe-se a importância de ouvir os professores para que consigam apontar os desafios da docência e a partir disso, se pensar de modo mais amplo em uma formação continuada planejada para atender às necessidades específicas dos professores bacharéis, correspondendo, não somente às suas solicitações, mas também às demais aprendizagens necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações de uma pesquisa vivenciada ativamente nos últimos dois anos e que, em sua essência faz parte do dia a dia do meu trabalho, é um processo desafiador e ao mesmo tempo gratificante. Para compreender a dimensão desse trabalho é preciso tomar distância do objeto de estudo e observar com olhos de expectador, analisando a trajetória percorrida e percebendo todas as importantes descobertas que foram realizadas.

À vista disso, e antes de apresentar os principais resultados alcançados nesta caminhada, é necessário retomar o objetivo central desse estudo: “conhecer como são constituídos os saberes docentes dos professores da Educação Profissional e a contribuição da formação continuada para a constituição desses saberes”.

Para tal fim, foi necessário identificar as fontes e referências que contribuíram para a constituição dos saberes dos docentes pesquisados, mapeando suas trajetórias profissionais e os percursos formativos, para compreender de que modo a formação continuada poderia atender as suas necessidades formativas. Nessa caminhada foi imprescindível analisar outros aspectos que interferem diretamente na atuação do professor e no contexto de docência em que ele está inserido.

Essa investigação possibilitou a aproximação de conceitos fundamentais para a compreensão do cenário educacional do qual a educação profissional faz parte. Investigar e refletir sobre o modelo social vigente, demandou compreender as relações de desigualdade, dominação e exclusão que, de certo modo, se encontram no contexto pesquisado.

Desse modo, por meio do levantamento histórico da educação profissional, foi possível compreender as bases das ações voltadas para essa modalidade de ensino que está imersa no sistema neoliberal, cuja necessidade é suprir a máquina produtiva com mão de obra qualificada, respondendo à necessidade econômica de formar profissionais para a industrialização. É nesse sentido que o estudo buscou contextualizar a importância do papel do professor em desenvolver uma postura crítica e reflexiva para que essa visão de educação não seja reforçada.

A reflexão desenvolvida nesse sentido, apresentou os pressupostos de que o trabalho do professor neste contexto, vai além de um simples reproduzidor de conhecimentos baseados em teorias e técnicas, mas requer uma proposta de educação crítica e emancipadora, reconhecendo as diferenças históricas, econômicas e culturais presentes na sala de aula.

Para isso, primeiramente foi necessário conhecer o perfil desses professores bacharéis e entender as razões que os motivaram a se aproximar da profissão docente. Observou-se que

os motivos foram diversificados e estão relacionadas principalmente à identificação com a docência, o sentimento de contribuição social e o reconhecimento financeiro.

Tendo conhecido as origens profissionais e acadêmicas dos professores, foi possível levantar, por meio da entrevista semiestruturada, elementos para compreender uma questão central deste estudo: a constituição dos saberes docentes. Por meio dessa pesquisa, se confirmou que a docência da Educação Profissional é um ofício que apresenta certos saberes e que a constituição deles, apesar de se originar de diferentes fontes, não está necessariamente associada aos conhecimentos adquiridos em seus cursos de graduação. Os saberes que eles apresentam hoje foram se formando com base nos contextos vivenciados ao longo da sua vida, demonstrando a influência significativa dos professores que passaram por eles no período de escolarização e mais recentemente, dos colegas de trabalho que contribuíram para a ampliação dos saberes relacionados à profissão docente. Além disso, o trabalho diário do professor também é uma fonte importante para a produção de diversos saberes. Isso quer dizer que os saberes docentes têm origem prática e são procedentes de diferentes lugares e situações vivenciadas, antecedendo, inclusive, à carreira docente.

