



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA-BA**

ROSILENE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: fazeres e
saberes docentes no IF SERTÃO-PE**

JACOBINA-BA

2016

ROSILENE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: fazeres e
saberes docentes no IF SERTÃO-PE**

Documento Referencial submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus IV*, para fins de obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientação: Prof^a. Dra. Márcea Andrade Sales

Jacobina-BA
2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED.
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSILENE SOUZA DE OLIVEIRA

**SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: fazeres e
saberes docentes no IF SERTÃO-PE**

Prof.^a Dr.^a Márcea Andrade Sales (Orientadora) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Célia Tanajura Machado (Membro interno) _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Maria Leopoldina Veras Carmelo (Membro externo) _____

Doutora em Química, Universidade Federal do Ceará (UFC)

Jacobina-BA, ____/____/____

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB Bibliotecária

Oliveira, Rosilene Souza de

O48s Ser professor na educação profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE. / Rosilene Souza de Oliveira. - Jacobina, 2016.
182 f.

Orientadora: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IV, 2016.

Inclui referências e anexos

1. Ensino profissional 2. Professores de ensino técnico- formação 3. Prática de ensino I. Sales, Márcea Andrade II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas III. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

CDD 378.013

Aos meus filhos Thiago Paulo e Giúlia Yasmim, a razão da minha vida!
Aos meus pais e irmãos, pelo orgulho recíproco!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha companhia fiel nessa caminhada que sempre me deu forças para nunca desistir dos meus sonhos! Sabia que não seria fácil, mas não imaginava que seria tão difícil chegar aqui. E foram muitas lágrimas caídas e enxugadas por Deus no percurso Petrolina-Jacobina-Petrolina.

Agradeço a todos que supriram a minha ausência junto aos meus filhos nesses dois anos, principalmente, às babás que cuidaram com tanta responsabilidade, dedicação e amor.

À Professora Márcea, minha orientadora, por acreditar na proposta e em mim... Agradeço pela amizade, dedicação, competência e ser um Ser Humano especial.

Aos partícipes dessa pesquisa que destinaram parte do precioso tempo para contribuírem com esse estudo.

Aos colegas de trabalho do IF SERTÃO-PE, pelo apoio e incentivo.

Aos professores do Programa, principalmente ao Professor Jerônimo e à Professora Ana Lúcia, pela dedicação e responsabilidade na Coordenação do Curso.

À minha família, por compreender as ausências...

Aos colegas do Programa, pela rica experiência de compartilharem, durante os dois anos, angústias, conhecimentos, aflições e sonhos.

A ARTE DE ESCREVER

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.

Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Graciliano Ramos

RESUMO

O presente Documento resultada pesquisa *Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE*, a qual investigou o processo formativo e didático-pedagógico dos professores não licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, tendo os *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural como campo da pesquisa. Como resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, junto aos sujeitos da pesquisa – servidores desses *Campi* -, foram sistematizadas proposições para elaboração das políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente do mencionado Instituto. Espera-se, com isso, subsidiar o planejamento e a implantação de ações nos demais *Campi*, nas Pró-Reitorias e demais instâncias da Reitoria no que concerne à formação docente. Como mote para a pesquisa, partimos das seguintes questões: Quais os saberes necessários à prática pedagógica dos docentes na EPT? Que demandas formativas abarcam as especificidades do exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, numa perspectiva pedagógica contemporânea? O desenvolvimento da pesquisa deu-se numa abordagem metodológica qualitativa, inspirada na pesquisa-ação pautada no pensamento de Ghedin e Franco (2011), para quem é uma tipologia de pesquisa que exige ações contínuas denominadas de espirais cíclicas envolvendo o pesquisador e os partícipes. Então, enquanto caminho investigativo delineamos como dispositivos metodológicos quatro Ateliês de Pesquisa – espaços de formação-reflexão-investigação e construção do conhecimento -, alicerçados pela compreensão de uma tecelagem colaborativa, concebido pelo trabalho de um grupo de pessoas, tendo uma organicidade própria e objetivos definidos. Além destes, elegemos outras fontes de informações, como questionário *on-line*, entrevistas narrativas e análise documental. Tais dispositivos culminaram numa triangulação - combinação de variados métodos, fontes de informações e análise dos achados científicos num mesmo estudo, inspirada nas ideias de Azevedo (2013). O entrelaçamento teórico se deu pelas produções de Machado (2008, 2013) e Souza (2013), Moura (2008), Kuenzer (2008, 2013), Nóvoa (1999, 2000), Mizukami (2012), Pimenta (2005), Tardif (2002, 2013), Larrosa (2002), Macedo (2015), Pereira (2013), Gatti (2009, 2010), Nascimento Júnior (2015), Lawn (2001), Mello (2004), Vasconcellos (2014), dentre outros, os quais trouxeram ricas contribuições no âmbito da formação docente, Educação Profissional e Tecnológica, identidade docente, experiência além de outras questões tematizadas. Diante da pertinência da pesquisa, não somente para o IF SERTÃO-PE, mas também para a Rede de EPT, apresentamos esse Documento Referencial que segue com um conjunto de proposições emanadas a partir dos relatos docentes e um desenho de possibilidades formativas a serem assumidas institucionalmente pelo IF SERTÃO-PE.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente na EPT. Saberes docentes. Práticas docentes.

ABSTRACT

This document results from research being a teacher in Vocational and Technological Education: doings and teaching knowledge in IF SERTÃO-PE, which investigated the educational and teaching-learning process of teachers not licensed by the Federal Institute of Education, Science and Technology Pernambucano Hinterland, having Campi Petrolina Petrolina and Rural as a field of research. As a result of a collective and collaborative work with the research subjects - these servers Campi - were systematized propositions for the development of institutional policies for professional development of teachers of the mentioned Institute. It is expected with this, support the planning and implementation of actions in other Campi, the Pro-Rectors and other instances of the Rectory regarding the teacher education. As motto for the research, we set out the following questions: What is the knowledge needed for teaching practice of teachers in EPT? What training requirements encompass the teaching of the exercise of specific in Professional Education, Science and Technology, a contemporary pedagogical perspective? The development of the research was given a qualitative methodological approach, inspired by the action research guided the thinking of Ghedin and Franco (2011), who is a research type that requires continuous actions called cyclical spiral involving the researcher and the participants. So while investigative path outlined as four methodological devices Ateliers Research - Space training-reflection, research and knowledge building - grounded by understanding a collaborative weaving, conceived by the work of a group of people, with its own organic structure and goals defined. In addition, we have chosen other sources of information, such as online questionnaire, narrative interviews and document analysis. Such devices culminated a triangulation - a combination of different methods, sources of information and analysis of scientific findings in one study, inspired by the ideas of Azevedo (2013). The theoretical entanglement took place by Machado productions (2008, 2013) and Souza (2013), Moura (2008), Kuenzer (2008, 2013), Nóvoa (1999, 2000), Mizukami (2012), pepper (2005), Tardif (2002, 2013) and Larrosa (2002), Macedo (2015), Pereira (2013), Gatti (2009, 2010), Nascimento Junior (2015), Lawn (2001), Mello (2004), Vasconcellos (2014), among others, which brought rich contributions in the area of teacher training, professional and technological education, teacher identity, experience and other themed issues. Given the relevance of the research, not only for IF SERTÃO-PE, but also for the EPT network, we present this Reference Document that follows a set of issued statements from teacher's reports and a drawing of training possibilities to be taken institutionally by IF SERTÃO-PE.

Keywords: Professional and Technological Education; teacher training in the EPT; knowledge teachers; teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Conselho de Educação Básica
CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP – *Campus* Petrolina
CPZR – *Campus* Petrolina Zona Rural
DCH- Departamento de Ciências Humanas
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN EPT NM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EAD - Educação a Distância
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ESAF - Escola de Administração Fazendária
FIC - Formação Inicial e Continuada
IF SERTÃO-PE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFAC- Instituto Federal do Acre
IFCE - Instituto Federal Ceará
IFMS - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IFPB - Instituto Federal da Paraíba
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
IFAP- Instituto Federal do Amapá
ITEP - Instituto de Tecnologia de Pernambuco
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPED - Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PRODI - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE - Técnico em Assuntos Educacionais
TCU - Tribunal de Contas da União
UFSC- Universidade Federa de Santa Catarina
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Docentes ingressantes do IF SERTÃO-PE/ano.....	57
Tabela 2	Faixa etária dos docentes do IF SERTÃO-PE.....	64
Tabela 3	Vínculo empregatício dos docentes do IF SERTÃO-PE.....	64
Tabela 4	Sexo dos docentes do IF SERTÃO-PE.....	65
Tabela 5	Número de docentes do IF SERTÃO-PE sem/com formação pedagógica.....	66
Tabela 6	Titulação dos docentes do IF SERTÃO-PE.....	75
Tabela 7	Docentes afastados para cursar Mestrado e Doutorado.....	76
Tabela 8	Número de Pedagogos e TAE efetivos do IF SERTÃO-PE.....	90
Tabela 9	Proporção de Pedagogo e TAE/Docente.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.....	56
Gráfico 2	Formação de professores para atuar com educação profissional (TCU).....	73
Gráfico 3	O planejamento como rotina docente – <i>Campus</i> Petrolina.....	88
Gráfico 4	O planejamento como rotina docente- CPZR.....	89
Gráfico 5	O acompanhamento do planejamento pela equipe pedagógica – <i>Campus</i> Petrolina.....	89
Gráfico 6	O acompanhamento do planejamento pela equipe pedagógica – <i>Campus</i> Petrolina Zona Rural.....	90
Gráfico 7	Frequência de acompanhamento do planejamento de ensino.....	91
Gráfico 8	Periodicidade dos encontros para planejamento.....	92
Gráfico 9	Interesse docente para cursar formação pedagógica - CP e CPZR.....	131
Gráfico 10	Interesse docente para cursar formação pedagógica - demais <i>Campi</i>	131
Gráfico 11	Forma de oferta do curso de formação pedagógica.....	132

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Estrutura Inicial dos Ateliês prevista no Projeto de Pesquisa.....	29
Quadro 2	Dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa.....	32
Quadro 3	Ateliês de Pesquisa realizados.....	35
Quadro 4	Informações da entrevista narrativa e dos sujeitos.....	35
Quadro 5	Motivações para a Docência.....	45
Quadro 6	Docentes do IF SERTÃO-PE e as fases do desenvolvimento profissional, segundo HUBERMAN (2000).....	59
Quadro 7	Requisitos/Exigências do Edital nº 92/2015/ IF SERTÃO-PE para ingresso de docente via Concurso Público.....	67
Quadro 8	Particularidades do corpo docente do IF SERTÃO-PE.....	77
Quadro 9	Cursos ofertados em 2014 para os servidores	108
Quadro 10	Cursos planejados para oferta em 2015.....	109
Quadro 11	Lista de cursos para capacitação – Edital Interno IF SERTÃO-PE /2016.....	110
Quadro 12	Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002).....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do IF SERTÃO-PE.....	14
Figura 2	Delineamento metodológico da Pesquisa.....	37
Figura 3	Questões que interferem no planejamento de ensino – CP e CPZR....	93
Figura 4	Questões que interferem no planejamento de ensino por <i>Campus</i>	94
Figura 5	O que não gosto na docência.....	118
Figura 6	Quero fazer na docência, mas não sei – típicas da EPT.....	120
Figura 7	Quero fazer na docência, mas não sei – típicas da docência.....	120
Figura 8	Espaços de formação docente do IF SERTÃO-PE.....	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	O cenário da Pesquisa: o IF SERTÃO-PE.....	14
1.2	Indícios sobre o início da pesquisa: bifurcações e confluências.....	18
1.3	A pesquisa e as motivações.....	19
2	METODOLOGIA: entre o pensado e o percorrido.....	23
2.1	O pensado.....	23
2.2	O percorrido	30
2.3	A análise dos achados e produzidos.....	37
3	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA...	41
3.1	O que dizem os professores?.....	41
3.2	Docentes da EPT, uma nova categoria de “professor leigo”?.....	54
3.3	Mapa profissiográfico dos docentes do IF SERTÃO – PE.....	56
4	OS ATELIÊS DE PESQUISA COMO DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS.....	78
4.1	Ateliê I - O trabalho que dá trabalho - Planejamento das atividades didático- pedagógicas.....	79
4.1.1	As dimensões do planejamento.....	79
4.1.2	O Trabalho de Campo e os (des)contentamentos.....	82
4.1.3	Trabalho de campo: a escuta aos demais docentes.....	88
4.1.4	Trabalho de campo: escutando a equipe pedagógica.....	96
4.2	Ateliê II - Ser Professor na EPT: identidade docente.....	100
4.3	Ateliê III - A docência no IF SERTÃO-PE.....	113
4.3.1	A docência e seus saberes contemporâneos.....	116
4.4	Ateliê IV - A Formação Docente no IF SERTÃO-PE.....	125
4.1.4	Pressupostos legais para a formação docente na EPT.....	125
4.4.2	A Formação Docente e o Trabalho de Campo.....	129
5	PROPOSIÇÕES EMANADAS DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO IF SERTÃO-PE: anseios sobre o Ser Professor na EPT.....	140
5.1	A formação docente no IF SERTÃO-PE: um desenho propositivo.....	140
5.2	Proposições emanadas da Pesquisa.....	153
6	PERSPECTIVAS PARA RUPTURAS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXOS.....	170
	Anexo A- Proposta inicial dos Ateliês de Pesquisa.....	170
	Anexo B - Roteiro do questionário <i>on-line</i> “planejamento” aplicado aos docentes	173
	Anexo C - Roteiro do questionário <i>on-line</i> “planejamento pedagógico” aplicado aos Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais.....	175
	Anexo D - Roteiro do questionário online “formação docente” aplicado aos professores.....	177
	Anexo E - Roteiro do Ateliê II.....	178
	Anexo F - Roteiro do Ateliê III	179
	Anexo G - Roteiro do Ateliê IV.....	180

1.INTRODUÇÃO

1.1 O cenário da Pesquisa: o IF SERTÃO-PE

O fato de fazer parte da história da Instituição desde o início me possibilitou refletir sobre sua identidade. Foram muitas reuniões das quais participei e muitos embates teóricos e filosóficos com os quais aprendi muito. Era preciso definir qual é o papel desta escola: investir na formação humana ou centrar foco na formação técnica? Ou ainda: como conciliar os dois aspectos, que às vezes pareciam excludentes entre si? Queríamos técnicos adestrados para apertar parafusos ou um indivíduo com formação geral ampla? (Docente IF, relato escrito, 2016)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF SERTÃO-PE é fruto da fase I¹ do Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino, o qual deu origem a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008. Esses que passaram a ofertar educação em distintas modalidades e níveis, apresentando uma estrutura diferenciada - são pluricurriculares, *multicampi*, especializados e se constituem como instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Atualmente, o IF SERTÃO-PE oferta os dois níveis de ensino: Educação Básica e Superior por meio dos cursos de (I) Formação Inicial e Continuada (FIC)² ou qualificação profissional; (II) Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas integradas, concomitantes e subseqüentes; e (III) Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Tem sete *Campi* em funcionamento, três centros avançados e integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Vide Figura 1).

Figura 1 – Mapa do IF SERTÃO-PE



Fonte: www.ifsertao-pe.edu.br

¹Fase I da Expansão: Transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) em Instituto Federal, dando origem aos *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural e a criação dos *Campi* Salgueiro, Floresta e Ouricuri; na Fase II, foram criados os *Campi* de Santa Maria da Boa Vista e Serra Talhada.

² FIC é uma modalidade de ensino não regular, pois não é ofertada todo ano, destinada a capacitar trabalhadores em geral, ou seja, são cursos ofertados de acordo com a demanda da cidade ou região, geralmente de curta duração, para capacitar, atualizar, aperfeiçoar e/ou especializar profissionais, independentemente do nível de escolaridade.

Em decorrência da expansão, ampliou-se o número de servidores -técnico-administrativo e docentes-tendo formação específica para atender aos variados cursos, projetos e programas - materializando assim, uma das finalidades dos IF “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

A respeito da ampliação do quadro permanente dos professores nos Institutos Federais, Souza e Nascimento (2013, p.411) explicam,

Ora, se há uma expansão dos *Campi* dos IFs pelo interior do Brasil e, nestes, do número de vagas e de cursos oferecidos, é óbvio que esse fato também amplia a demanda por docentes que irão lecionar nessas instituições. Eles passam a integrar o quadro permanente de professores que lecionam as chamadas disciplinas propedêuticas, de formação geral e básica (línguas, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática, dentre outras) e aqueles que lecionam as disciplinas das áreas técnicas, de formação profissional, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, nos Cursos Técnicos Subsequentes e, no Ensino Superior, nos cursos de graduação em tecnologia. Além desses, não é demais acrescentar a presença desses profissionais nos cursos de educação à distância e nos de caráter *lato senso* e *stricto senso* criados na maior parte dessas instituições.

Temos, então, uma nova realidade institucional: ampliação de matrículas por meio da garantia de oferta de, no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e para o público da educação de jovens e adultos; oferta de novos cursos, com foco, também, na formação de professores - cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008); criação de um novo perfil institucional e de um currículo pedagógico, fundado no ensino, na ciência, na tecnologia e na inovação; contratação de novos servidores - docentes e técnico-administrativos -, dentre outras realidades.

Em meios aos deslumbramentos e ao encantamento pelo fascínio da criação da Rede Federal de EPT, emerge a necessidade da contratação de docentes para as diferentes áreas tecnológicas, independente de formação para a docência, desde que tenham a graduação pretendida no edital de concurso público, e de acordo com a organicidade curricular e institucional, esses profissionais ingressam para a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Para dar conta da oferta de cursos, projetos e programas, os Institutos Federais contam com um quadro de docentes para atuação nos dois níveis de ensino, com e sem

licenciatura, inseridos no quadro de servidores por meio de concurso público e/ou contratação temporária, formados em diversas áreas do conhecimento. Exceto os professores das disciplinas de formação geral para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado³ - uma parcela significativa é de professores que não possuem licenciatura ou formação pedagógica. Entretanto, desenvolvem suas atividades docentes nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos FIC, contrariando o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o qual preconiza que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Sobre a formação docente para atuar nos cursos técnicos de nível médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 06/2012, definem no Art. 40 que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas” (BRASIL, 2012). Ainda no referido artigo, no parágrafo primeiro, preconiza que os sistemas de ensino devem viabilizar a formação para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público. E determina, no parágrafo segundo, que a formação em exercício seja organizada e viabilizada pelos sistemas de ensino, no caso da Rede Federal, pelos Institutos Federais.

Diante das novas perspectivas e necessidades institucionais contemporâneas exigidas aos Institutos Federais que perpassam, não somente pela criação de novos cursos, mas pela melhoria da qualidade e das condições de funcionamento dos já existentes, essas Instituições se veem impelidas a investir na qualificação do corpo docente para atender a essa nova configuração da Rede de EPT.

Vale salientar que essa qualificação, tão necessária e preconizada, deve permear, não somente as questões atinentes ao processo de ensino, mas, também, a relação trabalho, ciência e tecnologia – palavras-chave que constituem (ou devem constituir!) as práticas docentes, traduzidas nas ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Entre 2008 e 2015 o número de docentes efetivos no IF SERTÃO-PE passou de 82 para 392, ou seja, 478,04%, isto é 310 docentes ingressaram nos últimos sete anos oriundos dos cursos de licenciaturas – habilitação específica para a educação básica, com disciplinas de

³ Ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.

cunho pedagógico; das tecnologias –, com formação especializada em áreas tecnológicas e científicas; e bacharelado, com formação mais generalista, científica e humanística.

Diante dessa realidade e visando cumprir a legislação, em 2012.2 foi ofertado um Programa de Formação Especial com carga horária de 600 horas para os docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE, objetivando suprir a lacuna existente. Tal proposta oferecia uma estrutura curricular que permitia que o trabalho pedagógico fosse desenvolvido em um processo de reflexão crítica, que incluía discussões dos conhecimentos pedagógicos, interligados com as áreas específicas, nas quais o professor atuava. No entanto, por problemas estruturais, logísticos e de gestão, o curso foi interrompido em 2013.1.

Ao analisar os números referentes à contratação de professores no IF SERTÃO - PE, percebe-se que em 2015, 51,77% não são licenciados ou não têm uma formação pedagógica, evidenciando que este panorama continua em ampla expansão, nos Institutos Federais.

Em relação às atividades e ações voltadas à formação docente, realizadas ao longo da carreira, nesse Instituto, visando oportunizar a reflexão sobre os saberes pedagógicos, científicos e culturais voltados à docência na EPT; ou promover uma discussão sobre o trabalho educativo, a realidade institucional e a complexidade dessa Instituição híbrida; ou, ainda, no sentido de promover a ressignificação de práticas pedagógicas, estreitar as relações docente-estudante, docente-docente e docente-equipe pedagógica, ainda são tímidas, pontuais e restritas por não contemplar todos os docentes.

Nos últimos três anos (2013, 2014 e 2015) o IF SERTÃO-PE vem ofertando um rol de cursos de curta duração denominados de capacitação para os servidores em geral, sem considerar, de fato, a realidade docente, os espaços educativos, as demandas de formação e os problemas que surgem naturalmente no embate cotidiano, não oportunizando, assim, momentos de discussões e reflexões voltadas ao exercício da docência, à prática pedagógica e outras temáticas inerentes ao processo educativo.

Além de não contemplar todos os professores com tais cursos, a frequência também não era/é satisfatória, pois eram/são ofertados no mesmo horário de aulas e fora do *Campus* de atuação, ficando a responsabilidade para o professor optar entre participar dos referidos cursos e repor as aulas posteriormente, ou simplesmente não participar, como a maioria.

A partir da análise dos Relatórios dos Cursos de Capacitação para Servidores (2013 a 2015), organizados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, é possível identificar um número restrito de cursos ofertados voltados às discussões pedagógicas, e àqueles que, de certa forma abordaram questões da docência, ou havia uma relação direta ou indireta, não

existia uma participação significativa de professores, decorrente dos motivos citados, além de outros.

Além desses poucos momentos formativos citados, são realizadas Jornadas Pedagógicas no início de cada semestre em todos os *Campi*. Na oportunidade, reúnem-se o maior número de docentes no semestre e, além de caráter informativo, há ainda momentos para discussões de questões didático-pedagógicas. Entretanto, tais atividades, segundo relatos que veremos mais adiante, resultado dessa pesquisa, são promovidas de forma aligeiradas com tempo controlado e sem discussões aprofundadas, mesmo representando o único momento em que se consegue discutir, mesmo que parcialmente, questões didáticas, demandando a necessidade de se repensar o seu formato.

Ao serem nomeados, muitos professores se defrontam com situações de vivência não experienciadas, principalmente no que diz respeito ao exercício da docência. Para alguns, a primeira aula ministrada foi a da prova didática - etapa obrigatória exigida no processo de seleção - e, posteriormente, vão aprimorando (pelo menos, tentando) suas práticas ao longo dos anos. Para outros, é o primeiro emprego e a oportunidade de buscar novos caminhos, muitas vezes solitários, para a construção do saber docente. Para a maioria, um grande desafio que se inicia, e vai construindo seus saberes e práticas “por tentativa e erro” (OLIVEIRA e SALES, 2015).

Assim, é neste cenário marcado por muito “legislamento” e pouca efetividade que se intencionou investigar a formação didático-pedagógica dos docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE, como apresentado a seguir.