As descobertas realizadas nesta pesquisa forneceram importantes indicativos sobre as percepções que os professores apresentam a respeito da docência. Foi possível perceber que inicialmente os professores entendiam que a sua relação com o ensino se limitava a função de transmissor do conteúdo. E que somente após algum tempo de atuação docente conseguiram mudar esse entendimento, compreendendo que o seu papel vai além disso e entendendo a significação social da profissão, em um processo de construção histórica do sujeito, ressaltando que nesse processo o professor também é aprendiz.

No tocante ao cotidiano da profissão, os professores declararam enfrentar muitos desafios e limitações, principalmente relacionadas à diversidade presente em sala de aula e aos alunos inseridos no mundo tecnológico. Essas questões que para eles são desestabilizadoras, exigem o enfrentamento diário e o modo como ele reage, depende muito da capacidade, habilidade e conhecimentos que produziu em sua caminhada. As respostas que ele apresenta, mesmo que ainda não se constituam necessariamente um saber pedagógico fundamentado, auxiliam, de certo modo, no desenvolvimento do seu trabalho.

Um outro ponto que merece destaque, é o reconhecimento das dificuldades enfrentadas no início da docência. Foi possível perceber que, ao lembrarem das suas primeiras experiências no ensino, os professores admitiram que utilizaram estratégias que nem sempre produziam efeitos positivos para a aprendizagem. O interessante desse dado foi a

conscientização da necessidade de mudança nas estratégias adotadas e a experimentação de novas formas para desenvolver melhor o seu trabalho.

No decorrer dessas reflexões e para atender em parte toda essa complexidade, ficou clara a necessidade do desenvolvimento profissional apoiado nos processos de formação continuada para esse perfil docente. Contudo, por mais que eles manifestem interesse em continuar estudando e se aperfeiçoando, são questões que ultrapassam a boa vontade de se desenvolver na docência.

O fato da formação continuada não estar sustentada em políticas públicas concretas, constitui um impasse para o desenvolvimento profissional da docência, apesar disso, é necessário pensar em possibilidades para auxiliar os professores a compreenderem melhor o seu trabalho e buscar alternativas para as suas inquietações. É nesse sentido que acredita-se que as ações de formação continuada desenvolvidas no contexto pesquisado podem representar de fato importantes oportunidades de intervenção sobre a prática pedagógica e constituição de novos saberes para os professores que não tiveram acesso aos conhecimentos relacionados ao ensino em sua formação inicial, se constituindo não só em uma possibilidade de princípios didáticos para atuação prática em sala de aula, mas também pressupõe uma proposta de reflexão sobre as finalidades da sua atuação pedagógica, superando um modelo de educação alienada e limitada ao desenvolvimento de técnicas didáticas.

É importante ressaltar que esse pensamento não exclui a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para a formação dos professores na Educação Profissional, e que ainda representam a melhor possibilidade de garantir o desenvolvimento contínuo, estruturado e balizador das questões necessárias ao exercício docente.

À luz das considerações feitas, ressalta-se a necessidade da implementação de políticas públicas que busquem atender efetivamente aos processos formativos para a prática pedagógica desses professores, propiciando a aproximação de conhecimentos necessários para o enfrentamento das questões relacionadas à esfera educativa, fomentando reflexões e embasando o trabalho docente.

Sendo assim, entende-se que este estudo, transcende a tarefa acadêmica, pois busca, de modo efetivo, colaborar com a realidade vivenciada pelos professores, contribuindo para ampliar as reflexões acerca da formação continuada e oferecendo suporte para a elaboração de propostas de formação que possam repercutir em todos os Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Tarcisio Patricio de LIMA, Roberto Alves de. Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas. *Estud. av.* Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 nov. 2017.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente** – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.
- _____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 26 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n.11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.
- _____. **Resolução n. 28/CS** de 31 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF-SC
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- CANDAUI, Vera Maria. **Didática: Tecendo/Reinventando Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editoria UNESP. Brasília, 2005.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editoria UNESP. Brasília, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. Notas Sobre La Construcción Social Del Trabajo Docente. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da Silva (org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n.154, p. 934-959, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, Março de 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Abril de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004)**. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC. 2011.