1.2 Índícios sobre o início da pesquisa: bifurcações e confluências

Antes de tudo, é importante apresentar a minha⁴ itinerância profissional para compreender os caminhos que me levaram a estudar a formação docente na EPT. O interesse em estudar sobre formação de professores foi despertada em 1997, com a conclusão do Curso de Magistério e início das primeiras experiências docentes numa escola da zona rural do Município de Antônio Gonçalves-BA como “professora leiga”⁵, quando ensinava Educação Física e Artes nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Naquele ano, diante de uma formação precária, já trazia a inquietação o fato de “ensinar” o que não sabia e buscava, incessantemente, o domínio de saberes docentes - estratégias metodológicas, conhecimentos

⁴ A primeira pessoa do singular é usada nesse texto para designar o “eu” pesquisadora; e a terceira pessoa do plural, “nós” para a escrita colaborativa entre pesquisadora e orientadora, ou para referir-se ao coletivo dos servidores do IF SERTÃO-PE, considerando que sou membro integrante deste.

⁵Em sua etimologia o termo *leigo* designa, entre outras acepções, *estranho ou alheio a um assunto* (FERREIRA, 2010). Maiores aprofundamentos, no Capítulo “Ser Professor na EPT”, referenciado ao final desse texto.

específicos das disciplinas, entre outros -, mas, ao final, tudo se resumiu a um “ofício sem saberes” (NUNES, 2001).

Insatisfeita com as condições de trabalho ingressei como professora efetiva no Município de Campo Formoso em 1998 e, mais uma vez, deparei-me com a fragilidade da formação: era professora de duas turmas multisseriadas⁶ (Educação Infantil até a 4ª série) durante o dia; e a noite, professora de alfabetização de jovens e adultos, por meio do Programa Alfabetização Solidária e turmas de 3ª e 4ª séries, também da zona rural.

Nos anos seguintes, dando seguimento a minha formação, vieram a graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, mas continuava ministrando as disciplinas das Séries Finais do Fundamental com Matemática e Português e assim, seguia como professora leiga – tinha o domínio do fazer, mas faltava o saber, apesar de, até então, tudo confluir para o exercício na docência.

No período de 2006 a 2008, trabalhando, de fato, com a formação de professores, na Secretaria de Educação do Município de Campo Formoso, paralelamente, acompanhava o desenvolvimento de projetos educacionais; mas estava insatisfeita com a carreira docente devido à desvalorização do professor, ausência de uma política formativa, baixo salário, infraestrutura precária das escolas e outras questões que só fortaleciam as mazelas educacionais, conforme reforça Nóvoa (1999, p. 22),

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.

Desmotivada com as condições de trabalho, investi em estudos para concurso público sendo aprovada em 2008 para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) no IF SERTÃO-PE e nomeada em 2009 - encontrava-me diante de uma bifurcação: abandonar a docência ou dar outro rumo à carreira profissional.

1.3 A pesquisa e as motivações

Nomeada no IF SERTÃO-PE, *Campus Petrolina Zona Rural*, vivenciava naquele ano, uma das vitórias mais festejadas na carreira, não sabendo que, outro desafio estava por vir (talvez o maior!) – realizar um trabalho com os professores de uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, construída numa cultura de origem tecnicista, em que,

⁶ Forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

muitas vezes, prevalece uma valorização demasiada dos saberes específicos das áreas técnicas, em detrimento dos didático-pedagógicos.

Diante dos anseios explícitos nas vozes discentes em relação algumas práticas dos professores; das inquietações, ao presenciar uma cultura pedagógica tecnicista; e da vontade de mudar aquele quadro situacional e inserir uma cultura pedagógica, deparei-me com outro desafio - a rejeição do papel do pedagogo na Instituição. Embora estivesse ali como TAE, encontrava-me, novamente, angustiada, desmotivada, cheia de dúvidas e poucas respostas; mas agora, não como docente, mas assessorando este profissional responsável no seu fazer pedagógico.

Ao me deparar com uma situação inesperada, angustiante e contraditória –mediar o trabalho de um professor ingressante não licenciado para o exercício da docência -, senti-me incitada, desafiada e encorajada e corporifiquei um desejo que brotou em mim: estudar a formação docente dos professores do IF SERTÃO-PE. Instigada pelos encantos de Nietzsche (2013, p.19) e suas contribuições e provocações filosóficas e críticas, afirmando que “Toda conquista, todo passo adiante no conhecimento é consequência da coragem, da dureza em relação a si mesmo, da decência consigo mesmo”. Com ele e outros autores, mergulhei em referenciais teóricos e busquei explicações, respostas e compreensões que pudessem descortinar a problemática investida nessa pesquisa.

Envolvida em dúvidas, inquietudes, tensões e motivações, ingressei em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus* IV – Jacobina/BA. No decorrer do processo, foi gestada a pesquisa intitulada “Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: saberes e fazeres docentes no IF SERTÃO-PE”, tendo como objeto de estudo o processo formativo e didático-pedagógico dos professores não licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano; e como objetivo principal itinerância formativa dos professores não licenciados que atuam no IF SERTÃO-PE, assim como os saberes necessários à prática pedagógica na EPT, a fim de oferecer subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta institucional de formação docente em exercício, na qual as demandas formativas estejam contempladas. O caminho foi percorrido visando desvelar os seguintes objetivos: a) Caracterizar o perfil profissiográfico dos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE; b) Compreender como se materializa a formação docente dos professores não licenciados e os saberes da docência numa perspectiva pedagógica contemporânea voltada à EPT; c) Identificar os principais desafios, expectativas e

perspectivas profissionais relacionadas ao exercício da docência, bem como as necessidades formativas desses sujeitos; e d) Contribuir com subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta de formação em exercício para os professores não licenciados. Para isso, traçamos um trajeto metodológico numa abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório; por meio de levantamento bibliográfico, documental e entrevistas narrativas, oportunizamos a explicitação dos fatos e fenômenos; e, finalmente, diante da necessidade de pensar dispositivos que abarcassem as questões pontuadas, construímos Ateliês Temáticos⁷ com caráter investigativo, formativo, emancipatório e propositivo.

Além dos motivos ora explicitados, outras razões me levaram a enveredar por esta temática: o silenciamento sobre as lacunas da formação pedagógica dos docentes não licenciados; as vozes discentes que clamam por novas posturas pedagógicas; a existência de situações conflitantes entre alunos, docentes e equipe pedagógica no que diz respeito à prática educativa desenvolvida por alguns professores; e, por último, a necessidade de contribuir com a Instituição a partir dessa investigação científica, provocando reflexões e discussões a cerca da formação docente na EPT. Para isso, formulei algumas questões: Quais os saberes necessários à prática pedagógica dos docentes na EPT? Quais as demandas de formativas que abarcam as especificidades do exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, numa perspectiva pedagógica contemporânea?

Elegi como principais sujeitos da pesquisa professores efetivos não licenciados dos *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural⁸. Entretanto, foi necessário, pela demanda do campo de pesquisa, ampliar o olhar investigativo e abarcar outros sujeitos que, inicialmente, não estavam previstos, como alguns membros da equipe pedagógica no intento de clarificar algumas questões obscuras e lacunares.

Esta pesquisa está sustentada, pois, por um entrelaçamento teórico, o qual fornece um arcabouço que permite construir uma teia epistemológica a partir de distintos autores que discutem a EPT, a formação docente na EPT, os saberes docentes e a formação em exercício - categorias teóricas que elegemos para fundamentar esta produção.

Para discutir Educação Profissional e Tecnológica, recorreremos a Machado (2008, 2011), Souza (2013), Moura (2008), Kuenzer (2008), Oliveira (2013), Souza e Nascimento (2013), Oliveira e Sales (2015;2015b) para problematizar essa modalidade de ensino e discutir a formação docente na EPT - esta que se encontra legislada, mas não efetivada, configurando-se como provisória, emergencial, não sequencial e aligeirada, por meio dos programas de

⁷ Estratégia metodológica utilizada no campo da pesquisa, explicada mais a frente nesse texto

⁸ Justificativa pela qual, as informações sobre esses *campi* estão destacadas nas Tabelas apresentadas no texto.

formação especial. Recorremos, ainda, a outros autores como Vilella (2013), Nóvoa (2000), Mizukami (2012) que discutem a formação docente; Macedo (2015), Pimenta (2005), Nunes (2001), Tardif (2002, 2013) e Larrosa (2002) para tematizar sobre os saberes e a experiência como fenômeno da docência; e debatemos a formação em exercício a partir de Oliveira e Sales (2015b), Leone (2012; 2012b), dentre outros autores.

Essa pesquisa está alicerçada, também, por autores que me impulsionaram a realizar este estudo de maneira crítica, refletiva, analítica, de forma a descortinar o que estava por trás das aparências, da realidade e possibilitaram emergir num campo - além da imagem refletida no espelho (GHEDIN e FRANCO, 2011).

E neste espaço ambíguo, paradoxal, cercado de dúvidas, silenciamentos, vozes, tensões, ultrapassamos as fronteiras, acampamos e compreendemos, guiadas por um percurso construído em bases científicas, como se dá a docência e a itinerância formativa dos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE.

Dessa forma, o estudo está estruturado em cinco capítulos, incluindo este – o primeiro; no segundo, são apresentados os fundamentos metodológicos, as escolhas, o delineamento dos Ateliês Formativos - objetivos, dispositivos, estratégias e a “responsividade”. Os argumentos teóricos são entrelaçados por Fazenda (2004), Ghedin e Franco (2011), Delory-Momberg (2006) e Bogdan e Biklen (1994) e outros. O terceiro capítulo traz uma discussão sobre a docência no IF SERTÃO-PE, fundamentada teoricamente e contextualizada a partir de relatos de cinco docentes, os quais apresentam as singularidades da EPT por meio de entrevistas narrativas. Aqui, também, apresentamos o mapa profissiográfico docente no IF SERTÃO-PE. No quarto, discuto as demandas e necessidades formativas docentes capturadas no desenvolvimento dos Ateliês Temáticos, e demais estratégias e dispositivos utilizados como elementos de triangulação. E por último, foi o início-meio-fim desse trabalho, apresento proposições voltadas à formação docente em exercício na docência do IF SERTÃO-PE, tendo em vista a realização da pesquisa em campo, quando foram *escutados* os relatos (orais e escritos) dos partícipes desse Instituto. E nas considerações finais, argumento o inacabamento da pesquisa, as contribuições, a retomada de todo o processo da pesquisa no campo, bem como, as perspectivas de continuidade.

Assim, fazendo jus a própria modalidade de ensino – a EPT -, essa pesquisa se corporifica em distintos materiais e dispositivos metodológicos; apresenta diferentes nuances e relevos, tais como a sua história, carregando consigo uma escrita híbrida com vários tons e texturas.

2. METODOLOGIA: entre o pensado e o percorrido

2.1 O pensado

Desconfiei do mais trivial na aparência singelo. E examinei, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceitem o que é hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (B.BRECHT, *apud* CHIZZOTTI, 2004, p.87)

Chegamos ao desafio de pensar em um percurso metodológico que favorecesse, não a busca das certezas e verdades, mas que elucidasse a problemática ora relatada em torno da formação e dos saberes docentes, bem como, possibilitasse também, a compreensão de questões lacunares, as quais foram construídas ao longo de mais de um século e hoje refletem diretamente nos aspectos políticos, filosóficos e principalmente pedagógicos da Rede Federal de Ensino da EPT.

Desta forma, delinee um caminho que oportunizasse, de fato, o entendimento sobre os achados e informações coletadas no campo empírico - este, também meu campo profissional. Inspirada nas palavras de Leonardo Boff (1998, p. 09) ao afirmar que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, empreendi esforços no sentido de pensar numa metodologia criativa e “não-convencional” que, na concepção de Fazenda (2004, p.125), há mudança de locutor (pesquisador), de interlocutores (sujeitos) e de gênero,

[...] em certas modalidades de pesquisa “não-convencional”, como na pesquisa participante, na pesquisa-ação, na pesquisa de natureza etnográfica, até se atribui também aos pesquisadores o papel de locutores: quem fala, quem revela, somos “eu” e “você”; não propriamente “nós”, mas o “eu”, pesquisador, junto com o “vocês”, pesquisados, produzindo juntos o conhecimento [...]. Neste tipo de pesquisa, o *interlocutor* privilegiado seriam os próprios pesquisados, aqueles que “participam”, aqueles com que e por quem uma “ação” é deflagrada, aqueles que informam e desvelam. (Grifos da autora).

Então, imergi num terreno fértil e profícuo para a concepção do conhecimento, objetivando aprofundar e revelar as relações que se encontram escondidas atrás das aparências e assim, contribuir para a recuperação do papel da crítica – no âmbito das pesquisas qualitativas, desenvolvendo a escuta do contexto de forma rigorosa, fortalecendo deste modo, a sua confiabilidade (GHEDIN e FRANCO, 2011), e por meio de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2002).

Fundamentada no aporte teórico para enxergar o “além do óbvio e do superficial” (GEERTZ, 2008, p.19) com um olhar duplo - de pesquisadora e ao mesmo tempo de profissional, em consonância com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - Mestrado Profissional⁹, fui em busca de proposições teóricas e de ações mais práticas, reflexivas, articuladas, transformadoras e contextuais. O grande desafio estava lançado: pensar numa pesquisa e numa intervenção que proporcionassem essa integração, uma vez que o grande diferencial da pesquisa aplicada em relação à básica é esta: pesquisar a realidade em seu contexto local e em cima das informações coletadas, intervir dinamicamente.

E assim, diante da situação relatada na Introdução, formulei as seguintes questões norteadoras:

- (a) Quais os saberes necessários à prática pedagógica dos docentes na EPT? Aqui, intencionei conhecer os saberes mobilizados para a realização das atividades nos dois níveis, nas diversas modalidades de ensino, considerando a intervenção didático-pedagógica, o desenvolvimento de projetos de extensão tecnológica e da pesquisa aplicada; e
- (b) Quais são as demandas de formação que abarcam as especificidades do exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, numa perspectiva pedagógica contemporânea? Considerando que não há uma política estruturada para a oferta da formação para os professores da EPT, desejei conhecer as demandas e necessidades formativas para subsidiar a construção de uma Política de Formação Docente em Exercício, no Instituto.

Elegi, inicialmente, como principais sujeitos da pesquisa - 30 professores efetivos não licenciados dos *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural. E, assim, mergulhei em estudos e discussões sobre a problemática em prol de realizar uma intervenção que fosse significativa, enriquecedora, necessária – do ponto de vista institucional -, e que abarcasse um coletivo de professores, uma vez que não há uma cultura na EPT de discutir a formação docente e seus saberes, inclusive pelos próprios sujeitos, os quais são partícipes, interlocutores e desveladores.

Portanto, apresento o delineamento do caminho planejado - trilha e não trilhos -, a fim de alcançarmos à consolidação do objetivo proposto, em diálogo com Ghedin e Franco (2011, p.108) para quem, “A metodologia da pesquisa não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessado de sua necessária criatividade”.

⁹Projeto disponível em <http://www.mped.uneb.br/programa/>

No geral, a abordagem qualitativa é utilizada nas pesquisas em educação por tornar-se impossível expressar em números os aspectos que compõem a essência inerente a esse campo: subjetividades, singularidades, pluralidades, questões multifacetadas, experiências, relações que se estabelecem entre as pessoas, os processos didático-pedagógicos, os fenômenos, a criatividade, o pensamento crítico e as interpretações, entre outros. Além disso, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzida em números.

Diante desse contexto, foram combinadas técnicas de abordagem qualitativa. Encontramos sustentação para esta escolha em Ghedin e Franco (2011, p.61), ao afirmarem que esta abordagem carrega em suas raízes os estudos das correntes filosóficas da fenomenologia e do marxismo, e tem como pauta, o desafio de trazer para o plano da ciência, a dialética da realidade. Ao tecerem considerações sobre esta abordagem no campo educacional, os autores acrescentam,

[...] ao conceber a subjetividade como fator inevitável da pesquisa entre serem humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade.

Chizzotti (2003) também argumenta que o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem fontes de conhecimento e que para extrair os significados visíveis e latentes, somente uma atenção sensível. Acrescenta ainda, que o pesquisador interpreta e traduz em um texto, cuidadosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados latentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O caminho foi percorrido tendo como objetivo investigar a itinerância formativa dos professores não licenciados que atuam no IF SERTÃO-PE, assim como os saberes necessários à prática pedagógica na EPT, a fim de oferecer subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta institucional de formação docente em exercício, na qual as demandas formativas estejam contempladas. Este objetivo acompanha outros objetivos:

- ✓ Caracterizar o perfil profissiográfico dos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE;
- ✓ Compreender como se materializa a formação docente dos professores não licenciados e os saberes da docência numa perspectiva pedagógica contemporânea voltada à EPT;
- ✓ Identificar os principais desafios, expectativas e perspectivas profissionais relacionadas ao exercício da docência, bem como as necessidades formativas desses sujeitos;
- ✓ Contribuir com subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta de formação em exercício para os professores não licenciados.

Quanto aos objetivos da pesquisa, assumo-a como pesquisa descritiva - ao investigar a itinerância formativa dos professores não licenciados no IF SERTÃO-PE - e, ao mesmo

tempo, como a exploratória - ao pesquisar os saberes didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência, ao fazer pedagógico na EPT. Tal escolha é necessária por proporcionar maior familiaridade com o objeto com vistas a torná-lo explícito; buscar material que possa informar e embasar a importância do problema; conseqüentemente, emergir numa arena em busca de conhecimentos e em novas fontes de informações; e, por meio de levantamento bibliográfico, documental e entrevistas, oportunizam a explicitação dos fatos, fenômenos entre outros(SILVA e MENEZES, 2001).

Para Triviños (2010, p.107) há variadas finalidades da pesquisa exploratória, tais como ampliar a experiência do pesquisador em torno de um determinado problema; o aprofundamento de uma hipótese; delimitar ou manejar com segurança uma teoria, entre outras. Além das finalidades anteriores, o nosso maior objetivo ao utilizar esta pesquisa se justifica na seguinte consideração,

Outras vezes [...], o pesquisador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento [...]. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter resultados que deseje.

Segundo Gil (*apud* MOREIRA e CALEFFE, 2008), a principal finalidade da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. E, muitas vezes, constitui como a principal etapa de uma investigação mais ampla, finalizando num produto que passa a ser um problema mais esclarecido. Daí a necessidade de caracterizá-la também, como um estudo exploratório.

Já em relação pesquisa descritiva, contempla a descrição, a indução e a percepção subjetiva. Aqui, desejei compreender os conhecimentos epistemológicos construídos a partir da visão dos sujeitos da investigação. O motivo da tal escolha se deu pelo fato de tratar de uma investigação que buscou trazer a tona discussões contemporâneas sobre a docência nessa modalidade de ensino.

Neste sentido, a pesquisa descritiva é de grande valia, pois possibilitou compreender como se deu a efetivação da formação docente dos professores desde a criação, na época das Escolas Técnica e Agrotécnica de Petrolina, até o presente momento, apontando os percalços, as conquistas, as potencialidades, as questões lacunares, os desafios vivenciados e os reflexos na trajetória profissional dos sujeitos.

Para Moreira e Caleffe (2008, p. 70) a pesquisa descritiva,

[...] é um estudo de *status* que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e descrição [...] e uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) colocam que “investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que as informações coletadas são em forma de palavras ou imagens e não de números e que os resultados escritos da pesquisa contêm citações realizadas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Para eles, tais dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Para dar conta deste universo descritivo, foram feitas pesquisas bibliográfica, documental e pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento de produções já existentes sobre a formação e saberes docentes na/para EPT no âmbito nacional - as últimas pesquisas, as contribuições e interfaces.

Segundo Gil (2008, p.65), a pesquisa bibliográfica tem como vantagem,

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Além disso, apresenta algumas características, tais como: proporciona um confronto de informações; posiciona o pesquisador sobre o problema; é sistemática e contribui significativamente no percurso da investigação; proporciona o estudo sobre o tema, teorias e posições de outros autores; contextualiza e atualiza os dados a serem investigados.

A pesquisa documental foi utilizada, visando identificar qual é o tratamento dado à formação docente em exercício e como é pensada no âmbito do IF SERTÃO-PE. Para tal, foram analisados documentos, como o Plano de Metas, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatórios de Formação dos Servidores, legislação, dentre outros documentos que embasaram este estudo.

A pesquisa-ação foi desenvolvida por acreditarmos que não basta somente investigar enquanto pesquisadora e, ao mesmo tempo profissional do IF SERTÃO-PE, mas também intervir, com a participação dos sujeitos, e recomendar mudanças de práticas cotidianas no espaço acadêmico, ideias estas que embasam este tipo de pesquisa, conforme explicitam Bogdan e Biklen (1994, p. 192-193),

A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados

ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança. A investigação aplicada, como dissemos no início do presente capítulo, procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos da sua vida. A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.

Diante da necessidade de pensar dispositivos que contemplassem as questões pontuadas pelos autores estudados, optei em construir Ateliê de Pesquisa com caráter investigativo, formativo-emancipatório e propositivo, delineado a partir de outros formatos já existentes, mas com foco biográfico ou autobiográfico.

Na literatura, encontramos algumas pesquisas realizadas a partir dos Ateliês, a exemplo dos trabalhos de Delory-Momberg (2006), Kolb-Bernardes (2012), Ulhôa (2013), Van Acker e Gomes (2013) e Sampaio (s/d). Vale salientar que os Ateliês, aqui propostos, foram inspirados em grupos de estudos utilizados pela pesquisadora francesa Christine Delory-Momberger (2006) e pela pesquisadora suíça Christine Josso (2007), que trabalham com as histórias de vida, mas o foco nesta investigação restringe somente ao aspecto profissional.

Ressaltamos, também, que no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), especificamente no Mestrado, tivemos atividades curriculares intituladas Ateliê de Pesquisa que se configuraram/configuram em momentos ricos de troca de experiências sob a orientação dos professores do Programa o que, certamente, foi uma inspiração para esta estratégia de pesquisa.

Ao tecer considerações sobre a concepção deste dispositivo, Filho e Silva(2015, p. 353) esclarecem que o,

[...] Ateliê de Pesquisa se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica.

Ao utilizar este dispositivo nessa pesquisa, ratificamos as ideias de Bogdan e Biklen (1994, p. 49-50) para quem,

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria

desenvolvida deste modo procede de "baixo para cima" (em vez de "cima para baixo"), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (grifos dos autores)

O Ateliê de Pesquisa é um espaço de construção do conhecimento, alicerçado pela compreensão de uma tecelagem colaborativa, concebido pelo trabalho de um grupo de pessoas e visa oportunizar aos participantes a construção de novos conhecimentos, reflexão e avaliação sobre o exercício da docência, contemplando a prática pedagógica, os saberes, as metodologias de ensino, enfim, a organicidade da didática e seus aspectos subjacentes. Nele, os participantes têm a oportunidade de discutir questões inerentes ao trabalho educativo e suas especificidades; são implicados a se engajarem, e o debate é fomentado a partir de um suporte epistemológico tomando como base distintas perspectivas teóricas. Dessa forma, traçamos para esta pesquisa a seguinte configuração inicial dos Ateliês, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Estrutura Inicial dos Ateliês prevista no Projeto de Pesquisa

Ateliês Temáticos	CH de atividades Presenciais	CH de atividades de campo	CH de atividades Plataforma Moodle	Total de CH por Ateliê	Cronograma
Ser Professor na EPT: identidade docente	05 h	05 h	02h30min	12h30min	08/15
O Trabalho que dá Trabalho: planejamento e organização didática	05 h	05 h	02h30min	12h30min	09/15
Auto formação - demandas locais	05 h	05 h	02h30min	12h30min	10/15
Auto formação - demandas locais	05 h	05 h	02h30min	12h30min	11/15
Formação Docente na Educação Básica	05 h	02h30min	02h30min	10 h	12/15
CH Total	25h	22h30min	12h30min	60h	-----

Fonte: Informações previstas no Projeto de Pesquisa da autora, 2015.

Quanto à natureza da operacionalização do Ateliê de Pesquisa, este se configura como formativo-emancipatória, investigativa e propositiva. Formativo-emancipatória, por existir uma articulação de conceitos, os quais se materializam em ações concretas, vivenciadas pelo professor-pesquisado; há apropriação e construção coletiva de saberes de maneira colaborativa, assumindo um caráter emancipatório e está em consonância com os princípios da pesquisa-ação descritos por Ghedin e Franco (2011):

- ✓ Ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- ✓ O lócus da pesquisa é o ambiente em que se dão as próprias práticas;
- ✓ Oportunidade de autoformação e emancipação para os pesquisados;
- ✓ Criação de compromissos com a formação numa perspectiva crítico-reflexiva;
- ✓ Desenvolvimento de uma dinâmica coletiva;
- ✓ Ruptura com a rotina massacrante e alienante, trilhando um caminho mais para a reflexão;
- ✓ Imprevisibilidade e flexibilidade dos procedimentos; e
- ✓ Ressignificações coletivas do grupo, entre outros.

Já em relação à natureza investigativa e propositiva, estas acontecem ao longo de todo o processo da realização dos encontros, mediante a consideração das espirais cíclicas citadas ainda pelos autores: “planejamento→ ação→ reflexão→ pesquisa→ ressignificação→ replanejamento→ ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas→ reflexão→ aprofundamento da pesquisa→ ressignificação→ replanejamento→ novas ações etc.”.

2.2 O percorrido

Essa pesquisa foi desenvolvida com docentes não licenciados dos *Campi* Petrolina (sede do município) e Petrolina Zona Rural (22 km da sede), ambos pertencentes ao IF SERTÃO-PE. Vale salientar, que os docentes não licenciados foram os sujeitos principais. Entretanto, outros servidores participaram dos Ateliês – docentes licenciados e membros da equipe pedagógica¹⁰. A escolha dos *Campi* e deu por alguns motivos:

- ✓ Apresentam o maior número de docentes, considerando os demais *campi*;
- ✓ São próximos um do outro, viabilizando a logística do deslocamento dos participantes da pesquisa;
- ✓ Têm professores não licenciados – sujeitos da pesquisa.

Quanto ao convite, foi realizado em setembro de 2015, por adesão, via *e-mail*, rede social *Facebook*, aplicativo *WhatsApp*, mensagem de texto pelo celular e de acordo com a oportunidade, também pessoalmente. A proposta da pesquisa foi enviada para todos os professores não licenciados dos *Campi*, via e-mail, apresentando objeto, objetivos, possíveis caminhos metodológicos e resultados esperados. Em dois momentos oportunos, também foi apresentada, separadamente, para os docentes dos dois *Campi*, tanto para licenciados, quanto para não licenciados, e alguns membros da equipe pedagógica.

O convite via *e-mail* foi enviado pela lista de docentes de cada *Campus*, isto é, respectivamente Petrolina e Petrolina Zona Rural, 126 e 69 professores efetivos, totalizando 195¹¹; destes, 152 tiveram a “confirmação de leitura”, 13 responderam justificando a não participação e 15 sinalizaram participar enquanto partícipes. Os demais *e-mails* foram devolvidos ou “não lidos”.

Panhoca e Bonini (2014) identificam este comportamento por responsividade - uma resposta apropriada às demandas dos sujeitos, ou seja, qualifica aquilo ou aquele que responde ou que reage a um estímulo. Dessa forma, é uma reação a algo que o sujeito se sente estimulado, tocado e por isso reage a uma demanda, seja de forma positiva ou negativa, como podemos ler no trecho a seguir, enviado por um dos professores contatados via e-mail,

¹⁰ Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais

¹¹ Considerando o número total.

Sinto-me honrado com o seu convite, mas infelizmente, não poderei participar devido [a] outros compromissos acadêmicos. De ante mão já lhe parabeno pela iniciativa, de abordar um tema tão relevante, e tenho certeza que o conteúdo será muito bem abordado por você, que sempre se dedica com muito profissionalismo a tudo que se determina a fazer. Posso afirmar que este encontro trará grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da nossa Instituição. **Sugiro, se estiver no contexto, que você aborde a questão sobre importância da presença dos profissionais com licenciatura em sala de aula, (não tirando o mérito dos demais) e que durante muito tempo às Instituições, de um modo geral, deixaram de respeitar a LDB [...], o que poderá ter comprometido a qualidade do ensino básico, e técnico ao longo dos anos. Essa é minha opinião. Grato pela oportunidade.**(Docente do IF, relato escrito, 2015) (Grifos nossos).

Analisando o *feedback* do professor, notamos que há uma ansiedade no tocante à formação docente no IF SERTÃO-PE. Talvez decorrente da cultura impregnada de que a formação específica e a experiência prática são suficientes para a EPT e que “a constituição da docência se dará pelo autodidatismo” (MACHADO, 2011, p.691). Embora não pudesse participar diretamente dos encontros, sentiu-se tocado e reagiu reconhecendo a importância da investigação.

Conforme previsto no Projeto de Pesquisa, foi necessário realizar alguns ajustes em relação ao número de participantes e aos dispositivos metodológicos. Tal ação foi decorrente, inclusive, do número restrito de confirmação, em virtude de alguns impossibilidades que, segundo Triviños (2010), podem interferir no andamento da pesquisa - falta de tempo dos sujeitos, viagens, desistências, falta de interesse e outros motivos. Para o autor,

Tudo isso, no melhor dos casos, pode significar problemas e frustrações temporárias para o investigador [...]. Isso significa realizar contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidas no processo social que interesse [...] Uma pesquisa, porém, pode enfrentar grandes dificuldades em seu desenvolvimento se as pessoas escolhidas [...] não têm tempo suficiente para atender às necessidades da investigação (TRIVIÑOS, 2010, p. 144-145).

Com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, realizei uma análise densa dos variados dispositivos metodológicos apresentados no Quadro 2.

Quando 2 – Dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa.

Dispositivos		Nº de participantes	
Pesquisa bibliográfica	Pesquisa em livros e nos principais periódicos das categorias de análise.: Educação Profissional e Tecnológica, Formação docente na EPT, Saberes docentes e Práticas docentes.		
Ateliês	I-O Trabalho que dá trabalho: o planejamento das atividades pedagógicas.	Encontro I	07
		Encontro II	11
	I- Ser Professor na EPT: identidade docente		11
	II- A docência no IF SERTÃO-PE: especificidades e singularidades da profissão		21
	IV- A formação docente para atuação na EPT		19
Formulário ¹² <i>on-line</i> I - Planejamento de Ensino (Docente)		25	
Formulário <i>on-line</i> II - Planejamento de Ensino (Equipe pedagógica)		08	
Formulário <i>on-line</i> III- Formação docente (Docentes)		24	
Entrevistas narrativas		05	
Análise documental	Relatório de Gestão Exercício 2015.		
	Plano de Desenvolvimento Institucional.		
	Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/201.3		
	PPC do Curso Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> , em nível de Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica.		
	Relatório de Cursos de capacitação 2013-2015.		
	Editais de concurso público.		
	Editais de chamada para contratação de instrutores.		
	Instrumentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos, etc.).		
Relatório dos Servidores do IF SERTÃO-PE			

Fonte: Informações organizadas pela autora, 2016.

Não estava previsto, inicialmente, o uso de técnicas padronizadas, mas ao imergir em campo sentimos a necessidade de também escutar um número maior de docentes e de membros da equipe pedagógica, aplicamos questionário *on-line*. Mathias e Sakai (s/d, p.3) relatam as vantagens de utilização apontando que é uma ferramenta moderna e pode constituir como um meio de dar “voz *on-line*, de tal modo que as opiniões são imediatamente organizadas em tabelas e gráficos estatísticos, facilitando enormemente o trabalho de sistematização e interpretação de dados”. Além disso, é de fácil manejo, acessível e permite a participação de um número maior de pesquisados. Utilizamos esta ferramenta justamente por compreendermos que a investigação em pesquisa qualitativa torna-se mais enriquecedora quando se utilizam instrumentos não-convencionais e que muito contribuem, conforme explicita Ghedin e Franco (2011, p. 65),

¹²A identificação dos relatos oriundos de formulários eletrônicos, serão identificados como Técnico– *on-line* ou docente – *on-line*. As demais identificações serão realizadas usando nomes de passos extintos ou em situação de vulnerabilidade.

[...] cada fato novo precisa de novos olhares...O que sempre foi já não é sentido como tal, as certezas já não são tão certas, **os dados precisam de novas formas de coleta** e organização, problemas éticos impõem-se, toca-se em sentimentos profundos. O sujeito está emergindo da opressão histórica imposta pela racionalidade. Como tratar esse sujeito que emerge? Como pesquisar as práxis educativas? (grifos nossos)

Salientamos que os relatos oriundos dos formulários *on-line* não preservam os nomes de quem os respondeu, e sim as suas funções na Instituição, pois foram organizados de modo indicar essa diferença em seu preenchimento – docente ou técnico – para podermos identificar de qual lugar os relatos foram produzidos. E foi caminhando, exatamente, na contramão da racionalidade técnica e em busca de novos dispositivos metodológicos que, também, aderimos ao uso das entrevistas narrativas, as quais,

se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (1). Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. Jovchelovich e Bauer (1) ainda alertam para a importância de o entrevistador utilizar apenas a linguagem que o informante emprega sem impor qualquer outra forma, já que o método pressupõe que a perspectiva do informante se revela melhor ao usar sua linguagem espontânea. Essas asserções se assentam na compreensão de que a linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar: o “aqui” e o “agora” da situação em curso. (MUYLAERT, 2014, p. 194)

Assim, para dar conta da discussão sobre a temática, foram realizadas entrevistas narrativas que possibilitaram trazer a voz de cinco professores que, com riqueza de detalhes, externaram angústias, desejos, perspectivas, aflições e os dilemas inerentes ao fazer pedagógico, principalmente, para quem não tem a formação pedagógica.

‘tornar-se sujeito de sua própria história’ é, por essa razão, absolutamente significativa, pois ao pôr em evidência os dois termos sujeito e história, ela dá a entender que a formação tem por objeto reatar a ligação entre essas duas entidades reconhecidas como separadas, dissociadas, mas cuja existência como tal não é problematizada. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362)

A pesquisa narrativa é fio condutor que pode trazer à tona discussões envolvendo a docência na contemporaneidade e outras questões inerentes ao processo educativo. Nas palavras de Pereira (2013, p. 174), trata de “tornar um pouco visível o que é difícil de ver”. E foi com este espírito que discutimos os dilemas da docência na EPT.

Acreditamos que, ao utilizar a entrevista narrativa com os professores, estamos

empoderando, valorizando e reconhecendo seus relatos, suas histórias de vida como importantes dispositivos de pesquisa na área de educação, pois consideramos as singularidades e pluralidades que cada professor carrega dentro de si.

Fundamentadas em Triviños (2010), Ghedin e Franco (2011) realizamos os ajustes das ações previstas no Projeto de Pesquisa em decorrência da greve da UNEB e do IF SERTÃO-PE, ocasionando o atraso do calendário acadêmico nas duas Instituições, conseqüentemente interferindo no andamento da pesquisa. No Quadro 3, apresentamos a configuração dos Ateliês realizados: nº menor de participantes, redução de Ateliês e de carga horária e atividades de campo, bem como, a não utilização da plataforma *moodle*, totalizando 16h de atividades presenciais; e no Quadro 4 apresentamos informações sobre as entrevistas narrativas e dos sujeitos informantes.

Quadro 3 – Ateliês de Pesquisa realizados.

Ateliê de Pesquisa	Nº Sujeito	Mês/ano	Turno/CH	Objetivo	Mediadoras
O Trabalho que dá trabalho: o planejamento das atividades pedagógicas.	18 ¹³	Nov/2015	Noturno 4h	Oportunizar aos professores do IF SERTÃO-PE, discussões referentes ao exercício da docência na EPT e suas especificidades, possibilitando que eles abordem/discutam sobre suas demandas formativas e socializem, coletivamente, a partir de registros individuais, estimulados por provocações nos Ateliês Temáticos; Possibilitar, por meio de registros, provocações e discussões coletivas realizadas nos Ateliês, proposições para a construção de uma política de formação docente em exercício, assumida institucionalmente pelo IF SERTÃO-PE, ancorada, inclusive, nas ações institucionais previstas no PDI.	Profª Márcea Sales (UNEB)
Ser Professor na EPT: identidade docente	11	Dez/2015	Noturno 4h		Profª Márcea Sales (UNEB)
A docência no IF SERTÃO-PE	21	Mar/2016	Noturno 4h		Profª Ana Lúcia Gomes da Silva (UNEB)
A formação docente para atuação na EPT	19	Mar/2016	Vespertino 4h		Profª Mônica Sacramento (IFBA)

Fonte: Informações da pesquisa organizadas pela autora, 2016.

Quadro 4 - Informações da entrevista narrativa e dos sujeitos

Sujeito	Duração	Formação do sujeito informante	Tempo de docência no IF	Atuação
João-chique-chique	45 minutos	Mestrado em Horticultura Irrigada, Graduação em Engenharia Agrônoma.	Cinco anos	Cursos técnicos e superiores
Jaó-do-sul	35 minutos	Mestrado em Agronomia, Graduação em Engenharia Agrônoma.	Seis anos	Cursos técnicos e superiores
Arara-azul-de-lear	25 minutos	Graduação Bacharelado em Letras - Língua Estrangeira Inglês	Sete anos	Cursos técnicos e superiores
Maria-do-nordeste	21 minutos	Especialização em Processamento de Produtos de Origem Animal, Graduação em Tecnologia em Alimentos de Origem Vegetal	Seis anos	Cursos técnicos
Soldadinho-de-araripe	55 minutos	Mestrado em Extensão Rural, Esp. em Capacitação Pedagógica, Graduação em Engenharia Agrônoma e Licenciatura (Esquema I)	22 anos	Cursos técnicos e superiores

Fonte: Informações da pesquisa organizadas pela autora, 2016.

¹³Soma dos Encontros I e II.

Delory-Momberger (2006, p.368) ao tecer sobre os Ateliês utilizados como dispositivos de pesquisa, aduz,

Os procedimentos desenvolvidos para os relatos orais ou escritos produzidos no grupo de formação visam fazer reconhecer os motivos organizadores, as tematizações, os procedimentos de valorização e de finalização aplicados; extrair, desse modo, a estrutura das experiências formadoras dos participantes; e fazer emergir um futuro da ‘história de formação’ construída no relato, sob a forma de projetos submetidos ao princípio de ‘realidade’.
(grifos da autora)

Foi com esse objetivo que realizamos os encontros, nos quais extraímos insumos para a construção de uma proposta formativa ancorada numa dada realidade. Já em relação ao uso das narrativas, tomamos como referência os estudos de autores que pesquisam as histórias de vida e a narratividade como técnica da pesquisa qualitativa, a exemplo da antropóloga francesa Josso (2007, p.413), que faz o seguinte comentário sobre essa técnica,

Um trabalho *transformador* de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. (grifo da autora)

Assim, este estudo é fruto de uma investigação ancorada em leituras de pesquisas atuais que tecem sobre a EPT, a docência, a formação docente e os saberes profissionais – o estudo bibliográfico; da “escuta sensível” - as narrativas; das problematizações, provocações, discussões e proposições – nos Ateliês; da complementação de informações - formulário *on-line*. Em resumo, é um produto gerado a partir da triangulação - combinação de variados dispositivos num mesmo estudo (TRIVIÑOS, 2010), conforme Figura 2.

Figura 2- Delineamento metodológico da Pesquisa.



Fonte: Informações organizadas pela autora.

2.3 A análise dos achados e produzidos

Numa análise mais aprofundada sobre as questões metodológicas das pesquisas quantitativas, os autores utilizam o termo “dado” para designar tudo àquilo que os pesquisadores procuram em torno de um fenômeno que desejam estudar, sendo carregado de

conotações positivistas, ou seja, pode ser medido e quantificado (TRIVIÑOS, 2010). Aqui, usaremos indistintamente os termos “materiais” e “produções” para referir aos “achados científicos” dessa pesquisa, pois compreendemos que estas palavras são mais amplas e menos comprometidas com a quantificação, atendendo melhor, aos objetivos e características da pesquisa qualitativa.

À medida que foram aplicados os dispositivos metodológicos, também foram procedidas as análises dos Ateliês de Pesquisa, dos achados (documentos institucionais existentes) e dos materiais produzidos nos encontros. Dessa forma, fomos fazendo os ajustes e tomando as devidas decisões quanto à aplicação dos formulários ao longo da pesquisa de campo – de setembro de 2015 a abril de 2016.

Para a análise dos achados e produzidos, utilizamos a técnica de triangulação visando “combinar ou mesclar num mesmo estudo, diferentes métodos de coleta, análise e interpretação da informação” (AZEVEDO *et al*, 2013, p.2),

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

Assim, em Educação, o pesquisador, além de se posicionar num ponto de vista, precisa se posicionar em mais outros com o intento de ajustar a “distância de angulação” dos conceitos e se posicionar diante das análises.

Para o autor, essa técnica tem por objetivo, abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte do princípio que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. Para melhor compreensão, apresentamos a estrutura construída a partir das ideias de Triviños (*idem, idem*):

1. Análises dos processos e produtos centrados no sujeito:
 - a) Pelo pesquisador:
 - ✓ Percepções - entrevistas, instrumentos, questionários, formas verbais;
 - ✓ Comportamentais e ações - observações livres;
 - b) Pelo sujeito: anotações, autobiografias, diários, confissões, cartas pessoais, livros, obras de arte, composições musicais, fotografias, produções etc.
2. Elementos produzidos pelo meio do sujeito: documentos internos e externos

3. Processos e produtos originados na estrutura organizacional / institucional do sujeito: documentos oficiais (diretrizes, propostas, políticas de ação) e instrumentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.).

As análises das entrevistas narrativas foram realizadas à luz das orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), Weller e Pfaff (2011). E, de maneira geral, utilizei também, a análise de conteúdo para o tratamento dos materiais, que Severino (2007, p.121) conceitua como,

[...] uma metodologia de tratamento e **análise de informações** constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: **escritos, orais, imagens, gestos**. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido. (Grifos nossos)

Assim, diante dos acervos de registros orais e escritos, foram realizadas as seguintes etapas:

- ✓ mapeamento dos achados no trabalho de campo;
- ✓ categorização do material e dos achados;
- ✓ análise dos vídeos gravados;
- ✓ transcrição e análise das entrevistas;
- ✓ leitura exaustiva do material produzido, conforme as temáticas dos Ateliês;
- ✓ análise final - articulação entre achados e referenciados teoricamente, tendo sempre os objetivos da pesquisa como farol.

Ainda, conforme Severino (2007), a análise do conteúdo deve ser percebida atentamente nas mensagens e nos enunciados dos discursos, em busca de significado. Para ele, as mensagens podem ser verbais, gestuais, figurativas e documentais “[...] a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (2007, p.121). E complementa, “Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interpretação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos” (SEVERINO, 2007, p.121).

Ao tecer sobre a análise dos achados e produzidos, frutos da pesquisa-ação, Ghedin e Franco (2011) colocam que existem etapas, as quais não cessam com o fim da pesquisa, pois, segundo eles, são ações contínuas denominadas de espirais cíclicas, conforme já explicitadas. Isso significa que as ações propositivas oriundas desta pesquisa, devem ser acompanhadas, já que surgem novas necessidades implicando novas práticas.

Portanto, fundamentadas teoricamente e por meio de uma “bússola¹⁴”, saímos em busca de compreensões, entendimento e insumos que pudessem contribuir para a construção de uma política institucional para formação docente no âmbito do IF SERTÃO-PE. Para isso, navegamos em alto mar em águas densas, agitadas, às vezes calmas e apresentamos a seguir, o delineamento dessa investigação.

¹⁴Mais conhecida pelos marinheiros como agulha, é um instrumento de navegação, talvez o mais importante a bordo, por definir a direção dos pontos cardeais.

3.A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

3.1 O que dizem os professores?

Sempre fui capaz de superar o acaso – eu tenho de estar despreparado para me tornar senhor de mim mesmo. (NIETZSCHE, 2013, p. 32)

Partindo da concepção *nietzschiana* tecemos sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica por perceber uma familiaridade referente ao ingresso, à formação e constituição da identidade, como veremos adiante. De antemão, afirmamos que o professor, “o sujeito-em-prática” (PEREIRA, 2013), é portador de uma capacidade de criação, representação, reflexão, compartilhamento, simbolização, sendo o protagonista do fazer pedagógico, o qual tem um vínculo com o passado, o presente, o futuro e uma capacidade mobilizadora de transformação, de metamorfose. Pereira (2013, p.170), ao narrar sua história enquanto docente, diz-nos: “O que fui, o que tenho sido, não é o que sou. O que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo em mim”.

Desta forma, como produto e produtor do processo educativo, o professor é objeto de estudo, e neste, em particular, leva-nos a refletir sobre determinadas provocações visando compreender algumas *clareiras* no âmbito da EPT: *Como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor? Como se vem a ser professor?* E como este sujeito se estabelece enquanto professor?(idem, idem). Não tenho a intenção de respondê-las, entretanto, estas questões nos dão pistas que nos levam a compreender como a docência é construída no IF SERTÃO-PE. Para isso, cedemos as narrativas de cinco professores¹⁵, lotados nos *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural, para uma investigação em campo piloto.

A narratividade é uma forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é maximizar a captação de experiências que estão imersas na vida de cada sujeito. Nesse estudo, é utilizada como um dispositivo investigativo, no qual os docentes apresentam suas singularidades e as subjetividades que compõem o ser e o estar na docência. Isto se dá por meio de suas histórias de vida que consideram marcantes e que, muitas vezes, não podem ser traduzidas de forma tradicional com todos os detalhes enriquecedores que as entrevistas narrativas proporcionam. Além disso, no processo de construção da identidade do sujeito, não é possível separar o *eu*

¹⁵João-chique-chique, Jaó-do-sul, Maria-do-nordeste, Arara-azul-de-lear e Soldadinho-do-araripe. Para garantir o anonimato, utilizaremos nomes de aves em extinção ou que estão em situação de vulnerabilidade.

profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1999); estes são construídos ao longo da trajetória de vida, sendo inseparáveis e complementares. Para Passeggi (2010, s/p),

Essas narrativas autorreferenciais constituem fontes de investigação pertinentes às representações da condição e do trabalho docente em diferentes épocas, em diversas modalidades de ensino, em várias regiões do Brasil. Narrar é uma prática humana, mas fazê-lo, refletindo sobre o que se fez dentro de modelos escritos para atender a uma esfera cultural, é algo que se adquire na relação com seus membros.

As narrativas expressam uma experiência humana; são ricas de indícios e detalhes da vida pessoal e profissional; focalizam acontecimentos e ações marcantes da vida do narrador; e seguem um enredo e uma cronologia. Exatamente por estes aspectos oportunizamos, aqui, as vozes daqueles que vivenciam a docência na EPT - para narrarem os dilemas da profissão e, assim, compreendermos sua materialização, ou seja, os indícios que os levaram à docência; o que os levou a ser professor; como se deu o ingresso no magistério; como ocorre a aprendizagem do fazer pedagógico; e quais os dilemas que permeiam a profissão. Tais aspectos são importantes para traçar ações visando à construção de políticas formativas dos docentes no IFSERTÃO-PE.