_____. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [online]. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 71-82 abr./jun. 2018.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional**. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC. 2004.

IMBERNÓN, Francisco **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOSIK, Karel. O mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição. *In: Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v.1, n.1, p.8-22, jul 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 14 fev. 2019.

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

_____. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Letícia Aparecida. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. 131 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847192>. Acesso em: 14 out. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editoras Fundação Perseu Abramo e Contraponto, 1997.

- MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012.
- MESQUITA, Silvana. Ser professor hoje: dilemas e possibilidades de renovação da profissão. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática**: Tecendo/Reinventando Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. [online] 2008, vol 01, n.01, p. 23 – 37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 03 jun 2018.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor 3**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.
- PICHETOLA, Magda. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Didática**: Tecendo/Reinventando Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2009.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SILVA, Fernanda Rebeca Araújo. **Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus – AM. 2016.
- SOUSA, Óscar C. Aprender e ensinar: significados e mediações. *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

YAMAMOTO, Fernanda Aparecida. **Aprendizagem da docência de professores de educação profissional**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1885>. Acesso em: 14 out. 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Formação *in loco*: um relato de experiência

Por entender que as ações de formação auxiliam nos processos de ampliação dos saberes e fortalecimento das potencialidades quando vão ao encontro das reais necessidades dos professores, a coordenadoria pedagógica do câmpus a qual esta pesquisadora está vinculada, pensou em uma proposta de formação para ser desenvolvida na semana pedagógica do primeiro semestre do ano de 2019.

Esta proposta pretendia aproximar os professores de diferentes áreas e formações, permitindo que sentassem juntos e compartilhassem suas experiências na docência, possibilitando por meio de uma discussão coletiva a proposição de estratégias e encaminhamentos para as situações conflituosas e desafiadoras vivenciadas por eles em sala de aula, bem como, exteriorizar experiências exitosas que pudessem ser reproduzidas em outras turmas e cursos. Desse modo, a partir do coletivo pensante, o próprio grupo de professores se perceberia como sujeitos ativos da sua própria formação.

Tendo em vista que nenhuma iniciativa com esse formato havia sido realizada antes neste câmpus, entendeu-se que a escolha da atividade deveria ser atraente e significativa para todos os perfis de professores existentes na instituição, pois era a oportunidade de envolvê-los em um momento de reflexão e discussão sobre a sua prática, por isso, optou-se neste momento por uma metodologia que pudesse ir além da discussão teórica de conceitos e ideias pedagógicas, mas que estivesse principalmente colada no cotidiano da sala de aula de cada professor participante.

Contando com um grupo de aproximadamente 35 professores originários das mais diversas formações, deu-se início a atividade entregando para cada professor um cartão em papel colorido com uma mensagem de boas vindas. Cada professor recebeu um cartão de cor diferente, entre as sete cores disponíveis.

Após uma rápida apresentação do trabalho e dos servidores da coordenadoria pedagógica, esta pesquisadora, enquanto pedagoga do câmpus, assumiu a atividade explicando que em conversas informais, muitos professores manifestavam necessidade de conversar com seus pares para discutir e compartilhar situações vivenciadas em sala de aula. Entretanto, essas oportunidades eram escassas pois eles estavam constantemente envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e que a própria disposição das salas dos

professores - separadas por áreas - dificultava o trânsito de saberes entre eles. Assim, para tentar diminuir essa distância, aquele dia seria dedicado para este fim.

Os grupos de trabalho foram separados de acordo com a cor do cartão que receberam, formando ao todo 7 grupos com 5 professores que atuavam em diferentes áreas e cursos, para que realmente existisse a troca de experiências e de diferentes perspectivas. Cada grupo poderia se dirigir para qualquer local do câmpus e teria cerca de 40 minutos para conversarem entre eles escolhendo uma experiência exitosa e uma em que o professor encontrou dificuldade na docência. Após o tempo proposto, os grupos voltariam para o auditório e compartilhariam com o grande grupo as experiências escolhidas.