Os professores que apresentam este *script* têm sua formação em cursos de bacharelado e de tecnologia, pertencentes aos dois *Campi*, sendo dois do sexo feminino e três masculinos; destes, quatro ingressaram no IF depois de 2009¹⁶. As palavras iniciais são realizadas por Jaó-do-sul e Arara-azul-de-lear,

Eu sou professor dos cursos do Ensino Médio Integrado, dos cursos Subsequentes de Agricultura [Educação Básica]; sou professor dos cursos superiores de Agronomia e de Enologia e estou no Instituto Federal há cinco anos como docente. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

Primeiramente, não sou uma professora licenciada. Sou uma professora bacharel. A princípio, a minha intenção, ainda quando eu estudava, era trabalhar num caminho totalmente diferente do que eu faço hoje. Eu pensava em trabalhar com pesquisa [...] E fiz o concurso sem nenhuma pretensão porque uma pessoa amiga me falou [...] E por coincidência, a vaga poderia ser licenciado ou bacharel [...]. E aí, caio aqui desse jeito para ser docente na EPT. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Professor é o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, educar e trabalhar com a formação de outros sujeitos num processo em que é produto e produtor, simultaneamente; é, também, “uma escolha construída” e não um ponto de chegada ou resultado de um percurso acadêmico (PEREIRA, 2013). Ao escolher a EPT para a atuação docente, o professor também faz a opção para realizar suas atividades nos diversos cursos – desde a Educação Básica ao

¹⁶João-chique-chique, Jaó-do-sul, Maria-do-nordeste e Arara-azul-de-lear.

Ensino Superior, como cita Jaó-do-sul. Ao contratar os docentes não licenciados, o Instituto Federal recebe profissionais que, nem sempre, tiveram a docência como uma escolha inicial; isto é, ingressaram por acaso e sem um repertório de experiências do fazer pedagógico, mas detentores de uma sólida base de conhecimento específicos da área de formação, conforme fala Arara-azul-de-lear. Tal assertiva, também é reforçada por João-chique-chique e Maria-do-nordeste ao descreverem suas trajetórias que antecederam a (não) escolha pela profissão,

A visão que eu tinha de funcionário público era de uma pessoa encostada, que não queria trabalhar muito, que a pessoa que estava ali era sem ânimo, e que só fazia o que tinha de ser feito e assim foi... Era visão torta do funcionalismo público e de professor que eu não queria ser! (João-chique-chique, relato oral, 2016).

No meu primeiro ano no Ensino Médio eu fiz magistério [...]. Na minha casa meu pai ainda era muito machista e dizia que as mulheres tinham que ser professora [...], e eu sempre batia de frente com ele porque eu nunca quis ser professora... Era muito mais para não aceitar a imposição dele, que eu procurei a área técnica e aí, você veja a ironia do destino! (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Minha mãe é pedagoga e meu irmão é professor de inglês, mas ela não queria que eu fosse professora [...]. Acho que todo mundo projetada essas carreiras, do tipo: - vou ser médica, vou ser advogada, vou ser arquiteta. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

A família tem um papel fundamental na definição da carreira profissional e pode ser motivada por diversas questões, como retorno financeiro; *status* social; autorrealização dos pais, principalmente, daqueles que não tiveram a oportunidade de ter a formação almejada que ora desejam aos filhos; bem como, a influência cultural familiar e da sociedade, conforme percebemos na história de vida dos docentes.

A presença de professores não licenciados na educação é uma realidade tão antiga quanto à própria institucionalização da EPT no Brasil (SOUZA e NASCIMENTO, 2013). No entanto, conforme nos diz Gatti (2009), há uma falta de interesse dos jovens em fazer um curso de licenciatura em decorrência da pouca profissionalização da carreira, levando-os aos cursos de bacharelado e de tecnologias. Mesmo não escolhendo a docência como profissão inicial, existem indícios explícitos e implícitos que levaram estes profissionais ao magistério,

Com a entrada no mestrado em Agronomia, a bolsa me obrigou a fazer um negócio [...]: eu comecei a dar aula. Tem essas coisas lá de você escolher uma matéria e ministrar aula. Eu escolhi Química Geral e os calouros caíram na minha mão [...], e planejei aquela disciplina e as aulas. Levei os alunos para o laboratório [...], era muito tranquilo, e eu, lógico, fugia desse o começo daquele jeito de dar aulas chatas, não quis dar as aulas teóricas no quadro [...] e pensava: - como eu vou animá-los já que são calouros? Eu tinha a preocupação de como fazer aquilo melhor. (João-chique-chique, relato oral, 2016).

Durante a graduação, tinha muitas atividades relacionadas à docência [...]. Se tinha minicurso, oficina, eu estava lá fazendo [ministrando] e como tinham os grupos de estudos, sempre eu estava lá explicando os conteúdos para os colegas da área técnica, mas não era nada planejado, naturalmente e automaticamente foi fluindo essa questão do ensinar e do aprender com os colegas. Acho que fui tomando gosto por esse lado. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

João-chique-chique ainda não tinha escolhido o magistério como profissão. Entretanto, mesmo sem a pretensão e formação pedagógica, sabia que, naquele momento, “estava professor” – planejando, escolhendo as atividades, se preocupando com a tarefa ora delegada e com as questões metodológicas. Já Maria-do-nordeste, os indícios foram naturalmente aparecendo ao longo da formação – atividades de liderança, monitoria e realização de cursos/oficinas. Iniciava-se a construção implicitamente das primeiras ações que levariam à docência.

Em algum momento, estes profissionais fizeram a escolha pelo magistério, mostrada aqui nas narrativas de Maria-do-nordeste e Soldadinho-do-araripe,

Assim que terminei o curso [graduação], vi a oportunidade de trabalho na docência e pensei exatamente em unir as duas coisas - o trabalho, já que era a oportunidade naquele momento e agregando, também, a minha habilidade e o gosto que tenho de trabalhar com pessoas, compartilhar o conhecimento, que é uma coisa que me identifico e gosto muito. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Eu estudava [...] Agronomia e para sobreviver, eu não tive outra oportunidade, porque se eu fosse para o mercado de trabalho, para um comércio, para ser balconista, não tinha como eu sobreviver. Então eu disse: - Sabe de uma coisa, vou tentar ser professor. Hoje eu me identifico com a profissão! (Soldadinho-do-araripe, relato oral, 2016).

Realizada a escolha, surgem as primeiras oportunidades para se tornarem professores. Para Pereira (2013.p.17), o docente “é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser, o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial”. Como é produto de si, ser professor não é dom, missão, filantropia, vocação, identidade ou destino. Ser professor é uma opção, uma escolha, um processo no qual a docência é fruto de um trabalho construído de forma artesanal, singular e arquitetado.

No contexto da EPT, o docente passa a ser professor sem formação para tal; e no decorrer da trajetória, a identidade vai sendo gestada, ou seja, é um processo em construção. Como nos diz um João-chique-chique (relato oral, 2016) “E depois de um ano de bolsista, sabe o que acontece? Uma vaga para professor substituto [...]! Então, [...] fui selecionado, consegui e

virei professor [...]. Agora eu tinha uma experiência formal de professor para exercitar e fui gostando ainda mais”.

Ao sistematizar os relatos de professores que participaram dessa pesquisa, organizamos o Quadro 5, registrando suas motivações para o ingresso na docência.

Quadro 5 - Motivações para a Docência

Docentes	Como se tornaram professores
João-chique-chique	Por acaso; foi se deparando com as oportunidades no mestrado: iniciando como bolsista; depois professor substituto e, em seguida, professor efetivo. Antes da docência trabalhava em ONGs com agricultura familiar, como assistencialista.
Jaó-do-sul	Exercia as atividades como autônomo, por meio de assessoria e tinha “uma terra”. A entrada na docência se deu após a conclusão do Mestrado em Agronomia, quando “viu as portas se abrirem”.
Arara-azul-de-lear	Influência de uma amiga quem a incentivou a fazer o concurso público; ao deparar com a oportunidade, se preparou, ingressou e passou a gostar da docência. Seu desejo era trabalhar com pesquisa, mas “hoje não saberia fazer outra coisa”.
Maria-do-nordeste	Não queria ser professora, mas depois da graduação, foi se identificando com os indícios da profissão e percebeu que era a opção mais viável naquele momento.
Soldadinho-de-ararape	Escolheu a docência porque não queria trabalhar no comércio como balconista devido à questão salarial e viu na educação a oportunidade de ter uma vida melhor.

Fonte: Informações da pesquisa, 2016.

Ao escolherem a docência para sua profissão, esses profissionais ingressam numa viagem, nem sempre planejada, permeada por descobertas, riscos, aprendizagens, dilemas, conflitos... Destacamos, a seguir, suas primeiras impressões após o ingresso no IF SERTÃO-PE,

[...] cheguei aqui [IF] era um desafio. Então eu tinha que dar aula para os pirralhos [risos]...Eu não tinha preparo para dar aula para pirralhos [risos] eu não sabia nem ensinar matemática em casa para meus filhos direito...Era uma frustração pra mim... Uma turma de pirralhos...dar aula lá para a turma do superior era mais fácil, não é? (João-chique-chique, relato oral, 2016).

Eu tive muita dificuldade quando eu cheguei aqui [...]. Logo recebi turmas de EJA, então foi assim: - Você vai dar aula pra isso aqui - era subsequente, médio integrado e para o Proeja. - Meu Deus! Eu tenho o mesmo conteúdo para trabalhar num terço da carga horária que tenho no ensino médio integrado! - Jesus! O que eu vou fazer? E tem outra questão: são alunos trabalhadores, alunos fora de sala de aula há anos, - Meu Deus, o que eu vou fazer? [...]. Isso me dava um trabalho enorme! Ficava pensando como eu ia montar as aulas [...] -batia um desespero[...]. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Uma das vantagens da entrevista narrativa é o relato espontâneo e improvisado que, em conversas formais e em entrevistas convencionais, o narrador prefere não comentar devido a diversos motivos - consciência de culpa, vergonha, emaranhamentos de interesses, entre

outros. Além disso, é possível penetrar, extrair a essência em profundidade das questões exmanentes que, normalmente, só o narrador conhece. Neste contexto, quem vivencia a docência na EPT, tem condições de descrever suas singularidades e seus problemas. Segundo Reis (2014, p. 03),

As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanescentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanescentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes.

Ao analisar as narratividades dos dois professores, percebemos as situações conflitantes típicas da realidade da EPT: o choque ao deparar com a docência nos cursos de nível médio integrado sem a formação pedagógica; o relacionamento e a convivência com adolescentes; a atuação nos diferentes níveis de ensino; a docência nos cursos do Proeja; e, a inexistência de uma política institucional de acolhimento destes professores que abarque estas problemáticas que emergiram/emergem, demandando, inclusive, uma intervenção institucional, no sentido de promover ações formativas que possam ajudá-los, principalmente no início da carreira.

Ao tematizarem sobre a docência, Oliveira & Sales (2015) afirmam que essa é uma profissão realizada com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos: pais, colegas, comunidade, alunos, entre outros. Para elas, é um trabalho imprevisível, rotineiro, temporizado, planejado, complexo, intelectual, autônomo, contextualizado e mobilizador de inúmeras habilidades e competências inerentes ao ofício do magistério. Logo, na ausência de uma formação voltada às questões didáticas e de um acompanhamento da prática educativa, o terreno se torna fértil para o fortalecimento dos dilemas da docência destes professores, como podemos ler nos relatos a seguir.

Não é simples assim. Sou engenheiro agrônomo, mestre em agronomia agrária e não tive formação docente na faculdade [...]. Hoje eu estou lendo muito Paulo Freire para aprender; ver se eu consigo aprender um pouco essa luta. [...] Nesses cinco anos, ainda não me sinto um professor pronto para lidar com o emocional dos alunos... Mas é difícil! A gente tem que ter muita paciência com a juventude ansiosa. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

As angústias, muitas vezes, relacionam aos papéis de convívio; às vezes você não se identifica com o curso, com a disciplina ou com aquela modalidade que está trabalhando [...]. A Instituição poderia dar um suporte maior pra gente neste sentido: trabalhar as diversas particularidades de cada modalidade com o professor da área técnica. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

A formação docente deve ser pensada, visando o desenvolvimento e o fortalecimento da autonomia, autodeterminação e autoformação dos professores, uma vez que a chave para as mudanças tão almejadas na educação está na formação desses profissionais. Entretanto, é necessária, também, mudança de pensamento e concepções, pois a realidade atual, obrigatoriamente, exige um pensamento educacional contemporâneo e põe em xeque as práticas pedagógicas cotidianas, os comportamentos docentes e discentes, o pensamento dos gestores educacionais; e exige novas formas de organizar o processo pedagógico, demandando assim, uma nova forma também, de enxergar e arquitetar os processos educativos. Ainda sobre os dilemas da docência, Arara-azul-de-lear (relato oral, 2016) enfatiza,

Os desafios e as angústias, nunca vão passar...São eternos, porque se fossem tudo pronto, tudo já certinho, perderia a graça [risos]. Sério! É uma busca constante pelos desafios, pela melhoria e isso gera uma determinada angústia porque você tem que estar melhorando, buscando o melhor para o seu aluno. Então, angústia neste sentido - é você procurar novas abordagens [...], é tentar inovar, entendeu? Porque se você ficar sempre na mesmice, fica chato para você e fica chato para o aluno [...]. Não posso fazer uma coisa na sala hoje igual há 10 anos, não posso! A geração é outra, as tecnologias serão outras.

Na docência, é imprescindível abandonar práticas obsoletas, virar do avesso (PEREIRA, 2013), reinventar-se para dá conta das exigências atuais. Assim, o professor é o profissional que, mesmo não percebendo, passa constantemente por mudanças vertiginosas decorrentes de circunstâncias naturais - reflexo da contemporaneidade. Tais mudanças também são determinadas pelo cotidiano ou pelas escolhas do próprio docente; este, motivado por fatores diversos, já que as transformações na sociedade refletem diretamente no campo acadêmico, exigindo do professor novos comportamentos, novas posturas, novas rotinas. A questão é: até que ponto as instituições educativas estão respondendo a essas mudanças? Pereira (2013) chama atenção para essa questão afirmando que contemporaneamente não é aceitável, diante da realidade, a existência de “práticas desencontradas”.

Para o autor, o professor faz diferença com suas práticas quando é movido pelo espírito da contestação, da transgressão, da reflexão, da saturação e por meio de suas potencialidades surgem novos desafios. Mello (2004, p.81) afirma que “ensinar exige aprender a se inquietar e a se indagar com o fracasso sem se deixar destruir por ele”. Mas em Nietzsche (2013, p.20) sabemos que “As palavras mais calmas são aquelas que trazem tempestades”. Logo, não só os docentes, mas a Instituição deve, também, ser incitada,

desafiada e encorajada no sentido de promover ações efetivas em prol de seus professores visando ao desenvolvimento profissional.

No campo educacional, especificamente do fazer pedagógico, estar saturado é um estado de saciedade de práticas repetitivas e do modo de ser e estar professor. E ao perceber esse estado e aceitar que algo se encontra impregnado, já é um caminho para a mudança. Pereira (2013, p. 17) narra,

Aprendi que é assim mesmo, que a gente perde os pedaços, não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito grande de práticas simultâneas [...]. O desfazimento é um processo absolutamente coerente [...] porque vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao lado de reiterar-se certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou recarrega outros tantos.

Não realizamos o trabalho pedagógico igual ao outro e, em algum momento, haverá necessidade desse sujeito também “desintegrar-se” das práticas construídas que já não terão validade ou simplesmente perderam seu sentido de existir. O *desfazimento* é um processo natural e necessário pelo qual todo professor passa. Na arena da formação docente é importante e imprescindível considerar que os professores são seres humanos, trabalhando com a educação profissional de outros seres humanos, que, por sua vez, desenvolverão suas atividades com outros sujeitos.

Nesse processo formativo as condições humanas, subjetividades das práticas educativas, singularidades – traduzidas pelas especificidades dos cursos, modalidades, níveis de ensino - devem ser considerados, inclusive, nas práticas institucionais e coletivas. Nessa perspectiva, o IF SERTÃO-PE tem um papel importante, pois deve oferecer um conjunto de condições para tornar possíveis essas mudanças, e isso perpassa pela oferta de melhores condições de trabalho e de processos de formação docente, os quais levem em consideração as instâncias individuais e coletivas de cada professor – seja por capacitação, curso de aperfeiçoamento ou qualificação profissional.

A respeito da aprendizagem da docência, as professoras Arara-azul-de-lear e Maria-do-nordeste relatam como esta se efetiva, para elas,

[...] nunca tive estas disciplinas ligadas ao ensino, da prática da docência na graduação[...] Hoje é muito claro que a pessoa que veio dar aula aqui em 2010, não é a mesma pessoa que dá aula em 2016. Com a prática, você vai vendo uma série de coisas. Então, não tenho a formação; mas ao mesmo tempo, eu consigo perceber [...] Você começa meio como um laboratório, vai testando e modificando, até quando você encontra a melhor forma de trabalhar aquilo que atenderia melhor aos alunos [...] tipo assim: - isso aqui não dá certo, então eu vou fazer assim. E muita coisa foi assim!... (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

[...] a gente também vai aprendendo [...] com as próprias experiências vivenciadas com as diversas modalidades que temos [...]; a vivência nos traz um repertório de busca, de errar e acertar, do tipo: - eu acho que isto aqui não ficou muito bem, mas posso melhorar no semestre que vem, modificando a minha estratégia de aula, ou acrescentando mais prática e menos teoria, tentando adequar, lógico, as expectativas da turma, até porque existem as particularidades. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Os professores da EPT são profissionais oriundos das diferentes áreas. Ao ingressarem no IF SERTÃO-PE, se defrontam com situações inerentes ao exercício da docência nunca experienciados, e enfrentam vários desafios, entre eles, a construção do saber docente e da prática pedagógica, os quais vão sendo construídos, segundo Oliveira e Sales (2015), na prática, no dia a dia “por tentativa e erro”, ou ainda, “na base do erro e acerto”. Essa assertiva é percebida nos relatos de Arara-azul-de-lear ao afirmar que “começa meio como um laboratório vai testando e modificando”, e de Maria-do-nordeste “a vivência nos traz um repertório de busca, de errar e acertar”. Vale salientar que este modo de aprender o exercício da docência foi identificado nas falas dos professores, quando narraram suas histórias de vida e trouxeram suas experiências profissionais.

Eu tinha um pouco de experiência porque tinha ensinado Língua Portuguesa; aí eu tinha uma certa prática de ensinar, mas a maioria era “um Deus nos acuda” e no improviso. (Soldadinho-do-araripe, relato oral, 2016).

Eu aprendi de imediato com os professores [da graduação e mestrado] que eu gostava muito... Eu tive uns quatro professores que me encantavam... Na verdade, eu repito..., tenho imitado..., sou um mero repetidor [risos]. (Jaó-do-sul, relato oral, 2016).

Eu consegui aprender a ser professor com a prática no dia-a-dia, no furo, batendo o martelo... Na marra, como se aprega um prego (João-chique-chique, relato oral, 2016).

Foram recorrentes nos relatos de que a aprendizagem da docência acontece na prática. A este respeito, Mello (2004) explica que a importância que se atribui a este termo, decorre do seu significado e da compreensão do professor de ensinar e fazer aprender. Para ela, competências docentes são formadas, de fato, na prática e ocorrem, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas. Apresenta três sentidos ao termo que, segundo ela, são inseparáveis e complementares.

O primeiro refere-se à contextualização, à relevância, à aplicação e à pertinência do conhecimento das ciências, que explicam o mundo da natureza e social; o segundo identifica o termo prática com o uso eficaz das linguagens como instrumentos de comunicação e de organização cognitiva da realidade natural e social; no terceiro, a prática tem sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica. (MELLO, 2004, p.81)

Em estudos sobre a docência, as pesquisas apontam que os professores são tomados como mobilizadores de variados saberes que se corporificam na prática pedagógica de forma que são construídos e reconstruídos conforme as experiências, os percursos formativos e profissionais e a necessidade de utilização (NUNES, 2001). Tais percursos devem perpassar pela carreira docente, uma vez que a formação em exercício voltada à questão pedagógica é um direito do professor, embora percebamos nas falas que ainda é tratada de forma negligenciada no IF SERTÃO-PE.

Passados os primeiros anos da docência na EPT, *o choque da realidade* (HUBERMAN, 2000) sentido pelos professores já não faz parte da rotina, uma vez que, agora, detêm um repertório de saberes oriundos da prática profissional (TARDIF, 2012), das “experiências” (LARROSA, 2000; MACEDO, 2015; PIMENTA, 2012) e passam a dominar, do jeito deles, a prática educativa.

[...] hoje me vejo muito mais segura e tranquila [...]. Com o tempo a gente vai conhecendo a estrutura da Instituição, a estrutura dos cursos, a forma como eles acontecem e isso vai facilitando e vai fazendo com que a gente se sinta parte do processo [...]. (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Eu digo que a pessoa que começou dar aula aqui não é a mesma. Depois de alguns anos você tem a noção, já consegue abordar os diversos seguimentos de forma diferente e consegue atingir os objetivos [...]. Por isso que eu disse que era meio que um laboratório. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Nas falas dos pesquisados notamos a fase da “estabilização”(HUBERMAN, 2000), isto é, uma prática pedagógica consolidada; um compromisso com a docência, no sentido de ser a profissão escolhida, propriamente dita. Percebe-se uma autonomia e segurança no enfrentamento das situações e da forma de ser professor. Neste contexto, a docência é fruto do “vivido pensado” (MACEDO, 2015), aprendida no embate cotidiano com os conflitos e as lutas diárias inerentes ao magistério e todas estas questões são fundamentais para a construção da identidade profissional.

Contribuindo com as questões exmanentes, Soldadinho-do-araripe relata sobre a prática docente na época das Escolas Técnicas e Agrotécnicas, hoje IF SERTÃO-PE,

A nossa escola era uma escola tradicional. A gente enchia os alunos de teorias que vinham até de cartilha do MEC [...], pesquisava nos manuais, escrevia no quadro e enchia os cadernos de informações, quer dizer, era muito cansativo [...]. (relato oral, 2016).

E ao descrever como se efetiva a sua prática docente, hoje, ele nos diz,

Hoje eu procuro ser mais prático possível, o mais objetivo possível. Dou lições de vida [...] e sempre digo no primeiro dia aula: - eu não ensino para fazer prova, eu ensino para a vida! Porque ensinar para fazer prova, você aprende naquele instante e esquece depois, não aprende para a vida. Você

começa com conhecimento e ensinamentos práticos, com as experiências, com os exemplos [...]. Então, o que ensino para a vida é ter postura como aluno em sala de aula; ter postura como colega; ter postura como profissional; ter caráter porque não adianta você ser um profissional, um técnico se não tem caráter [...].

Embora prevaleça nos depoimentos a concepção de Educação Profissional muito voltada à “formação técnica” e ao mercado de trabalho, percebemos, embora com certa timidez, a preocupação com a formação integral do sujeito e com o domínio da leitura e escrita; bem como, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, entre outros. Burnier (2007) coloca que a maioria dos docentes da EPT não tem formação pedagógica ou humanística, não participou de ONGs ou movimentos sociais e por isso, não teve a oportunidade de se sensibilizar para essa perspectiva mais crítica da formação do sujeito; em outras palavras, “Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver.” (MELLO, 2004, p.92).

Para docentes de uma modalidade de ensino tão complexa como a EPT, que inclui outras modalidades de ensino, a exemplo da EJA e EAD, não são raras as questões conflituosas que surgiram em comum nos depoimentos, as quais perpassam pela gestão educacional e pedagógica, pelo currículo e a própria prática docente. Tais questões merecem uma discussão mais aprofundada no âmbito institucional e de forma específica. Outros apontamentos emergiram nos depoimentos e se referem, na maioria, a questões inerentes ao exercício do magistério, a exemplo da interdisciplinaridade, que visa romper e superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular nos cursos técnicos e tecnológicos do(s) Instituto(s).

Várias vezes, eu, quando estava em outra coordenação [coordenação de curso e equipe pedagógica], as pessoas diziam “- Vamos fazer um projeto, vamos fazer um trabalho interdisciplinar!” As pessoas nem sabem o que é interdisciplinar; sabem, talvez, na teoria, mas na hora de aplicar não funciona. E se você for pensar aplicar isso na área técnica, é ainda mais difícil. Infelizmente, em muitos momentos eu me sinto como uma grande cocha de retalhos. Você tem as disciplinas técnicas e tem as disciplinas propedêuticas [...] não consigo chegar a uma conclusão, mas uma coisa é fato [...]: é uma queixa geral, principalmente da área propedêutica, a gente não sente essa integração. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

De acordo com as DCN da EPT NM, a formação geral deve ser parte inseparável da Educação Profissional, em todos os campos nos quais se dão a preparação para o trabalho - seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos de formação inicial nos cursos técnicos ou tecnológicos. Isso significa que muitas questões didático-pedagógicas, emanadas nas falas dos profissionais participantes dessa pesquisa, devem ser debatidas no âmbito

institucional, visando buscar alternativas para superação. Essa lacuna está na contramão das orientações metodológicas das DCN para EPT nível médio, preconizadas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Entretanto, ao tecer sobre a formação de professores, Mello (2004, p.92) afirma,

[...] os professores não são preparados para isso. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não faz parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Em outras palavras, os professores não tiveram essa experiência como alunos e hoje sabemos quão importante para a formação dos professores é experimentar situações de aprendizagens [...].

Embora exista uma cobrança e uma demanda urgente quanto à formação docente, percebe-se na fala de um dos professores, que há consensos e dissensos a este respeito, uma vez que, as poucas oportunidades institucionais oferecidas no IF SERTÃO-PE, não houve/há uma participação efetiva dos professores. Neste sentido, sobre a Jornada Pedagógica, temos o relato de João-chique-chique (relato oral, 2016),

No momento, o que a escola sempre promove, são as jornadas que foram tentativas [...] como a gente sempre vivenciou, foi muito conflituoso. Eu sei que boa parte dos professores não enxerga o valor de discutir, de melhorar [...]. Eu tenho a impressão de que a maioria dos professores não valoriza. Para alguns, é extremamente independente e desnecessário discutir este assunto, enquanto para mim não é! Foi um conflito que eu vivi junto contigo, inclusive, uma brigaiada doida, um sem compreender o outro e isso muito deixou de contribuir [...]; a última que participei [2014.2] parecia mais uma reunião de planejamento, do tipo: - vai ser assim... mas nem de perto se discutiu o trabalho dentro da sala de aula.

As Jornadas Pedagógicas são promovidas nos *Campi* no início de cada semestre. No entanto, criou-se uma rejeição pelos participantes, inclusive relacionada ao próprio termo, visto de forma pejorativa; talvez, pelas suas características informativas. Como é o único momento que se consegue reunir o maior número de docentes no semestre, conseqüentemente, é aproveitado para dar publicidade aos assuntos do interesse dos professores. É, também, um espaço destinado à cobrança de diários, atualização do currículo *lattes*, alimentação de informações acadêmicas no SAGE¹⁷, atenção à pontualidade e assiduidade, entre outros. E são formativas quando oportunizam momentos de discussões das questões didático-pedagógicas, mesmo não aprofundadas. Um dos partícipes da pesquisa traz, em seu relato, os motivos possíveis para tal rejeição,

[...] passa pelo pensamento deles [docentes] que é um curso tecnológico e que cada um tem que compreender da sua área técnica, específica; e o resto não interessa; aí os professores são tidos como durões, difíceis de lidar. Não

¹⁷ Sistema de Apoio à Gestão Educacional

sei se eles são mais valorizados [pelos alunos] do que eu [risos]. Eu não estou na categoria dos durões! [risos], mas eu fico só ouvindo, lógico! A gente não deixa de falar mal dos colegas, mas a gente sabe qual é o sentimento deles. (João-chique-chique, relato oral, 2016).

Percebemos, nessa pesquisa, uma negação de alguns professores quanto a estes momentos. No entanto, temos relatos de docentes iniciantes que demonstram interesse e valorizam estas iniciativas, a exemplo dos professores partícipes dessa investigação. Talvez, a cultura ainda enraizada da formação tecnicista, tão marcante na Educação Profissional nos anos de 1970, contribua para este quadro, pois tivemos, também, relatos da não participação efetiva dos docentes não licenciados nos Conselhos de Classes, que são momentos exclusivos para discussões de questões didático-pedagógicas, do fazer docente. Vejamos o relato de Arara-azul-de-lear,

Pra você ter uma ideia, quando a gente faz o Conselho de Classe, se for a turma x ou y, a turma x e y têm disciplinas propedêuticas e técnicas, mas pra gente arrancar esse povo pra vir para o Conselho de Classe é um problema. Mas está melhorando; quando eu cheguei aqui, normalmente, era só o povo da propedêutica[...]. Por se tratar de um curso técnico, eu penso que vai muito pela questão da formação. Lógico que a gente não pode colocar todo mundo no mesmo patamar e dizer que todo mundo é igual. O que a gente tem na área técnica? Bacharéis em todas as áreas e modalidade. Então, você tem o professor de administração, o engenheiro, etc. e tal.

A falta de articulação no trabalho docente nas diferentes áreas é fato. Cabe à Instituição estudar alternativas que possam solucionar esse problema ou, pelo menos, minimizá-lo. Entre as diversas opções, a discussão sobre as especificidades da docência na EPT, um estudo aprofundado das DCN e a formação docente, não podem passar despercebidos. Inclusive, neste estudo, professores explicitaram suas dificuldades dentro da sala de aula, na realização do planejamento e na organização das rotinas inerentes ao fazer docente, atribuindo-as à falta de preparação pedagógica.

No geral, percebemos que, apesar dos anseios mencionados em torno da aprendizagem da docência, vislumbram o prazer de serem docentes no IF SERTÃO-PE. E identificamos algo em comum entre eles: foram para a docência de maneira inesperada sem um repertório de conhecimentos didático-pedagógicos; estão buscando “superar o acaso” por meio de práticas que vão se corporificando no cotidiano e, reconhecer “estar despreparado” (NIETZSCHE, 2013) é apenas um dos requisitos para novas aprendizagens. Aprenderam na prática a aprendizagem da docência e a constituição dos saberes; lecionam nos dois níveis de ensino; valorizam e sentem faltam, mas não procuram por uma formação pedagógica específica; relacionam a educação profissional à formação para o mercado; e, têm perspectivas de continuarem investindo na qualificação em curso de mestrado e doutorado.

Esses relatos nos levaram a arremates provisórios nessa pesquisa: a aprendizagem ocorre no exercício da própria docência e em interação com outras pessoas, mediada pelos saberes experienciais e profissionais; há necessidade de uma formação docente contextualizada nos princípios dos conhecimentos pedagógico e tecnológicos; bem como, de se adotar uma política de integração entre as diferentes áreas, unificando os conhecimentos da área da Educação Básica com a área da Educação Profissional; implantação de uma política institucional de acolhimento destes professores, conforme preconiza Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) que abarque as questões mencionadas.

3.2 Docentes da EPT, uma nova categoria de “professor leigo”?

Em sua etimologia o termo *leigo* designa, entre outras acepções, *estranho ou alheio a um assunto* (FERREIRA, 2010). No campo da educação, é utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério de Educação para se referir ao profissional que trabalha como professor numa série/course sem ter concluído o curso que o habilita a lecionar no nível correspondente à atuação. Assim, o termo *professor leigo* vem sendo empregado para se referir aos docentes da Educação Básica que têm a formação de nível médio, o antigo Curso de Magistério ou Curso Normal, sem atender ao exposto pela LDB nº 9.394/96.

O Conselho Nacional de Educação traz no Parecer CEB nº 019/98 o seguinte conceito “Sem dúvida, por professor “leigo” este Conselho entende aquele sem a devida habilitação para a função de magistério em exercício. Este exercício, necessariamente em caráter precário” (BRASIL, 1998).

De acordo com Gatti (2009), no ano de 2006 existiam 141.115 professores leigos¹⁸ atuando em escolas públicas e privadas. Estes docentes atuavam (ou atuam) em escolas situadas em regiões de difícil acesso, e por motivos diversos, como a ausência de professores habilitados, a grande demanda educacional e a carência de faculdades e universidades que ofertam cursos voltados à formação inicial nas proximidades dos municípios, motivaram a contratação de pessoas para exercerem o exercício da docência sem a devida formação.

Para atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio exige-se a formação docente em nível superior em curso de Licenciatura plena na área específica. Não é usual utilizar o termo *professor leigo* para denominar os docentes que se encontram lecionando sem

¹⁸ Referindo-se a professores, atuando sem a escolaridade mínima exigida na época, Curso de Magistério, para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

habilitação específica nas últimas séries do Ensino Fundamental e Médio (AUGUSTO, 2010), apesar de serem portadores de diploma de graduação e detentores de conhecimento das áreas que atuam, a exemplo de professores de Português que ministram História ou Geografia, ou professores de Matemática que ministram Física ou Química em muitas escolas carentes de profissionais habilitados na área.

Ao fazerem uma releitura do termo “professor leigo” no contexto contemporâneo, no âmbito da EPT, Oliveira e Sales (2015, p.191) provocam uma reflexão,

[...] não é de se estranhar o dito que ficou habitual nos IF: *Dormi engenheiro e acordei professor*. Isto retrata nos dias atuais, uma nova realidade preocupante quando se refere à ausência de formação inicial docente ou uma formação pedagógica para atuação na EPT por parte dos profissionais bacharéis ou tecnólogos.

É importante e necessário considerar que a maioria dos professores da EPT tem a sua formação predominantemente técnico-científica e generalista para atuar em sua profissão, de acordo com a área escolhida. Entretanto, ao tratar dos saberes didático-pedagógicos inerentes ao exercício da docência, destacamos que os docentes ingressam nos Institutos Federais com mestrado e doutorado apresentando dificuldades para realizar as atividades docentes, devido à ausência na trajetória acadêmica de uma formação pedagógica e humanista.

Nunes (2001) destaca que as pesquisas contemporâneas passaram a reconhecer o professor como um sujeito detentor de um saber e de um fazer e que nos processos formativos não são considerados. E, apresenta uma pesquisa realizada por Gauthier (1998) e seus colaboradores, os quais identificaram três tipologias de saberes: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes, e assim ela detalha,

A primeira categoria, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente [...]. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. [...]. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática. (NUNES, 2001, p.33-34).

Podemos afirmar que a docência na EPT se materializa inicialmente, num “ofício sem saberes”, ao considerarmos os conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais no processo educacional; e, ao longo da carreira, a docência vai se construindo num processo que Gauthier (1998, *apud* NUNES, 2001) denominou de “ofícios feitos de saberes”, isto é, os conhecimentos que são mobilizados pelo professor e frutos da prática: o saber (a) Disciplinar - referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; (b) Curricular - programa de ensino; (c) das Ciências da Educação - relacionado à ação pedagógica; (d) da Tradição Pedagógica –

saberes mobilizados para realizara da ação pedagógica; (e) da Experiência – construídos ao longo do tempo; e (f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.

Como se percebe, a formação acadêmica técnico-científica dos professores da EPT não é suficiente para a atribuição designada, havendo uma sobreposição dos conhecimentos técnicos aos didático-pedagógicos, nesses pouco mais de 100 anos de Educação Profissional¹⁹, conforme argumenta Pereira²⁰ (s/d, s/p),

[...] esta modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer” é **marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais**. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária. (grifos nossos)

Assim, ao considerar os saberes docentes como imprescindíveis ao fazer pedagógico, concordamos com Augusto (2010, s/p) quando argumenta que “Se esses professores não cursaram a licenciatura específica, que os habilitam ao exercício do magistério, nos termos do artigo 62 da Lei nº 9.394/96, são também considerados professores leigos”.

3.3 Mapa profissiográfico dos docentes do IF SERTÃO – PE

Visando conhecer os docentes desta Instituição de Ensino, traçamos o mapa profissiográfico dos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE e apresentamos os resultados de um levantamento realizado a partir de documentos institucionais²¹ e dispositivos metodológicos, explicitando como está delineado o quadro docente e discutindo à luz de autores que tecem sobre a EPT, o desenvolvimento profissional e a formação docente.

Foram definidas algumas categorias para sistematização e análise dos achados: número de docentes efetivos; tempo de atuação de acordo com as fases do desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2000); docentes com/sem formação pedagógica; titulação; docentes em processo de qualificação com/sem afastamento; e, vínculo funcional.

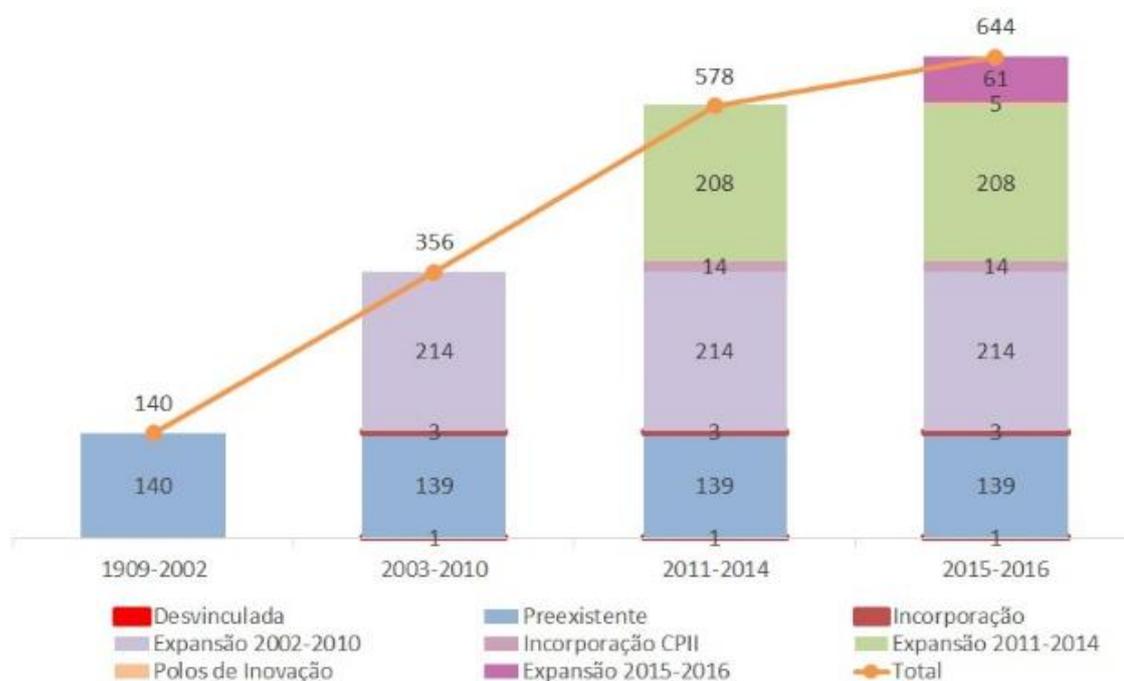
Como já explicitado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são frutos das políticas de expansão do governo do, então, presidente Lula (2003-2010), como podemos ver no Gráfico 1.

¹⁹Referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices.

²⁰Diretor de Políticas da Secretaria de Educação Profissional de Tecnológica (SETEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf

²¹Relatório de Registros de Servidores - da Diretoria de Gestão de Pessoas; Relatório da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; Relatório de Auditoria CGU- Acórdão nº 506/2013; Editais de Concurso Público do IF SERTÃO-PE, IFSULMEMINAS, IFMS e IFRNE dispositivos metodológicos - entrevistas narrativas e formulário *online*.

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.



Fonte: Ministério da Educação, 2016²²

Como consequência da ampliação, aumentou-se também, o número de professores para atender aos distintos seguimentos da educação básica, profissional, superior e as diferentes modalidades de ensino, via concurso público. No IF SERTÃO-PE, podemos notar esse crescimento na Tabela 1.

Tabela 1- Docentes ingressantes do IF SERTÃO-PE/ano

Campus	Nº total de docentes até 2015	Ano de ingresso dos docentes no IF SERTÃO-PE								
		Anterior 2008	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Petrolina	126	52	12	18	24	06	06	08	00	00
Zona Rural	69	30	06	06	13	06	03	00	04	01
Floresta	52	00	06	08	03	09	04	02	14	06
Ouricuri	56	00	01	01	12	10	12	06	11	03
Salgueiro	58	00	01	01	13	15	13	02	11	02
Santa Maria	15	01	00	03	02	02	00	01	00	06
Serra Talhada	16	00	00	01	03	00	00	00	01	11
Total	392	83	26	38	70	48	38	19	41	29

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE

²² Extraído de <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Publicado em 02 de março de 2016. Atualizado em 27 de maio de 2016. Acesso em: 04.06.2016.

No período de 2008 e 2015 o número de docentes efetivos passou de 82 para 392, um percentual de 478,04%, oriundos dos cursos de licenciaturas, das tecnologias e dos bacharelados. Cabe destacar que os docentes que, hoje, encontram-se lotados nos demais *Campi*, exceto o Campus Petrolina e Petrolina Zona Rural nos anos anteriores a 2010, certamente foram removidos, uma vez que, estas unidades passaram a funcionar somente depois de 2010 (Floresta, Salgueiro e Ouricuri) e 2015 (Santa Maria e Serra Talhada).

No mesmo ritmo da expansão, ampliação, interiorização e da consolidação dos IF, também foram aceleradas as discussões e cobranças em torno de uma política formativa em exercício aos docentes destas Instituições, pois, embora tenham variados dispositivos legais que regem sobre o tema, efetivamente, não são cumpridos.

Alguns autores que discutem a formação docente em exercício, a exemplo de Candau (2010), Leone (2012), Leone e Leite (2012), Nóvoa (2000) e Mizukami (2012), apontam que ela deve possibilitar o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo (docentes, gestores, coordenadores, equipe pedagógica), de forma que o espaço acadêmico passe a ser um ambiente de reflexão e intervenção. Isto é, o local onde os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilitam o repensar das práticas didático-pedagógicas. Também apontam para a necessidade dessa formação ser pensada a partir das demandas dos professores, considerando, principalmente, aqueles que estão no início da carreira - fase que determina a permanência na educação ou o abandono, ou ainda, é o período que emergem as indagações, inseguranças, preocupações e anseios, conforme estudos das fases do desenvolvimento profissional da carreira docente, pesquisadas por Huberman (2000) e descritas por Castro (2000,sp),

[...] o *início da carreira* envolve os três primeiros anos [...]. Caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta e, nessa fase, são explorados os contornos da profissão e feitas as primeiras opções profissionais. A seguir, entre 4 e 6 anos de exercício, vem a fase de *estabilização*, marcada pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor [...] Entre 7 e 25 anos de experiência, o professor vive a fase de *diversificação e experimentação*, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Na luta contra a rotina e o tédio, busca novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizados e mais bem remunerados do que a docência [...] Muitas vezes [...] nessa fase [...] são marcados por incertezas e momentos de crise, desencadeando a fase de *questionamento ou de redelineamento*, entre o 15º e 25º anos [...]. O ciclo profissional que se situa entre os 25 e 35 anos de exercício engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a fase de *serenidade e distanciamento afetivo* e a fase de *conservadorismo e*

queixas, as quais não são vividas necessariamente por todos os professores (CASTRO, 2000,sp). (grifos do autor)

Cabe destacar que este modelo de Huberman (2000) ultrapassa os anos de trajetória profissional dos docentes no Brasil uma vez que, pela legislação atual, a aposentadoria para os docentes da Educação Básica pode acontecer com 25 anos de carreira para o sexo feminino e 30 para o masculino; e para o Ensino Superior, respectivamente 30 e 35 anos. Considerando esses ciclos e os tempos de carreira dos docentes do IF SERTÃO-PE, temos a seguinte configuração, apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 - Docentes do IF SERTÃO-PE e as Fases do Desenvolvimento Profissional, segundo HUBERMAN, (2000).

Fases	Características (anos de profissão)	Nº de docentes no IF SERTÃO-PE	%
Fase I	Entrada na carreira (1 a 3)	89	22,70
Fase II	Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão)	156	39,80
Fase III	Diversificação e Experimentação (7 a 25)	145	36,99
Fase IV	Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35)	02	0,51
Fase V	Preparação para a aposentadoria (35 a 40)	00	0,0
Total		392	100

Fonte: Informações da Pesquisa–Huberman (2000)e Relatório de Registros de Servidores do IFSERTÃO-PE.

De acordo com os estudos de Huberman (2000), na Fase I ocorre a “exploração” – é a opção pela carreira, mesmo que provisória, para alguns. Nesse momento o professor se depara com as situações cotidianas e aprende a superá-las, inclusive relacionadas ao comportamento dos estudantes; faz as adaptações das práticas, conforme a disponibilidade de material ou simplesmente questiona a sua escolha pela profissão. Nesse período podem ocorrer dois fenômenos: a “descoberta”, traduzida pelo entusiasmo devido à entrada da docência - ter uma sala de aula e fazer parte de uma equipe, ou simplesmente pode ocorrer um “choque com a realidade” – caracterizada por sentimentos, que o autor denomina de “sobrevivência” – que são os dilemas, as dificuldades decorrentes das lacunas formativas, os questionamentos e conflitos. Também é a fase das conquistas, descobertas, identificação, ou não, com a profissão, estabelecimento de metas/objetivos/rotinas, aprendizagens e investimento na carreira.

Ao tecer sobre esse assunto, Leone (2012b) argumenta que mais importante do que a formação a ser ofertada para estes profissionais ingressantes, é a sua qualidade, ou seja, o foco deve ser a partir das necessidades formativas, considerando os embates cotidianos. Eis um dos desafios do IF SERTÃO-PE: pensar uma política de formação para seus professores, considerando as particularidades desta fase direcionada à EPT e tendo em vista as lacunas existentes nos próprios cursos de licenciatura- para quem é licenciado; ou mais

delicado ainda, para quem não teve a docência como formação inicial – docentes tecnólogos e bacharéis.

Ao relatarem as dificuldades nos primeiros anos da docência no IF SERTÃO-PE e a ausência de ações formativas, os professores relatam,

Costumo dizer que a gente dança a música que toca, vai descobrindo. Se é algo que não sabe, a gente vai buscando [...] Eu tinha muito trabalho com EJA quando ingressei no IF [...] Fiquei louca sem saber o que fazer. [...] Observava o conhecimento prévio que já tinha [...] Dava muito trabalho! É mais fácil trabalhar com os alunos do médio do que o Proeja [...] Não recebi formação para trabalhar no EJA. Eu cheguei aqui e me disseram: - você vai trabalhar com estas turmas, com o Proeja... Foi na tora, natoramente! Foi meio que, um laboratório - você acha o caminho que vai seguir..., criando coisinha, sozinha, jogos para fazer a coisa funcionar. Depois de um tempo, você manja como vai fazer. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Estou iniciando na docência... A mesma dificuldade que sinto no Ensino Médio, a gente também sente no superior. (Cara-dourada, relato oral, 2016)

A formação praticamente não existe para os recém-chegados na Instituição. (Docente, relato escrito, *online*)²³.