Para o momento da apresentação de cada grupo não foi estipulado tempo, pois a intenção era justamente que as discussões fossem ricas e estimulantes e não haveria sentido limitar a minutos um aprendizado que estava sendo produtivo para todos.

A coordenadoria pedagógica não sabia ao certo qual seria a reação dos professores, se de fato participariam e contribuiriam com a discussão. Mas surpreendentemente a atividade foi um sucesso! Cada grupo apresentou duas experiências (e às vezes até mais), e os colegas que assistiam opinavam, discutiam e apresentavam alternativas de encaminhamento para a situação apresentada, em um clima leve e descontraído. Ao final de cada apresentação, esta pesquisadora que estava na função de mediadora da atividade, sintetizava tudo o que havia sido comentado e quando julgava necessário, emitia uma opinião dentro da sua área de conhecimento e experiência.

Assim, a atividade transcorreu livremente no período da manhã e da tarde e nos intervalos para o café, professores vinham elogiar a iniciativa e manifestar gratidão pela criação de um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e principalmente, por estarem sendo ouvidos e compreendidos em seus desafios diários.

Esta simples atividade atingiu vários objetivos simultaneamente, descritos a seguir:

- Possibilitou que os professores conhecessem melhor os colegas de trabalho, confiando neles para contar situações que causaram alegria e orgulho na docência, mas também as situações de incerteza, insegurança e fracasso;
- Permitiu que cada professor compartilhasse as atividades que está desenvolvendo, criando a possibilidade de parcerias para novos projetos de forma interdisciplinar;
- Favoreceu o intercâmbio de ideias, pensamentos e saberes entre os professores novos, seja em termos de idade ou tempo na docência e os mais experientes;
- Desmistificou qualquer juízo de que uma área ou formação é mais importante que a outra, aproximando professores das áreas exatas e humanas;

- Proporcionou momentos de descontração e solidariedade entre os colegas;
- Ampliou o leque de possibilidades para atuação docente;
- Favoreceu o pensar coletivo para a resolução das situações-problema apresentadas;
- Provocou um sentimento de acolhimento e companheirismo, permitindo que o docente não se sinta isolado e desamparado em sua atuação.
- Demonstrou que a formação continuada pode ser um momento prazeroso de reflexão sobre a ação.
- Aumentou os laços de amizade entre eles.

Para encerrar o dia, cada cartão entregue aos professores apresentava um número no verso, que foi utilizado para sortear alguns brindes como livros da área da educação, camisetas da instituição e Pen drives.

No final tivemos a apresentação de um colega de trabalho que é músico e finalizamos o dia com um café e muitos abraços de agradecimento.

Esta experiência está sendo compartilhada neste texto, por se entender que este estudo respaldou a atuação desta pesquisadora no desenvolvimento da proposta de formação, representando um divisor de águas no modo como os professores e a equipe pedagógica percebem a relação com a formação continuada. A prática obteve tanto êxito que os professores solicitaram que se criem outros espaços como este para discussão coletiva, desafio que foi prontamente aceito pela coordenadoria pedagógica que buscará organizar outros momentos de formação no decorrer deste ano, seja na forma de grupos de estudos para um número menor de professores, com o objetivo de aproximá-los de conceitos teóricos que embasem a prática, seja trazendo profissionais externos para discutir temáticas importantes ou ainda, definindo em calendário momentos para que todos possam novamente se reunir, refletir e discutir a prática educativa.

Ressalta-se que apesar desta prática ter sido bem acolhida pelos professores e atendido, em partes, algumas das suas necessidades, não substitui a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada, que de forma institucionalizada atendam aos anseios dos professores, criando oportunidades de discussões e estudos para subsidiar a prática pedagógica por meio da reflexão e do redirecionamento dos esforços ao exercício profissional.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

4. Este estudo pretende levantar elementos significativos dos processos constitutivos dos saberes docentes construídos pelos professores que atuam na educação profissional, bem como, mapear os modelos de ação que têm orientado e estruturado a sua prática pedagógica, com a intenção de compreender como os professores que não cursaram licenciatura elaboram os saberes pedagógicos que embasam a sua atuação em sala de aula. Para conseguir os resultados desejados, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, será desenvolvida em uma escola federal de educação profissional no interior de Santa Catarina. Essa pesquisa almeja contribuir para ampliar as reflexões e fundamentar as discussões acerca da formação continuada dos professores em exercício na educação profissional e tecnológica em todos os Institutos Federais de Educação.
5. Participarão da investigação cerca de 10 professores efetivos, que atuam em cursos técnicos da educação profissional, com formação em nível superior, entre eles, homens e mulheres com variadas faixas etárias.

6. Será encaminhado um e-mail para 20 professores que atuam nesta instituição de educação profissional convidando-os para participar da pesquisa, esclarecendo os objetivos do estudo, sua importância e os elementos que farão parte dessa investigação.
7. Como primeiro procedimento de coleta de dados, ao final desse *e-mail* será encaminhado um link para o preenchimento de um questionário, utilizando-se dos recursos do Google formulários, estilo *survey*, com perguntas abertas e fechadas, que permitirá selecionar, de acordo com o perfil necessário aos objetivos da pesquisa, os indivíduos para a próxima etapa de investigação. A partir das respostas obtidas, dentro do prazo estipulado, será realizada a análise e interpretação dos resultados das respostas de forma individual. Nessa análise, será garantido o anonimato dos sujeitos, para isso os formulários respondidos ficarão sob a guarda da pesquisadora. Além disso, tomar-se-á cuidado em não divulgar respostas que possam identificar os sujeitos, como por exemplo, a relação direta entre idade e disciplina em que atua. A análise, portanto, será apresentada com base em conjuntos de informações e não de forma individualizada. Fatores como idade, sexo, formação acadêmica, nível de instrução, tempo de serviço na docência e no ensino profissionalizante respaldarão o processo de seleção dos profissionais a serem investigados.
8. Com base na sistematização e categorização realizada por meio desse primeiro instrumento de coleta de dados, será possível definir os professores que participarão da etapa seguinte, a entrevista semiestruturada, selecionando para isso diferentes perfis de professores, provenientes de diferentes formações e que atuam em diferentes cursos técnicos, para que a pesquisa tenha uma amostra da população diversificada.
9. Os professores selecionados para participar da segunda etapa da coleta de dados da pesquisa, serão convidados pessoalmente, respeitando sua aceitação e disponibilidade para participar da entrevista semiestruturada, que tem como objetivo pesquisar como os professores que atuam com a educação profissional desenvolvem os saberes que utilizam na prática pedagógica, investigando ainda a sua trajetória profissional e os percursos formativos.
10. Para a entrevista semiestruturada, um guia com perguntas abertas ou semiestruturadas será utilizado para que as mesmas perguntas sejam realizadas para todos os entrevistados. Ocorrerá no ambiente escolar no momento mais adequado para o entrevistado, permitindo que o diálogo se desenvolva em profundidade. Presume-se para isso, uma duração média de 60 minutos. As perguntas serão lidas pelo entrevistador e toda a entrevista será gravada. Após a conclusão desse processo, as respostas serão transcritas e analisadas detidamente, confrontando com os estudos teóricos que embasaram essa investigação.

11. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Os riscos inerentes a essa pesquisa podem estar associados a constrangimentos, lembranças ou sentimentos negativos relacionadas à trajetória profissional ou acadêmica dos pesquisados. Nestes casos e como assistência ao risco, os professores poderão ser encaminhados ao laboratório-escola do setor de psicologia da UNIPLAC para receber atendimento gratuito a fim de amenizar os possíveis efeitos do constrangimento ou mal-estar provocados pela pesquisa.
12. A pesquisa é importante de ser realizada pois pode trazer como benefícios a ampliação das reflexões acerca da formação continuada dos professores bacharéis em exercício na educação profissional e tecnológica em todos os Institutos Federais de Educação.
13. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a SIMONE MARA DULZ, responsável pela pesquisa no telefone (49) 999163063 ou no endereço: Rua Itajaí, 124, Bairro Petrópolis, Lages-SC.
14. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
15. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que estarão disponíveis na dissertação de mestrado da pesquisadora já mencionada.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Cidade, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Simone Mara Dulz

Endereço para contato: Rua Itajaí, 124, bairro Petrópolis, Lages-SC.
Telefone para contato: (49) 999163063
E-mail: simonedulz@gmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.
Bairro Universitário
Cep: 88.509-900, Lages-SC
(49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

APÊNDICE B

E-mail convite para participação da pesquisa

07/05/2019

Zimbra

Zimbra

simone.dulz@ifsc.edu.br

Fwd: Participação em pesquisa : Saberes Docentes na Educação Profissional**De :** Simone Mara Dulz <simone.dulz@ifsc.edu.br>

Qui, 15 de mar de 2018 22:52

Assunto : Fwd: Participação em pesquisa : Saberes Docentes na Educação Profissional

Prezados professores,

Como alguns sabem estou cursando o Mestrado em Educação e na etapa atual estou dando início à pesquisa de campo e levantamento de dados, por isso conto com a colaboração de vocês para responderem o questionário que segue abaixo.

A pesquisa que estou desenvolvendo tem como principal objetivo investigar como são construídos os saberes docentes dos professores que atuam na Educação Profissional da Rede Federal de ensino e não cursaram licenciatura durante a sua formação inicial, bem como, mapear os modelos de ação pedagógica que têm orientado e estruturado a prática pedagógica desses professores, almejando-se com isso, contribuir para as reflexões acerca da formação continuada dos professores em exercício na Educação Profissional.

Dessa forma, quem estiver disposto a participar deste estudo, responda o questionário até o dia 23/03/18, que pode ser acessado por meio do link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdebIfV1ofzImDhofuWNWhS_LI-gN94GRY8xFFsWcj3pYY4eg/viewform?usp=sf_link

Atenciosamente,

Simone Mara Dulz
Pedagoga- Orientadora Educacional
Núcleo Pedagógico

APÊNDICE C

Roteiro de questionário

Sexo: _____ Idade: _____

Nível de Instrução: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Formação em nível de graduação:

Em que tipo de instituição você fez o seu curso superior?

() Pública federal () Privada () Pública estadual () Pública municipal

Você cursou licenciatura? () sim () não

Estuda atualmente? Qual curso?

Há quantos anos se encontra formado(a):

Possuía experiência docente anterior à sua entrada no IF?

() Sim () Não

Em que trabalhava antes de se dedicar para a docência no IF?

O que te fez escolher a carreira docente?

Quais os cursos do IF que você atua ou atuou recentemente?

Desenvolve outras atividades no IF, além da docência? () Sim () Não

() Coordenação () Direção () Pesquisa () Extensão () Comissões

Se você concorda em participar de uma entrevista semiestruturada, deixe seu e-mail abaixo:

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Para você o que é ser professor no ensino profissionalizante?
 2. Como você se sente atuando como professor?
 3. Como se deu a sua trajetória acadêmica e profissional?
 4. Você considera que o seu curso de graduação forneceu ferramentas suficientes para a sua atuação docente?
 5. De onde vem e como são construídos os saberes necessários ao ensino?
 6. Como você fundamenta sua prática pedagógica, o que utiliza ou utilizou para se embasar para a sua atuação docente?
 7. Você acredita que existem limitações ou dificuldades no ato de ensinar? Justifique.
 8. Você acredita que ainda é necessário aprender algo para fundamentar o seu trabalho enquanto docente?
 9. Você acredita que a formação continuada para professores em exercício é relevante para sua prática docente? Justifique, **citando experiências de formação:**
-