Passados os primeiros anos, os docentes já fizeram opções, comprometem-se de forma definitiva com a profissão e se estabelecem na docência - essa é a Fase II. Aqui, a identidade profissional vai se constituindo, sendo uma etapa decisiva para o desenvolvimento profissional na carreira do magistério, ou seja, o tornar-se professor vai ganhando forma com suas renúncias, adaptações, conflitos, lutas, vitórias, planos e a afirmação perante os colegas mais experientes – há autoafirmação e, também, preocupação com as questões pedagógicas. Neste Instituto, encontram-se nesta fase 156 profissionais, representando 39,80% do total de docentes.

Ainda, observando o Quadro 2, defendemos, aqui, que a formação dos professores deve ser arquitetada, considerando suas demandas por implicar várias questões: permite mudança qualitativa na formação logo no início da carreira docente; supera modelos tradicionais de formação centrados em num rol de cursos de curta duração, de caráter pontual, padronizado e homogeneizante – tanto para os ingressantes, como para os mais experientes; implica qualidade na prática docente, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem dos estudantes; o docente passa a ser propositor e pode ser autor de forma coparticipativa, junto à equipe pedagógica; torna a formação ampla e consistente logo no início da docência; oportuniza, pensar em Programas de Formação sedimentados nas necessidades e nas situações

²³Os relatos não identificados por codinomes foram colhidos a partir de envio de respostas a questionário Google Doc, enviado aos docentes do IF SERTÃO-PE, nos quais os professores não precisavam se identificar.

concretas e cotidianas considerando os níveis e modalidades de ensino, principalmente na EPT. Assim, em relação às demandas formativas, dois docentes relatam,

Não sei como se conduz isso... Teve um momento que foi solicitado, sugerido [referindo-se ao levantamento realizado pela Coordenação de Gestão de Pessoas da Reitoria solicitando sugestões de cursos de capacitação para a oferta no início do ano de 2015]. Eu fiz minhas sugestões voltadas à questão pedagógica. Não é menosprezando nenhuma área, mas quando saem os cursos de capacitações [...], só saem para o administrativo. (Cara-dourada, relato oral, 2016).

Ainda fica muito deixado de lado... A gente fica voando. (Formigueiro-do-nordeste, relato oral, 2016).

Para Leone e Leite (2012, p. 20), o período inicial no magistério representa etapa fundamental no processo formativo, pois esta é repleta de tensões e aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade profissional. Ainda para a autora, nesse período começa a se delinear um modo particular e pessoal de ser professor que poderá acompanhar o docente iniciante ao longo de toda a sua trajetória docente, e complementa,

Advogamos a ideia de que as ações de formação contínua dos professores levem em consideração as diferentes fases da carreira docente, situando as necessidades formativas dos professores em relação às preocupações que caracterizam estas fases, bem como às especificidades dos diversos contextos em que eles desenvolvem o seu trabalho.

Em 2014, os Institutos Federais receberam da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) um convite²⁴ para participarem de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Entre as justificativas, argumenta a iniciativa,

Considerando que a Rede Federal de EPT, atualmente, possui um quadro de 27.996 professores efetivos, dos quais 17.140 (61%) tem tempo de serviço entre 0 e 5 anos, 3.991 (14%) entre 6 e 10 anos, logo 75% do quadro de professores ingressaram na Rede Federal nos últimos dez anos.

Ainda no referido Documento, afirma que os Institutos Federais trazem inovações nas dimensões política, institucional e pedagógica que os habilitam para um papel estratégico na formação das políticas de educação. Nota-se, portanto, que a Setec reconhece a fragilidade formativa dos professores, inclusive no trecho abaixo,

Considerando que no Brasil não há uma oferta estruturada de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, resultando na ausência de saberes e competências pedagógicas específicas para atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino da EPT, delinea-se a necessidade

²⁴ Ofício Circular nº 136 SETEC/MEC, de 18.09.2014: convida para Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade à distancia – curso voltado aos docentes portadores de diploma de graduação em bacharelado ou superior em Tecnologia.

para formação de professores em docência na educação profissional e tecnológica, em cursos de pós-graduação *lato sensu*, inicialmente, que poderão ser a base de futuros *stricto sensu*. (Ofício Circular nº136/2014 - SETEC/MEC)

No contexto da Rede de EPT, as tensões lacunares são mais acentuadas em virtude das fragilidades da formação inicial docente refletindo na prática docente, esta, muitas vezes permeada por rotinas padronizadas, práticas sequenciais, diretivas e pouca criatividade. Reforçamos, aqui, a urgência de o professor estabelecer pausas na sua carreira, nas suas atividades e desconstruir rotinas “robotizadas” por meio de ações formativas, as quais fazem parte do desenvolvimento profissional, este sedimentado num processo teórico-prático-reflexivo-formativo de ações que contribuam para a construção da identidade docente.

Temos na fase III, também, um número significativo de professores que passaram pelas fases I e II, e agora se encontram na carreira de forma mais consolidada, refletindo também, no fazer pedagógico. Os profissionais dessa fase participam de experiências pessoais e profissionais constitutivas da identidade docente; diversificam suas práticas com base nos saberes construídos ao longo da docência; detêm um modo de ser e estar na profissão com mais segurança; alguns que estão na docência por identificação, demonstram motivação, dinamismo, empenhos nos trabalhos das equipes, sejam elas pedagógicas ou em comissões; ou, como afirma Lawall (2009s/p), pode haver também ambição pessoal/profissional por acesso às funções administrativas, principalmente às renumeradas, afastando-se da rotina acadêmica. Ainda para o autor, essa fase é a mais longa e pode haver três perfis docentes,

- a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente;
- c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

De fato, é a fase da diversificação, da diversidade e das experiências. Aqui, os docentes têm um papel fundamental na constituição identitária da Instituição. Os diálogos, quando travados, proporcionam a socialização de práticas e experiências que deram certo, ou não, contribuindo para as futuras intervenções, no caso da EPT, na área de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Este é o grande desafio da gestão educacional: saber aproveitar as experiências desses profissionais em prol da formação dos docentes iniciantes.

No âmbito do IF SERTÃO-PE, dos 146 docentes que estão na fase III, 83 foram docentes da então Escola Técnica/Agrotécnica, posteriormente, Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e hoje Instituto Federal. No contexto das ações formativas, esses

professores podem contribuir com suas experiências e aprendizagens construídas ao longo da carreira. Desta forma, o espaço acadêmico passa a ser considerada como um *locus* importante para a formação dos demais e valorização do papel desses profissionais e, ao mesmo tempo, proporcionando uma troca de saberes, uma vez que os ingressantes também carregam suas teias de conhecimentos.

É neste sentido que, em seus relatos, os professores propõem, também, a criação de um Programa de Formação que tenha como objetivo capacitar professores iniciantes e ambientalizá-los quanto às questões pedagógicas, administrativas e históricas dessa Instituição.

As fases seguintes - IV e V - marcam o conservadorismo, o desinvestimento na carreira do magistério e ocorre a preparação para encerrá-la; isto é, a aposentadoria. Nestes ciclos, os docentes carregam uma grande bagagem de experiências profissionais e conhecimentos, existindo, em alguns, o sentimento de “dever cumprido”.

Ao realizar um estudo com um grupo de professores do Ensino Médio a partir dessas fases, Lawall (2009) ratifica a existência, como também confirma a ideia de Huberman (2000) que esses ciclos não são regras - podem ocorrer, ou não; e ocorrendo, a sequência, normalmente, não é a mesma para todos os docentes. Nessa lógica, acreditamos que os principais fatores que podem influenciar na concretização dessas etapas são as particularidades da formação, a faixa etária, as experiências anteriores em educação e principalmente as condições institucionais do trabalho dos professores. Morosini (2000) ratifica esta assertiva dizendo que este afastamento pode ser sereno ou amargo, dependendo da história de vida e profissional do professor. Nos registros docentes do IF SERTÃO-PE não há profissionais nestas fases, considerando o início da carreira como sendo neste Instituto. Entretanto, há dois professores que tiveram a origem na docência em outra Instituição e posteriormente ingressaram aqui. A faixa etária dos docentes do IF SERTÃO-PE é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Faixa etária dos docentes do IF SERTÃO-PE.

<i>Campus</i>	Nº total de docentes até 2015	Faixa etária									
		20-29	%	30-39	%	40-49	%	50-59	%	maior de 60	%
Petrolina	126	6	4,8	45	35,71	33	26,2	31	24,6	11	8,73
Zona Rural	69	2	2,9	20	28,99	29	42,0	13	18,8	5	7,25
Subtotal	195	8	4,1	65	33,33	62	31,8	44	22,6	16	8,21
Floresta	52	9	17,3	28	53,85	11	21,2	3	5,8	1	1,92
Ouricuri	56	5	8,9	44	78,57	6	10,7	1	1,8	0	0,00
Salgueiro	58	4	6,9	44	75,86	8	13,8	2	3,4	0	0,00
Santa Maria	15	3	20,0	6	40,00	6	40,0	0	0,0	0	0,00
Serra Talhada	16	1	6,3	15	93,75	0	0,0	0	0,0	0	0,00
Total	392	30	7,7	202	51,53	93	23,7	50	12,8	17	4,34

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE.

Passados sete anos da criação dos Institutos Federais (12/2008-12/2015) o IF SERTÃO-PE continua em ampla expansão, e com um quadro de profissionais relativamente jovem, fazendo jus a sua própria concepção. Assim, 51,53% estão na faixa etária entre 30 e 39 anos, conforme Tabela 2. Este número se reduz para 33,33%, quando comparado aos *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural, por serem oriundos do Cefet e, portanto, com mais de três décadas de existência e com um número maior de docentes há mais tempo na carreira do magistério, entretanto, devido à ampliação nos últimos anos, esta faixa etária ainda predomina. Vejamos a Tabela 3,

Tabela 3 - Vínculo empregatício dos docentes do IF SERTÃO-PE.

<i>Campus</i>	Docentes até 2015	Sem dedicação exclusiva		Com dedicação exclusiva	
		Nº	%	Nº	%
Petrolina	126	11	8,73	115	91,27
Zona Rural	69	01	1,45	68	98,55
Floresta	52	01	1,92	51	98,08
Ouricuri	56	03	5,36	53	94,64
Salgueiro	58	00	0,00	58	100,00
Santa Maria	15	00	0,00	15	100,00
Serra Talhada	16	00	0,00	16	100,00
Total	392	16	4,08	376	95,92

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE.

Conforme Tabela 3, mais de 95% dos docentes do IF SERTÃO-PE são contratados com o regime de dedicação exclusiva, de acordo com a Lei nº 12.772/2012, que dispõe das

carreiras no magistério federal, igualando-se ao regime do trabalho docente de nível superior decorrente de sua configuração e atuação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p.126), os docentes de tempo integral tornam mais viável a efetivação de ações integradoras no ambiente acadêmico, envolvendo-se com o ensino, pesquisa e extensão. Já o docente de tempo parcial ou horista, tem o seu compromisso institucional mais fragilizado, sentindo-se desobrigado a trabalhar com a pesquisa e extensão.

Analisando as informações da Tabela 4, referente ao sexo, percebe-se que a predominância é de docentes do sexo masculino, semelhando às características dos que atuam no Ensino Superior, conforme Relatório Técnico do INEP (FLEURI, 2015), indo na contramão das pesquisas sobre o perfil docente da Educação Básica realizada pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009) e INEP, que apontam a presença feminina como preponderante. Uma das explicações para isso, no âmbito do IF SERTÃO-PE, dá-se pela presença de profissionais formados nos cursos bacharelados, oriundos das engenharias ou das ciências exatas e naturais – áreas, predominantemente, masculinas.

Tabela 4 - Sexo dos docentes do IF SERTÃO-PE

<i>Campus</i>	Nº total de docentes até 2015	Feminino		Masculino	
		Nº	%	Nº	%
Petrolina	126	45	35,71	80	63,49
Zona Rural	69	30	43,48	39	56,52
Floresta	52	23	44,23	29	55,77
Ouricuri	56	22	39,29	34	60,71
Salgueiro	58	21	36,21	37	63,79
Santa Maria	15	4	26,67	11	73,33
Serra Talhada	16	9	56,25	7	43,75
Total	392	154	39,29	237	60,46

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório da Coordenação de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE.

Para Oliveira e Sales (2015) tal informação induz à hipótese de senso comum de que há uma predominância masculina pelas áreas exatas e naturais, enquanto que as mulheres predominam nas áreas humanas e sociais; no entanto, em busca de uma explicação científica para este fenômeno, não encontramos estudos conclusivos a este respeito. Entretanto, há evidências que mostram as possíveis explicações a partir dos argumentos de mulheres cientistas e especialistas em gênero que tentam esclarecer, a exemplo da matéria “Por que tão

poucas?” da Revista Época²⁵, na qual exhibe por meio de relatos e números que não é um fenômeno só brasileiro e aponta que na Europa, poucas mulheres entram para a carreira da Física, por exemplo, e que este quadro situacional em outros países, é pior que no Brasil.

Quanto aos motivos, a reportagem traz algumas explicações, como: questões históricas e de gênero - “No passado, as mulheres faziam experiências em suas cozinhas porque não eram aceitas em laboratórios [...]. As meninas aprendem cedo que exatas e científicas não é assunto para elas” (Profª Márcia Barbosa, UFRGS); características genéticas diferentes - “O homem é mais focado, a mulher mais observadora” (Mayana Zatz, geneticista da USP); diferenças de interesses por motivos culturais - o que leva às mulheres as áreas humanas e sociais e menos as ciências exatas e engenharias. Já no meio científico, há relatos de autoexclusão motivada por questão exclusiva de gênero.

Ainda com o objetivo de traçar o mapa profissiográfico dos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE, a Tabela 05 traz informações referentes à formação para atuação na Educação Profissional, conforme exigências legais – Art. 62 da Lei nº 9.394/1996 e Art. 40, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Tabela 05 - Número de docentes do IF SERTÃO-PE sem/com formação pedagógica.

<i>Campus</i>	Nº total de docentes em 03/2016	Nº de docentes não licenciados	%	Docentes licenciados	%
Petrolina	126	58	46,03	68	53,97
Zona Rural	69	32	46,38	37	53,62
Salgueiro	58	37	63,79	21	36,21
Floresta	52	28	53,85	24	46,15
Ouricuri	56	29	51,79	27	48,21
Santa Maria	18	10	55,56	8	44,44
Serra Talhada	17	11	64,71	6	35,29
Total	396	205	51,77	191	48,23

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE, 2016.

Destacamos que 51,77% dos professores que atuam no IF SERTÃO-PE não possuem a formação inicial na área em licenciatura ou formação pedagógica. Esse número vai se ampliando à medida que, também, se expande os *Campi* do Instituto e a contratação de professores sem a exigência mínima, pelo menos em licenciatura para as disciplinas de formação geral, as chamadas áreas propedêuticas, conforme Edital 92/2015, referente ao concurso público (*Vide* Quadro 7).

²⁵ Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EDG79196-6014-488,00-POR+QUE+TAO+POUCAS.html> Acesso em: 22.04.2016.

Quadro 7 – Requisitos/Exigências do Edital nº 92/2015/ IF SERTÃO-PE para ingresso de docente via Concurso Público.

Áreas	Requisitos/Exigências
Arquitetura	Bacharelado em Arquitetura; Arquitetura e Urbanismo
Artes	Licenciatura plena em Educação Artística com Habilitação em Música,
Biologia	Licenciatura ou Bacharelado em Biologia
Educação Física	Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física
Eletrotécnica	Engenharia ou Tecnologia em Sistemas Elétricos, Elétrica, Eletrotécnica, Eletrônica, Automação, Controle e Automação, Mecatrônica, Energia, Energias Renováveis
Engenharia Civil	Bacharelado em Engenharia Civil ou em Engenharia de Produção Civil; Tecnólogo em Construção de Edifícios
Engenharia Mecânica	Bacharelado em Engenharia Mecânica
Filosofia	Licenciatura ou Bacharelado em Filosofia
Física	Licenciatura ou Bacharelado em Física
Geografia	Licenciatura ou Bacharelado em Geografia
História	Licenciatura ou Bacharelado em História
Informática I	Graduação em Ciência da Computação, Engenharia, da Computação, Sistema de Informação, Processamento de Dados, Gestão de Tecnologia da Informação
Informática II	Graduação em Ciência da Computação, Engenharia, da Computação, Sistema de Informação, Processamento de Dados, Gestão de Tecnologia da Informação.
Informática III	Graduação em Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Sistema de Informação, Processamento de Dados, Gestão de Tecnologia da Informação.
Libras	Licenciatura com Graduação em Letras com certificação de proficiência para o ensino de Libras, conforme Decreto nº 5.626/05.
Língua Inglesa	Licenciatura ou Bacharelado em Letras Vernáculas com Língua Inglesa, Licenciatura ou Bacharelado em Língua Inglesa.
Língua Portuguesa	Licenciatura ou Bacharelado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa
Matemática	Licenciatura ou Bacharelado em Matemática.

Fonte: Anexo I do Edital 92/2015 – Disponível em: <www.ifsertao-pe.edu.br>

Os Institutos Federais são instituições híbridas – de Educação Básica e Superior. Assim, de acordo com a Lei 9.394/1996, temos as seguintes exigências para atuar no magistério: Educação Básica – formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; Ensino Superior – formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Desta forma, ao ingressar um docente para a disciplina de Física, somente com a graduação em bacharelado, por exemplo, à luz da legislação, esse profissional não pode atuar na EPT - nem nos cursos de nível médio, por não ter licenciatura e nem no ensino superior, por não possuir pós-graduação. A referida Lei não menciona a exigência de forma direta para atuar na educação profissional, entretanto, a Resolução

CNE/CEB nº 01/2008, que define os profissionais do magistério da Educação Básica, traz o seguinte trecho,

Art. 4º Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes:

I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;

III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio(BRASIL, 2008b) (grifos nossos).

Isso significa que um docente que tem como titulação máxima a graduação em Engenharia Civil, também não pode atuar nos cursos técnicos, pois a exigência mínima é ser portador de diploma de Mestrado ou Doutorado, de acordo com a referida Resolução, igualando-se aos pré-requisitos para a docência no ensino superior nas universidades. A este respeito, Souza e Nascimento (2013, p.416), afirmam,

No entanto, nem sempre isso tem ocorrido na prática. Não são poucos os editais de concursos públicos para docentes nos IFs que exigem apenas, como condição indispensável, o diploma de graduação no ensino superior na área em que o candidato bacharel está se submetendo à seleção. Outrossim, não se faz necessário, entre os critérios de seleção, a formação específica para a EPT. Sobrepe a este conhecimento o domínio dos conteúdos específicos da área de formação, avaliado por uma prova escrita e de uma aula prática, além de uma pontuação dada à titulação que atesta as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor) e como profissional docente. Esses são, em conjunto, os grandes pesos dos processos seletivos para docentes nos IFs.

Já as DCN para EPT Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2016, abre uma brecha para a graduação na área específica e com a formação pedagógica ou uma especialização na área de Educação.

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas [...]. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - **excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu**, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente. (BRASIL, 2012) (grifos nossos).

Ao analisar mais três editais de concursos públicos de Institutos Federais - IFMS²⁶, IFRN²⁷ e IFSULDEMINAS²⁸, notamos que, timidamente, estão tentando se adequar às exigências formativas, inclusive neste último, foi inserido no próprio edital a obrigatoriedade de cursar a formação pedagógica após o ingresso, na ausência da referida formação, como veremos adiante. É uma atitude louvável diante do excesso de “legislamismo” e pouca efetividade.

Os profissionais ingressantes nos Institutos Federais são oriundos de diversas áreas e desenvolvem suas atividades, hoje, como docentes, obviamente, é uma profissão que exige uma formação específica, neste sentido, destacamos as palavras Kuenzer (2008, p. 37),

Há de considerar cuidadosamente, também, as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar. **Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares.** (grifos nossos).

Analisando essa questão no IF SERTÃO-PE desde a época da Escola Técnica/Agrotécnica, localizamos duas iniciativas voltadas à formação pedagógica: a primeira, registrada no ano de 1990/1991, ao realizar um convênio com a Escola Técnica Federal de Recife para a oferta do Curso Esquema I; e a segunda, de 2012, ao ofertar, na própria Instituição, o curso denominado Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ambos, com a mesma finalidade e público – docentes não licenciados.

Em 1970, são criados os cursos denominados Esquema I e Esquema II, que objetivavam capacitar, para a docência no âmbito dessa modalidade de ensino, egressos do ensino superior e técnico, ou seja, o Esquema I permitia qualquer profissional graduado obter sua formação pedagógica, cursando tais disciplinas exigidas para as licenciaturas. Dessa forma, ele passava a ter autorização para lecionar, naquela época, o 2º grau (hoje ensino médio integrado). Já o Esquema II, permitia que qualquer profissional formado em nível médio técnico, além das disciplinas pedagógicas, cursava também as disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, e assim, passava a fazer jus aos direitos dos licenciados. Em relação ao Esquema I, Soldadinho-do-araripe, egresso do curso, relata,

O Cefet Minas Gerais ia para Recife, o seu corpo técnico, e nos dava aulas nos finais de semana – sexta, sábado e domingo ficava lá [...] e na segunda cedinho já voltava em sala de aula, entendeu? A maioria participou, [...];

²⁶Edital nº 01/2015. Disponível em <http://selecao.ifms.edu.br/perfil/servidores/concurso-publico-edital-n-001-2015> Acesso em 04.06.2016.

²⁷Edital nº 06/2015. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/servidores/concursos/2015/edital-6-2015-professor/documentos-publicados/edital-6-2015-reitoria-ifrn-concurso-publico-para-professor> Acesso em: 04.06.2016.

²⁸Edital nº 35/2016. Disponível em: <http://concurso.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/236/Edital%20Docente%2035-2016.pdf> Acesso em 24.04.2016.

aliás, todos da época fizeram o Esquema I. [...] então, esses Esquemas nos possibilitaram, exclusive, o direito de participar de concurso público na própria Instituição. Aí foi quando a gente começou a se requalificar na parte do ensino prático, na parte pedagógica e didática. (Relato oral, 2016).

Já a segunda experiência não teve êxito. O curso foi estruturado no mesmo formato da Resolução CNE nº 02/1997²⁹, com carga horária teórica e prática, divididas em núcleos e com CH de 600 horas; foi denominado de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, no semestre 2012.2, mas paralisado logo em seguida, em 2013.1, por problemas diversos. Naquela oportunidade, foram abertas duas turmas; posteriormente, em 2014.1, devido a não integralidade, o Instituto optou em sanar as lacunas que surgiram no decorrer do Programa e reestruturar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Entretanto, até o momento, 2016.1, não há uma proposta concreta. Em relação a essa iniciativa, três docentes tecem os seguintes comentários,

Falta seriedade em alguns programas de formação docente. Um exemplo foi um curso de licenciatura plena que aconteceu no [Campus] Zona Rural há uns 4 anos e foi interrompido do nada. Nem notícias até hoje. (docente – relato *on-line*, 2016).

O curso de formação pedagógica que o [Campus] Zona Rural iniciou desapareceu como fumaça na janela. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

O IF SERTÃO iniciou um curso de formação pedagógica e na segunda disciplina parou e não obtivemos mais respostas sobre o curso, em fim, o IF não leva a sério a formação pedagógica de seus docentes. (Docente – relato *on-line*, 2016).

Tal situação só vem a confirmar as palavras de Oliveira (2013), para quem a formação docente na EPT é marcada por flexibilidades, que provocam a não integralidade das ações que têm como foco a formação do professor.

Apesar de o curso ter acontecido somente durante um semestre e nos finais de semana, para um docente bacharel participante desta pesquisa, foi uma experiência inovadora e enriquecedora, sinalizando a implantação institucionalizada e urgente de ações formativas. Segundo João-chique-chique,

[...] embora tenha sido no sábado, mas pra mim foi muito entusiasmante parar para pensar a docência. Foi muito importante... A docência foi uma profissão nova pra mim, mesmo dentro da agronomia [...]. Oficialmente minha profissão é professor, não é agrônomo! A exigência era antes para ser agrônomo, mas agora é uma nova profissão. Então, por isso tudo eu tenho necessidade de melhorar essa minha formação como professor: ter metodologia e entender mais a cabeça do estudante. E o laboratório está todo montado, pois eu já sou professor, já tive meus dilemas e problemas todos de lá pra cá. Então estudar isso pra mim é, hoje, uma coisa atrativa e eu vejo

²⁹ Revogada pela Resolução CNE/CEB nº 02/2015

como uma necessidade mesmo! E espero que a gente volte a fazer, pois até o momento ele está interrompido. (relato oral, 2016).

Como visto, é imprescindível pensar na formação a partir das situações reais experienciadas no cotidiano acadêmico. E na EPT, essa questão deve ser evidenciada e considerada, pois a docência se torna mais complexa uma vez que o professor atua em diversas funções, níveis e modalidades, transitando no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e na docência propriamente dita. Por isso, Machado (2008, p.17) diz que é importante,

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

Analisando a fala do docente bacharel, identifica-se que é um sujeito da reflexão e da pesquisa. Reconhece a docência como a sua profissão e as limitações decorrentes dela; está aberto a novas aprendizagens; deseja melhorar a prática pedagógica, e, obviamente, o trabalho enquanto professor; e, o mais importante: reconhece o seu espaço educativo como um laboratório, ou seja, um espaço de análise, aprendizagem, observação, reflexão, decisão, descobertas, experimentações, investigação e, antes de tudo, é um trabalho realizado sob orientação a partir de conhecimentos sistematizados.

Em um estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) - Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013³⁰, envolvendo também o IF SERTÃO-PE, ao responder o item “Há iniciativas de capacitação pedagógica dos docentes?”, a auditoria reconhece que há “deficiência na oferta regular de cursos de capacitação ou na realização de encontros de qualificação na área”, e detalha sobre o Programa de Formação Pedagógica oferecido em 2012,

Dentre os óbices à capacitação no IF Sertão/PE, destaca-se: oferta de cursos de licenciatura nas férias e nos finais de semana, sendo muitas vezes inviável a participação dos docentes, tendo em vista que muitos moram longe da família e esse é o único tempo que dispõem para lhes dar assistência. Além disso, participar desses cursos também lhes traria custos adicionais com transporte e diárias. Outra dificuldade se refere à carga horária excessiva, causada pela grande quantidade de turmas assumidas pelos professores do *Campus* Petrolina, resultando na falta de tempo para participarem de cursos de capacitação. **Acrescente-se que a obrigatoriedade para fazerem um curso de graduação em licenciatura parece-lhes algo bastante**

³⁰ Integraram este estudo, entre 2011-2012, os Institutos Federais do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Sertão Pernambucano, Brasília, Goiás e Rio Grande do Norte.

constrangedor, uma vez que alguns deles possuem mestrado e até doutorado. (Acórdão nº 506/2013/TCU, p.75) (grifos nossos).

Ratificando o sentimento de rejeição referente à proposta formativa ofertada em 2012, outro docente afirma,

Por conseguinte, o cumprimento da formação pedagógica em obediência a legislação pertinente, torna-se ineficaz quando se vislumbra a melhoria da qualidade de ensino, por quanto, não há um acompanhamento da práxis pedagógica mesmo contando com uma estrutura de pessoal qualificado para isso. (Docente, relato *on-line*, 2016).

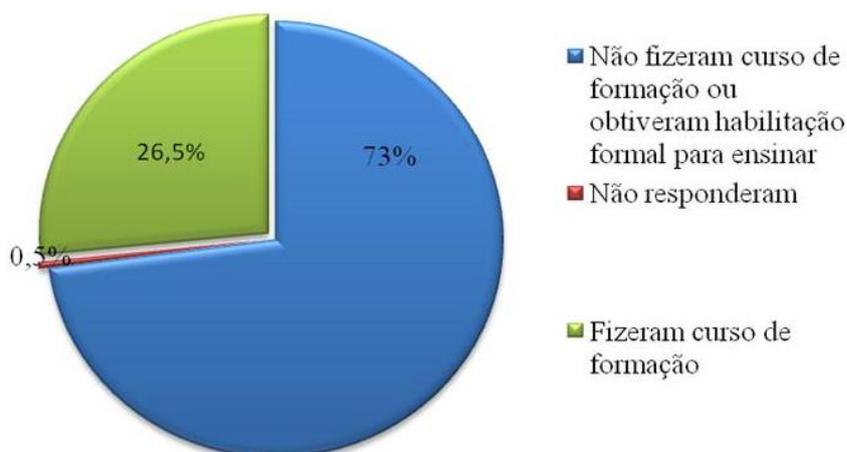
Talvez esteja aqui a explicação para o silenciamento existente no âmbito do IF SERTÃO-PE em torno da ausência da formação pedagógica para os docentes não licenciados, por considerarem sua formação suficiente para o exercício da docência. Compreendemos que não é uma regra, pois, contraditoriamente, dos 205 docentes não licenciados, 19 (9,26%) que já possuem mestrados e/ou doutorados nas áreas de conhecimento específico, cursaram especialização em Educação e em diferentes áreas, conforme Relatório dos Servidores da Diretoria de Gestão de Pessoas do IF SERTÃO-PE:

- ✓ Especialização em Supervisão Educacional;
- ✓ Especialização em Metodologia do Ensino Superior;
- ✓ Especialização em Ensino de Língua Inglesa;
- ✓ Especialização em Programação do Ensino em Pedagogia;
- ✓ Especialização em Capacitação Pedagógica;
- ✓ Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; e
- ✓ Especialização em Disciplinas Específicas do Ensino Básico.

Para Oliveira e Sales (2015), embora não tenha uma formação pedagógica, os professores não licenciados estão buscando qualificação voltada à prática educativa para suprir uma lacuna deixada na formação enquanto bacharel ou professor tecnólogo, reconhecendo, talvez, que ter um mestrado ou doutorado na área específica, não é suficiente para exercer a docência em sua plenitude e com competência. Essa assertiva é reforçada pelos diversos relatos de docentes, sujeitos desta pesquisa, como veremos adiante. Além disso, as informações contidas no estudo apontado pelo TCU são referentes ao período de 15/8/2011 a 7/5/2012; isto é, envolveu 312 docentes e cinco *Campi*, hoje são, respectivamente, 392 - 20% a mais, e sete unidades.

Ainda o referido Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013, aponta que a maioria dos docentes dos Institutos Federais não tem a formação para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação de professores para atuar com educação profissional (TCU).



Fonte: Relatório Acórdão nº 506/2013/TCU

O Relatório pontuou também, insuficiência de professores com a devida habilitação, bem como, de cursos voltados à formação pedagógica. Quanto à habilitação para atuar na EPT, foi constatada que 73% não possuem formação pedagógica - uma realidade preocupante. Dessa forma, percebe-se que há um descumprimento de um dispositivo legal que preconiza a necessidade de terem licenciatura ou formação pedagógica para atuar nos cursos técnicos de nível médio.

Como parte dos professores dos Institutos Federais não cursou licenciatura, modalidade que habilita o docente a lecionar na educação básica na área de conhecimento do curso em que se graduou, os Institutos buscam suprir as carências pedagógicas de bacharéis e tecnólogos por meio de programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional. (Acórdão nº 506/2013/TCU, p.47).

O Documento identificou, ainda, lacunas no currículo dos cursos ofertados pelos Institutos Federais visando suprir tal formação. Conclui, a partir dos relatos dos professores participantes, que há uma “baixa eficácia no desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho docente” (idem, idem) e assim, recomenda,

A auditoria constatou oportunidade de aperfeiçoar o processo de formação pedagógica ofertada aos professores, sobretudo no que tange à oferta de cursos dessa natureza e ao acesso a materiais e conteúdos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de competências essenciais ao bom desempenho docente.

Em outro estudo realizado no IFRS com docentes egressos de um curso de formação pedagógica, também foi evidenciado pelos participantes a necessidade de se repensar o currículo e a forma como foi/é arquitetado, chegando-se a alguns arremates: o currículo deveria proporcionar mais reflexões do fazer pedagógico; ser mais voltado para a Educação

Profissional e Tecnológica; contemplar a pedagogia, a didática e a psicologia; não houve a integração entre as diferentes áreas; ser mais dinâmico e menos teórico; e focalizar na atuação docente (AMARAL e GAELZER, 2011).

A pesquisa também identificou que muitos docentes iniciaram o curso sem dar a devida importância e estavam cursando pelo formalismo da situação diante dos dispositivos legais. Foi evidenciado ainda, que, quanto maior o grau de qualificação do participante, maior a rejeição do referido curso. E, por fim, os autores desse estudo concluem recomendando que haja uma seleção criteriosa dos profissionais que atuam no curso de formação de professores para a educação profissional, bem como oferecer condições de trabalho e de estudo, já que boa parte dos docentes-estudantes alegou falta de tempo para realizar as atividades em virtude do excesso de trabalho (idem, idem).

Já prevendo a possível rejeição quanto à participação em formações voltadas à habilitação para a docência, o IFSULDEMINAS inseriu nos editais de concursos públicos a obrigatoriedade da participação dos ingressantes em cursos de formação, fundamentado na legislação. No edital nº 35, de 14 de abril de 2016³¹, por exemplo, é possível ler no item 18.09, o seguinte trecho,

18.9. O servidor nomeado, após entrar em exercício, que não for detentor de Licenciatura Plena será incluído no Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, conforme determina a Legislação (Resolução CNE/CEB 06/2012).

É uma iniciativa inovadora e pode ser igualmente implantada no âmbito da Rede Federal de EPT, tanto em relação à oferta da especialização voltada à formação pedagógica, como inserir nos editais de concurso público a obrigatoriedade da participação dos servidores ingressantes não licenciados, já que, contudo, a maioria dos docentes que atua nos espaços institucionais de educação profissional, técnica e tecnológicas não possui formação inicial específica para a docência, fazendo-se necessária a oferta de cursos que atendam essa peculiaridade e a garantia também, da participação.

A docência é uma obra de arte arquitetada em que suas formas vão sendo definidas e pintadas, conforme as condições pessoais e institucionais empreendidas, tanto pelo professor, quanto pela gestão. Também é uma profissão reflexiva, intelectual, exige enorme capacidade cognoscitiva, sendo permeada por angústias, lutas e prazeres da profissão. Ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e neste

³¹ Maiores informações acessar <http://concurso.ifsuldeminas.edu.br/attachments/article/236/Edital%20Docente%2035-2016.pdf> Acesso em: 24.04.2016.

contexto, não basta saber somente os conhecimentos específicos da disciplina, é necessário saber se comunicar com eles e realizar a transposição didática, derrubando o dito que “qualquer um pode ser professor”, daí, mais uma vez afirmar, que as condições institucionais são imprescindíveis.

Com o crescimento da Educação Profissional decorrente da Expansão I (2003/2010) e II (2011/2014), os docentes estão ingressando no magistério da EPT com amplo conhecimento específico marcado também, por um número significativo portadores de diploma de mestrado e doutorado, conforme Tabela 6.

Tabela 6- Titulação dos docentes do IF SERTÃO-PE

Campus	Nº total de docentes até 2015	Docentes com Maior titulação							
		Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%
Petrolina	126	20	15,9	34	26,98	62	49,2	10	7,9
Zona Rural	69	4	5,8	20	28,99	28	40,6	17	24,6
Floresta	52	10	19,2	15	28,85	20	38,5	7	13,5
Ouricuri	56	7	12,5	18	32,14	24	42,9	7	12,5
Salgueiro	58	4	6,9	13	22,41	37	63,8	4	6,9
Santa Maria	15	3	20,0	9	60,00	1	6,7	2	13,3
Serra Talhada	16	4	25,0	4	25,00	7	43,8	1	6,3
Total	392	52	13,3	113	28,83	179	45,7	48³²	12,2

Fonte: Informações da Pesquisa a partir do Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE, 2016.

Ao analisar a titulação dos docentes na Instituição, nota-se que os *Campi* Petrolina e Zona Rural têm, juntos, um número maior de mestres e doutores, em mais de 50% - um fenômeno justificado por terem o maior número de servidores, inclusive na carreira docente e, portanto, tiveram mais oportunidades para qualificação ao longo dos anos.

De acordo com o Relatório de Gestão - exercício 2015 do IF SERTÃO-PE, a qualificação de servidores é umas prioridades por meio dos Minters/Dinters³³, e da contratação de instituições para oferecer mestrados em áreas específicas, de acordo com o Plano Institucional de Qualificação (PIQ). Tal afirmação é ratificada pelas ações empreendidas no ano de 2015, nas quais encontramos,

³²De acordo com o Relatório de Gestão Exercício 2015, são 49, possivelmente foi atualizado..

³³Mestrado e Doutorado Interinstitucional.

- ✓ Disponibilização de cotas de bolsas para servidores afastados para realização de cursos de mestrado e doutorado;
- ✓ Realização de convênios firmados com a Universidade Federal da Bahia para oferta do Mestrado Profissional em Administração, com sete vagas para os docentes e um segundo convênio para Mestrado Profissional em Educação, com oferta de 30 (trinta) vagas para os servidores;
- ✓ Convênio com UFSC para um Dinter em Engenharia de Alimento;
- ✓ Convênio com ITEP para um Minter em Tecnologia Ambiental.

Portanto, analisando as informações anteriores, nota-se que há perspectivas para ampliar nos próximos anos o número de docentes qualificados em cursos de mestrados e doutorados. Tal assertiva é reforçada ao perceber o número de docentes afastados, conforme tabela 7.

Tabela 7 - Docentes afastados para cursar Mestrado e Doutorado

<i>Campus</i>	Nº total de docentes até 2015	Curso		Nº docentes afastados	%
		Mestrado	Doutorado		
Petrolina	126	1	15	16	13 %
Zona Rural	69	0	4	4	6 %
Floresta	52	0	3	3	6 %
Ouricuri	56	1	7	8	14 %
Salgueiro	58	0	5	5	9 %
Santa Maria	15	0	0	0	-
Serra Talhada	16	0	0	0	-
Total	392	2	34	36	9%

Fonte: Informações da Pesquisa, Relatório de Registros de Servidores do IF SERTÃO-PE, 2016.

Não há como negar os esforços empreendidos pelo IF SERTÃO-PE no tocante à qualificação dos profissionais do magistério e este número é ainda maior uma vez que há outros professores que estão cursando mestrado ou doutorado e continuam em suas atividades.

De acordo com Fleuri (2015), ao traçar o perfil profissional docente no Brasil referente à Educação Básica, a partir de variadas pesquisas e informações do INEP, ele chegou as principais características predominantes na rede pública:

- Docentes do sexo feminino;
- Nacionalidade brasileira;
- Têm em média 30 anos de idade;
- Possuem escolaridade de nível superior com licenciatura em pedagogia; e
- [...] presença de professores leigos nas escolas brasileiras, em proporções que variam entre 10% e 30%, considerando as disciplinas que atuam sem a devida habilitação.

Diferentemente do perfil docente que atua na Educação Básica, os professores do IF SERTÃO-PE se aproximam das características dos que atuam no Ensino Superior, ao

comparar com os dados do INEP (FLEURI, 2015) referentes ao sexo, formação, vínculo, idade e forma de ingresso, de acordo com o Quadro 9.

Quadro 8- Particularidades do corpo docente do IF SERTÃO-PE

Aspectos	Características docentes do Ensino Superior	Características docentes do IF SERTÃO-PE
Sexo	Predominam docentes do sexo masculino.	60,46% são do sexo masculino
Formação	Possuem, mais frequentemente, o título de doutorado.	45,7% de mestres e 12,2% de doutores - perspectivas de ampliação para os próximos anos.
Vínculo	Trabalham em regime integral com dedicação exclusiva.	95,92% trabalham em regime integral com dedicação exclusiva,
Idade	Idade média de 36 anos.	51,53% têm entre 30 a 39 anos.
Forma de ingresso	Concurso público, normalmente em três fases: prova escrita, prova de aptidão didática e prova de títulos.	Concurso público em três fases: prova escrita, prova de aptidão didática e prova de títulos.

Fonte: Informações da Pesquisa- registros de servidores, Edital de Concursos Público e Relatório do INEP, 2016.

Diante do mapa profissiográfico dos docentes do IF SERTÃO –PE delineado aqui, reafirmamos a responsabilidade e a urgência de uma formação voltada aos professores - licenciados e, principalmente, não licenciados, a qual deve fazer de uma política macro de desenvolvimento docente, a ser iniciada logo após o processo de admissão. Reconhecemos a importância da valorização e das experiências dos conhecimentos específicos, mas ao ingressarem no IF, deixam de serem tecnólogos e bacharéis e se tornam professores, isto é, aqueles sujeitos que carregarão a responsabilidade pela formação de jovens e adultos por fazer os estudantes aprenderem.

Portanto, compreendemos que *formação docente* pressupõe prazos, mas não imediatistas com ações rápidas e improvisadas; e sim durante toda a carreira do professor num longo processo permanente, amparado numa política de desenvolvimento profissional.

4.OS ATELIÊS DE PESQUISA COMO DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Certa vez, numa roda de conversa um amigo falou sobre navegação, seu *hobby* preferido, deixando-me curiosa com a riqueza de detalhes em que narrava as viagens já realizadas e as planejadas para 2016 e 2017, em alto mar. Agora, ao escrever sobre os Ateliês de Pesquisa senti, necessidade de aprofundamento sobre essa “aventura pensada” (MACEDO, 2013).

Ao traçar o objetivo de realizar uma viagem de barco há todo um procedimento obrigatório que vai além da própria formação e experiência do navegador – requisitos imprescindíveis na navegação. Pergunta-se: Quais equipamentos e acessórios ter a bordo? O que é obrigatório, opcional ou dispensável? As respostas são dadas à luz da legislação em vigor.

Dependendo do tamanho da embarcação, pode haver uma equipe de tripulação composta por variados profissionais habilitados em diversas áreas e com atribuições distintas, visando sempre realizar uma viagem da melhor forma possível com tranquilidade, segurança e bem-estar do grupo. Os equipamentos necessários a bordo, dependem, ainda, das áreas de navegação que um barco pode frequentar, ou seja, área interior que são parcialmente abrigadas de mau tempo e tempestades - baías, lagos, rios, canais etc.; área costeira- área de alto mar, desabrigadas de mau tempo; e, área oceânica – totalmente desabrigada, fora do alcance visual, só se avista céu e água.

Escolhidas as áreas e embarcações, que podem ser de pequeno, médio e grande porte, escolhem-se os equipamentos, como: bússola, âncoras, apito, coletes, lanternas, meios de comunicação, extintor de incêndios, carteira de habilitação, artefatos pirotécnicos (foguetes, para uso em caso de emergência), entre outros.

Em uma viagem de barco, traçam-se objetivos e metas, escolhem-se instrumentos necessários, cria-se uma rota (ou rotas!) e realiza-se a viagem, atento a todas (im) previsibilidades possíveis. E foi assim que realizamos os Ateliês, os quais são detalhados a seguir: **I.** Planejamento das atividades didático-pedagógicas; **II.** Ser Professor na EPT; **III.** A docência no IF SERTÃO-PE: especificidades e singularidades da profissão; e **IV.** A formação docente para atuação na EPT.

4.1 Ateliê I - O trabalho que dá trabalho -Planejamento das atividades didático-pedagógicas

4.1.1 As dimensões do planejamento

Assim como uma viagem de barco, o planejamento de ensino também é uma aventura pensada que possibilita segurança ao trabalho docente. Quem tem a prática de planejar como uma ação intencional está melhor situado sobre o que almeja e onde quer chegar. Além disso, planejar favorece a autoconfiança na realização das atividades pedagógicas - aspecto imprescindível na prática docente, tendo em vista os desafios cotidianos que emergem de forma (in) esperada e muitas vezes, visibilizam inseguranças docentes no desenvolvimento da prática pedagógica, sobretudo, da gestão da sala de aula.

Por ser próprio do desenvolvimento nas instituições, expressa finalidades inerentes aos objetivos institucionais e, no caso desse texto, das educacionais. Seja por meio de planos ou projetos, o planejamento das ações passam a ser um meio de conduzir a realização das ações planejadas e favorece a organização do trabalho educacional. Neste sentido, ele otimiza e qualifica o tempo, os meios e fins; é um dispositivo intencional, pois não pode ser realizado aleatoriamente; implica conhecer a realidade; e é um trabalho técnico, delineado a partir de pressupostos filosóficos e pedagógicos em busca de alternativas para resolução de problemas e tomadas de decisão.

A docência é um trabalho que vai além de ministrar aulas, tornando-se mais complexo com a ampliação do trabalho docente nos dias atuais (VEIGA, 2006). Desta forma, ministrar aulas é uma das incumbências docentes, prevista no Art. 13 da LDB nº 9.394/1996, contendo, nela, outra atividade que antecede todo o trabalho do professor: o planejamento.

Diz-nos Gil (2009, p. 95) que “[...] planejamento educacional pode ser definido como um processo sistematizado mediante o qual se pode conferir eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas”. Dessa forma, permite que o trabalho seja otimizado e avaliado. No âmbito do Ensino Superior, incluindo os Institutos Federais, o autor apresenta quatro níveis de planejamento: educacional, institucional, curricular e de ensino – como veremos aqui.

No Brasil, o sistema brasileiro de educação é responsável pelas ações macro – o planejamento educacional: integra políticas discutidas no âmbito nacional, estadual e municipal. No caso dos Institutos Federais, são políticas oriundas do Ministério da Educação

(MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que, entre as diversas competências³⁴, citam-se as principais:

- ✓ Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica;
- ✓ Promover o desenvolvimento da EPT com os diversos agentes sociais envolvidos;
- ✓ Definir e implantar política de financiamento para EPT;
- ✓ Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade;
- ✓ Fortalecer a Rede Pública Federal de EPT;
- ✓ Promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas para EPT;
- ✓ Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- ✓ Elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da EPT;
- ✓ Estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da EPT, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O planejamento educacional é, antes de tudo, a operacionalização e a corporificação da própria educação, sedimentado nos princípios filosóficos, pedagógicos, científicos e que se unem de forma interdependente. Para Gil (2009, p.97), ele é constituído por documentos, como políticas, planos, projetos ou programas, os quais têm um único objetivo: fornecer os meios necessários visando alcançar os objetivos da Educação.

O planejamento institucional é realizado no âmbito da instituição educativa pela equipe gestora e envolve várias dimensões - políticas, financeiras, administrativas, científicas, educacionais e técnicas, sendo fruto de discussões e contribuições coletivas, realizadas periodicamente, visando atender e contribuir para a realização do fazer pedagógico. Neste contexto, dependendo das finalidades e dos seus objetivos, nos Institutos Federais, são construídos diversos documentos que se complementam em prol de um único aspecto – a organização do trabalho educacional, incluindo as especificidades aliando o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, são eles:

- ✓ O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) – com suas dimensões, diretrizes e filosofia;
- ✓ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – a carta de compromissos - com a filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, diretrizes, estrutura, metas, planos, objetivos a serem alcançados por um determinado período estabelecido; e
- ✓ Os Planos de Trabalho das Pró-Reitorias, das Diretorias, Departamentos e das Coordenações de Curso, entre outros dispositivos.

Assim, esses documentos se integram e se complementam de forma interdependente. Desta forma, a possibilidade da concretização do trabalho educativo em sua totalidade é assegurada com o planejamento institucional, este que é a consolidação de um trabalho a ser

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica> Acesso em 23.03.2016.

realizado no coletivo entre os pares– corpo dirigente, docentes, discentes, técnico-administrativos.

Já o planejamento curricular é fruto desse trabalho macro e reflete exatamente as intenções institucionais traduzidas nas propostas curriculares dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), construídos, também, por profissionais com conhecimentos pedagógicos e específicos. Daí a exigência de ser um trabalho coletivo e colaborativo, atendendo às diversas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica ou Ensino Superior, conforme nível de ensino. Quando há um déficit da participação na construção dessas propostas “o trabalho pedagógico cinde-se: uns concebem, outros executam. Essa cisão conduz à fragmentação e à consequente desqualificação.” (VEIGA, 2009, p.150).

O planejamento curricular da EPT NM segue as DCN da Educação Básica. Por exemplo, os cursos na forma integrada, obrigatoriamente, devem atender, entre outras,

- ✓ DCN Gerais para a Educação Básica;
- ✓ DCN para o Ensino Médio;
- ✓ DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- ✓ DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- ✓ DCN para o Atendimento Especializado na Educação Básica;
- ✓ DCN de Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ DCN para a Educação em Direitos Humanos;
- ✓ DCN para a Educação Ambiental.

Para dar conta dessa demanda – pensar, arquitetar e prever as atividades dos diversos cursos, isto é a organização metodológica, os componentes curriculares, a carga horária, as aulas, as avaliações, a avaliação da aprendizagem, entre outros -, é fundamental o trabalho coletivo e institucional. Neste sentido, Gil (2009) argumenta que as instituições passam a dispor de melhores condições para atender aos diversos públicos, considerando as peculiaridades de forma criativa e responsável. Assim, na ausência dessa organização didático-pedagógica colaborativa, na falta de diretrizes e objetivos claros do que se quer alcançar, as instituições ficam à mercê de fatores e opções ocasionais, casuais e aleatórias - como um barco que navega sem destino ou rota.

Por último, o planejamento de ensino refere-se, especificamente, ao delineamento do trabalho docente propriamente dito. É alicerçado a partir do planejamento curricular; configura-se como um importante dispositivo essencial no trabalho dos professores; é organizado por eles a partir de uma proposta filosófica e pedagógica da instituição, dividindo-se em plano de disciplina, de unidade e plano de aula.

Esse tipo de planejamento emerge para organizar previamente as ações didático-pedagógicas, no sentido de antecipar as próximas e possíveis atitudes a serem realizadas pelo professor e estudantes, sejam elas anuais, semestrais, bimestrais ou em curto prazo, dependendo de diversos fatores previsíveis, ou não, como, tempo, espaço, grau de comprometimento docente, cultura pedagógica, rotina pedagógica, entre outros.

É uma ação que favorece a construção do conhecimento considerando o contexto local, regional, econômico, as condições institucionais e o mais importante, o contexto dos estudantes. Ao atender estes pressupostos, o planejamento não se tornará uma “palavra mágica e cheia de promessas” (BARBIER, 1996, *apud* VASCOCELLOS, 2014, p.14), colocando-o distante das práticas realizadas por não expressar intenções concretas.

Para Vasconcellos (2014), há um desprezo pela temática *planejamento* no interior das academias, causando um vazio cultural e pouca produção científica. Exatamente por estes motivos e também por compreender que a docência implica uma complexa organicidade e, portanto, inerente ao fazer pedagógico, adentramos nesse campo visando desvelar a sua efetivação no âmbito do IF SERTÃO-PE.

4.1.2 O Trabalho de Campo e os (des) contentamentos

O Ateliê I ocorreu em 11 de novembro e alguns fatores, certamente, interferiram para a realização dessa atividade; destacamos três: o processo eleitoral já iniciado para sucessão do Reitor da Instituição, mobilizando servidores para as campanhas dos candidatos; o turno noturno, escolhido por ser oposto às atividades dos participantes; e o excessivo trabalho na Instituição – essas foram justificativas apresentadas pelos professores que demonstraram interesse em participar do Ateliê, mas não conseguiram garantir sua presença nas atividades.

Iniciamos com problematizações sobre o Planejamento, considerando o cotidiano educacional dos servidores presentes e seguimos, propondo uma atividade de campo: construção e execução de um plano de intervenção a ser realizado em sala de aula (pelos docentes), nas coordenações pedagógicas (pela equipe pedagógica) para relatar 15 dias depois, destacando como foi a construção, realização e pontuando os possíveis desafios encontrados.

Os presentes sentiram-se motivados e externaram seus sentimentos, suas implicações, percepções sobre objeto em discussão - a organização do trabalho docente, especificamente, o planejamento de ensino. E partir das discussões entrelaçadas sobre a temática, algumas considerações emergiram e foram externadas pelo grupo, e logo tivemos as primeiras provocações: “O que se discute no IF SERTÃO-PE não é efetivamente realizado”,

nos diz Ararinha-azul, referindo-se às dificuldades para a realização do planejamento. “Se para ingressar no IF SERTÃO-PE é feito um plano de aula, por que então, não se faz depois que ingressa?”, questiona Arara-azul-de-lear.

Entre os diferentes papéis que o professor realiza na docência, um deles é de “planejador” (GIL, 2009, p.94), justamente, por ser uma profissão de natureza intelectual e não braçal. E o fato da docência ser uma profissão intelectual, realizada com pessoas, para pessoas com a função de construir resultados, exige-se, obrigatoriamente, a realização de ações planejadas. Desse modo, o ato de planejar é uma atividade-meio, que subsidia o professor no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto, orientado por objetivo.

A discussão foi acalorada entre os participantes que tiveram a oportunidade de externar os sentimentos, as angústias e os dilemas da profissão. Diante dos relatos, percebemos que o planejamento em si, não é rotina de alguns professores e, ao ser lançada a atividade de campo, que tinha como desafio acompanhar o planejamento de um grupo de docente, um dos partícipes da pesquisa declarou,

Essa atividade vai servir para ver como eles encaram a gente, lidando com aquilo ali que não é rotina deles [...]. A gente vai se expor, mas tem que encarar. Como eles encaram a gente, apresentando aquilo ali que não é comum para eles...? [...] A gente vai se expor; a gente precisa se preparar para se expor” (Ararinha-azul, técnica, relato oral, 2016).

A ausência de ações formativas e a necessidade de orientação e acompanhamento dos docentes não licenciados nos cursos técnicos, também foram insumos para as discussões entre os presentes. Neste ponto, foi destacada a dificuldade, de acompanhar o planejamento de ensino, apontando que há outras atividades que são desenvolvidas na Instituição, comprometendo a sua realização, mesmo que inerente às atribuições, principalmente do pedagogo.

A este respeito, Alarcão (2010, p.70) chama atenção para a importância do trabalho pedagógico e afirma que deve existir uma articulação para supervisionar o trabalho educativo e que o profissional responsável e especializado para isso – o pedagogo, “tem dever de presença” e deve ter uma “escuta atenta” e ao explicar como a equipe pedagógica pode contribuir na construção do conhecimento pedagógico junto aos docentes, ela afirma: “pelo que é e pelo que faz pelo que diz e pelo que sabe.” (ALARCÃO, 2010, p.72).

No retorno da atividade de campo as discussões foram tecidas a partir de questões que tornaram caloroso o debate: Como foi a elaboração do plano? Cada objetivo foi atingido? Foi realizado o que foi planejado? Teve articulação entre os itens do plano (objetivos,

conteúdos, metodologia) e do que estava planejado? Como foi planejar? O planejamento foi orientado junto aos professores do Instituto? Existe uma discussão coletivizada e democratizada dentro do IF sobre planejamento? O planejamento é tratado institucionalmente? Que dificuldades têm, no Instituto, para planejar, considerando o conteúdo, o ensino dentro da Educação Profissional, bem como a disponibilidade para o desenvolvimento do trabalho docente na EPT? O que é necessário no nosso trabalho considerando as condições institucionais para que a gente faça e desenvolva o planejamento? O planejamento é tido como uma ação intencional da prática docente?

Ao relatar a realização da atividade, mais uma vez um dos partícipes da pesquisa, membro da equipe pedagógica, afirmou que o acompanhamento e a orientação do planejamento são vistos por alguns docentes como uma cobrança e uma fiscalização. E em busca de uma explicação para esta percepção, também identificada num estudo realizado por Vasconcellos (2014, p.29) lemos,

Muitos dos problemas que se colocam hoje na prática escolar entre professores e técnicos, tais como a competição, a disputa de influência e poder, tem explicação na origem dessa função, já que, desde então, esteve associada ao ‘controle’, uma vez que a supervisão surgiu no século XVIII nos Estados Unidos como ‘Inspeção Escolar’ e como tal veio para o Brasil em meados do século XIX. Nos anos 70, do século seguinte, ganhou força e contorno legal, num ambiente nada favorável.

O *ambiente* que o autor de refere foi o contexto da ditadura militar. Segundo ele, a “supervisão educacional” foi instituída por meio da Lei nº 5.692/1971 com função tecnicista e controladora colocando uma divisão entre “os que pensam, decidem, mandam e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que até então, o professor era ator e autor de suas aulas” (idem, p.30).

Ao se pensar sobre o trabalho docente, logo vem tona um trabalho coletivizado e colaborativo, ou seja, os momentos com docentes e equipe pedagógica são imprescindíveis para discussão de questões inerentes à docência. Entretanto, é evidenciada, nesse estudo, a necessidade de uma maior integração entre eles e nas diferentes áreas, principalmente para a construção e revisão do currículo, afinal, também é um planejamento,

Uma das coisas que sinto falta é desse momento de envolver também os professores da básica [área propedêutica]. [...] Porque, por exemplo, lá na coordenação, a gente está fazendo a reformulação curricular. Tem o pedagogo, mas a gente sente falta do filósofo para contribuir para o curso [...]. Normalmente não acontece [...]. A compreensão de currículo é [a de] tirar ou colocar disciplina. Na prática, a técnica é uma coisa e a propedêutica é outra [...]. Parece que não se juntam. (Borboletinha-baiana, relato oral, 2016).

As dificuldades de materializar a interdisciplinaridade entre disciplinas que não dialogam entre si, a desarticulação entre áreas técnicas e propedêuticas, a fragmentação, a segregação e as individualidades são questões que também emergiram nos diálogos,

Primeiro, a gente precisa romper com os muros que existem aqui [...] As pessoas se posicionam assim, gostam de manter isso; é cômodo cada um ficar na sua (Arapaçu-do-nordeste, relato oral, 2016).

É difícil você ter acesso à sala de aula [...], mas isso você consegue com aqueles que se arriscam e quebram com a ideia de valor vinculado ao poder... Então o problema está no que ele entende por poder... Fica difícil...! (Ararinha-azul, relato oral, 2016).

Agora estou pensando no Conselho de Classe: primeiro a maioria dos presentes são os professores da área propedêutica. As áreas técnicas frequentam menos e a própria postura a gente percebe na forma de se colocarem [...]. Eles [docentes não licenciados] não têm essa sensibilidade. (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

Como os docentes percebem o Conselho de Classe? Que importância atribuem a esse momento? São questões que devem ser debatidas no âmbito do Instituto, uma vez que, entre as atribuições dos professores, está a participação nesse importante momento.

Ainda em relação à segregação das áreas técnicas e propedêuticas, em especial nos cursos técnicos de nível médio integrado, bem como a dificuldade de alinhá-las e integrá-las, mais uma vez essa separação aparece na fala de um dos partícipes: “Até mesmo as disposições físicas das coordenações, estamos separados.” (Garça-do-mar, oral, 2016).

Na fala de outro partícipe sobre o ato de planejar, percebe-se o quanto é profícuo esse momento quando reservado um espaço para isso e a mesma tem ciência dos resultados oriundos “Ministrar aula com prazer movimentava a aula [...]. O prazer movimentava o ser humano” (Ararinha-azul, relato oral, 2016). Em outro relato, percebe-se a falta dessa prática “A gente sabe como fazer, mas na prática, o planejamento passo a passo a gente não faz [...]” (Garça-do-mar, relato oral, 2016). No entanto, a ideia de planejamento, para alguns, é tida como uma lista de conteúdos selecionados no início do ano ou do semestre,

Com o passar dos anos a gente vai perdendo a prática; e como você acha que já sabe tudo de olhos fechados, vai deixando de lado o planejamento [...]. Eu tenho 13 anos de sala de aula, e com o passar dos anos a gente vai perdendo a credibilidade dele [...] Parece algo internalizado que você vai fazendo de olhos fechados. (Garça-do-mar, relato oral, 2016).

Mas, sabemos que o planejamento é um ato intencional, estruturado para facilitar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; é uma atividade inerente ao exercício do magistério, inclusive, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Vasconcellos (2014, p.16),

[...] o que se verifica com frequência é que os professores, de fato, não acreditam nos planos que fazem por solicitação exterior. Se deixados, talvez alguns professores seriam capazes de trabalhar por anos, sem nem se lembrarem de esboçar qualquer tipo de plano. Tem-se a sensação, muitas vezes, de que se faz aquilo tudo para se enganar reciprocamente, todo mundo sabendo que não adianta, mas também ninguém tendo coragem de questionar...A situação geral constatada, portanto é de: descrença do planejamento.

Ao relatar as dificuldades para os docentes planejarem, um dos partícipes desabafa,

A gente faz o que com quem não faz o planejamento? Não é justo...! Não acontece nada. O pior é isso... Uma coisa sempre digo: - toda pessoa que entra no serviço público deveria passar antes na iniciativa privada. [...]. Trabalhar em conjunto é como trabalhar com o inimigo! (Arara-azul-de-lear, oral, 2016).

Diante de tanto descontentamento, podemos inferir que, mesmo com os desafios postos, a gestão educacional da instituição também é responsável pelo andamento do processo educativo; tem autonomia e dispositivos legais para exigir a sua realização, como também possibilitar uma estrutura, não para fiscalizar, mas para realizar o acompanhamento e colaborar no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas de forma integradora e colaborativa entre docentes e equipe pedagógica.

Ao discutir sobre a orientação e acompanhamento do planejamento pela equipe pedagógica, bem como a forma como se ele efetiva, inicia-se outra calorosa discussão entre os presentes,

Planejar para quê? Quando é que a gente vai ter condições para acompanhar? [...] A coisa não acontece [...]. Como está o Instituto e as condições materiais para você conseguir acompanhar o mínimo que é planejado, não acontece. [...]. A gente sente dificuldade para acompanhar o planejamento [...], deixa de fazer este trabalho para resolver outros problemas estruturais. (Água-cinzeira, relato oral, 2016).

A gente não tem acompanhamento. O que tem é que é solicitado no início dos semestres. Então nos é cobrado o plano. (Papo-branco, relato oral, 2016).

Ainda tecendo sobre as condições institucionais e a efetivação do planejamento, outra participante aborda,

Desde quando ingressei na Instituição, sempre estou abarrotada de muitas aulas, atropelando mil coisas [...]. Aqui tenho que dar conta de mil coisas como professora [...]. Fico fazendo uma autoanálise e sei que não tenho mais vinte anos [...]. Eu não estou tendo tempo para fazer o meu planejamento e a Direção de Ensino [Campus Zona Rural] diz: - dê as aulas, dê as aulas... (Jacutinga, relato oral, 2016).

No início de cada semestre as coordenações de curso solicitam o planejamento do professor e, diante dos relatos, alguns questionamentos emergem sobre o motivo pelo qual é

cobrado o plano no início do semestre; a forma de acompanhamento, monitoramento e execução deste; os encaminhamentos tomados pelas coordenações de curso e da equipe pedagógica ao receberem; e o destino que lhe é dado.

Ao serem perguntados sobre como organizam e estruturam o planejamento, responderam que utilizam diversas formas, como esquema, roteiro, levantamento, anotações no próprio material, levantamento semestral, roteiro em agenda etc. Percebemos ainda, que os docentes que tiveram uma formação pedagógica, sabem lidar de forma mais segura com as diferentes situações de aprendizagens em sala de aula,

No início do semestre a gente faz um único planejamento para todas as turmas e, depois que iniciam as aulas, a gente vai percebendo o que vai dar certo ou não... Isso desenvolve, isso não desenvolve!.. Nós temos turmas iguais, mas estratégias e práticas didáticas diferentes... Faz vários planejamentos de acordo com a turma, principalmente para o Proeja. (Gravatazeiro, relato oral, 2016)

De acordo com as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL (2012), a organização curricular deve ser flexível e compatível com os princípios da interdisciplinaridade entre as áreas, da contextualização e da integração teoria/prática durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Isso requer também, obrigatoriamente, um trabalho articulado e respostas favoráveis aos seguintes questionamentos: como as disciplinas estão planejadas desses cursos? Em que momento se dialogam? Como se integram? Na realização do planejamento, como os docentes de diferentes áreas se articulam? E no processo de se pensar e planejar há sintonia entre os docentes e equipe pedagógica?

Na realização desse Ateliê, foram observados os seguintes fatos:

- ✓ Coordenadores de cursos/equipe pedagógica cobram, exaustivamente, os professores para que entreguem os planos no início do semestre; mas os planos entregues são engavetados;
- ✓ Excesso de atividades docente em cursos/turmas/níveis diferentes impossibilita a realização do planejamento;
- ✓ Faltam condições básicas para o acompanhamento pedagógico por parte da equipe de apoio;
- ✓ Prática docente em sala de aula, muitas vezes, não condiz com o que foi planejado;
- ✓ Há dificuldade de corporificar a interdisciplinaridade, ocasionando uma fragmentação, desarticulação e segregação entre as áreas;
- ✓ Docentes reclamam da falta de acompanhamento e monitoramento, mas ao mesmo tempo, o trabalho da equipe pedagógica é visto como uma forma de controlar e fiscalizar;
- ✓ Há receio pelos membros da equipe pedagógica em “cobrar” os planejamentos aos docentes;
- ✓ Há carência em discutir a temática planejamento no âmbito institucional, entre outros.

Nessa perspectiva, recorro a Vasconcellos (2014, p.16), quem nos diz que,

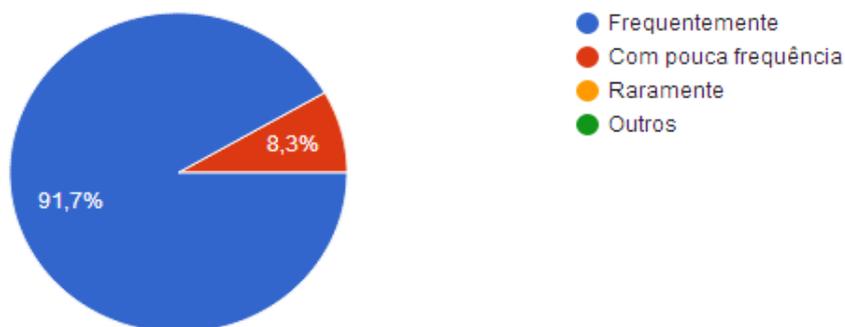
Há uma ambiguidade na prática dos professores, pois ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, percebem sérias limitações em sua realização. Outras vezes, há uma polarização entre ‘especialistas’ e os professores: os primeiros defendendo ferreamente o planejamento e os últimos fazendo de tudo para se livrarem dele. Nesta polarização se manifesta também uma outra ambiguidade: os especialistas cobram dos professores, mas não fazem o seu respectivo plano de trabalho.

Assim, visando compreender essas ambiguidades e limitações, abrimos espaço às demais vozes docentes, como também escutamos os membros da equipe pedagógica, como veremos a seguir.

4.1.3 Trabalho de campo: a escuta aos demais docentes

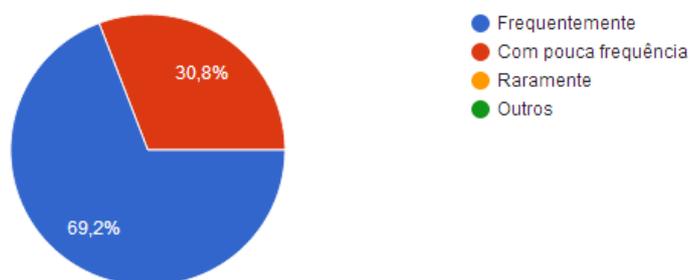
Com o objetivo de identificar as dificuldades encontradas pelos professores do IF SERTÃO-PE no que diz respeito ao planejamento de ensino em seu cotidiano acadêmico, foi elaborado formulário *on-line* (vide Anexo) para os docentes dos dois *Campi* – Petrolina e Petrolina Zona Rural. Por terem realidades diferentes em relação às condições institucionais, ao número de docentes e servidores que compõem a Equipe pedagógica, optamos por enviar o mesmo formulário, mas separadamente por *Campus*, obtendo o retorno das questões apresentadas nos Gráficos a seguir. No Gráfico 3 perguntamos: O planejamento de ensino faz parte da sua rotina docente?

Gráfico 3- O planejamento como rotina docente – *Campus* Petrolina



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016

Gráfico 4- O planejamento como rotina docente – *Campus Petrolina Zona Rural*

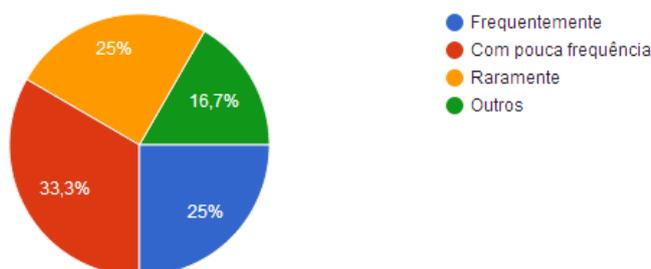


Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Ao analisar os Gráficos, observamos que, independente da periodicidade, em algum momento o professor faz uma pausa para pensar e organizar o seu trabalho. E neste sentido, ele é um instrumento que possibilita superar as rotinas, organizar o trabalho, otimizar o tempo e oportuniza a reflexão e avaliação do próprio trabalho. Independente do nível de ensino que o professor atua, sempre será o norte do trabalho docente, no qual o resultado é definido pela realização de um planejamento construído de acordo com as reais necessidades, com os recursos disponíveis, aliado ao conhecimento específico e pedagógico do docente. Ainda nesse Gráfico, notamos que não é uma atitude que contempla 100% dos docentes, apontando a necessidade de se fazer um trabalho dirigido, destacadamente, no *Campus Petrolina Zona Rural*.

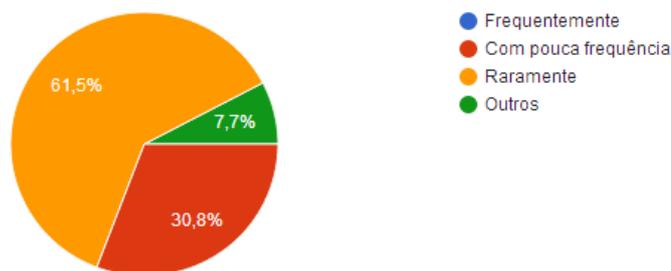
O Gráfico 5 refere-se a seguinte indagação: O planejamento é acompanhado pela Equipe pedagógica do seu *Campus*?

Gráfico 5 - O acompanhamento do planejamento pela equipe pedagógica – *Campus Petrolina*



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Gráfico 6 - O acompanhamento do planejamento pela equipe pedagógica – CPZR



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Esta é uma ação, por motivos diversos, realizada na individualidade sem o acompanhamento da equipe pedagógica; nota-se essa lacuna no *Campus* Petrolina Zona Rural, o que, provavelmente, está relacionado ao número insuficiente de profissionais lotados nesse *Campus*. Vejamos a Tabela 8.

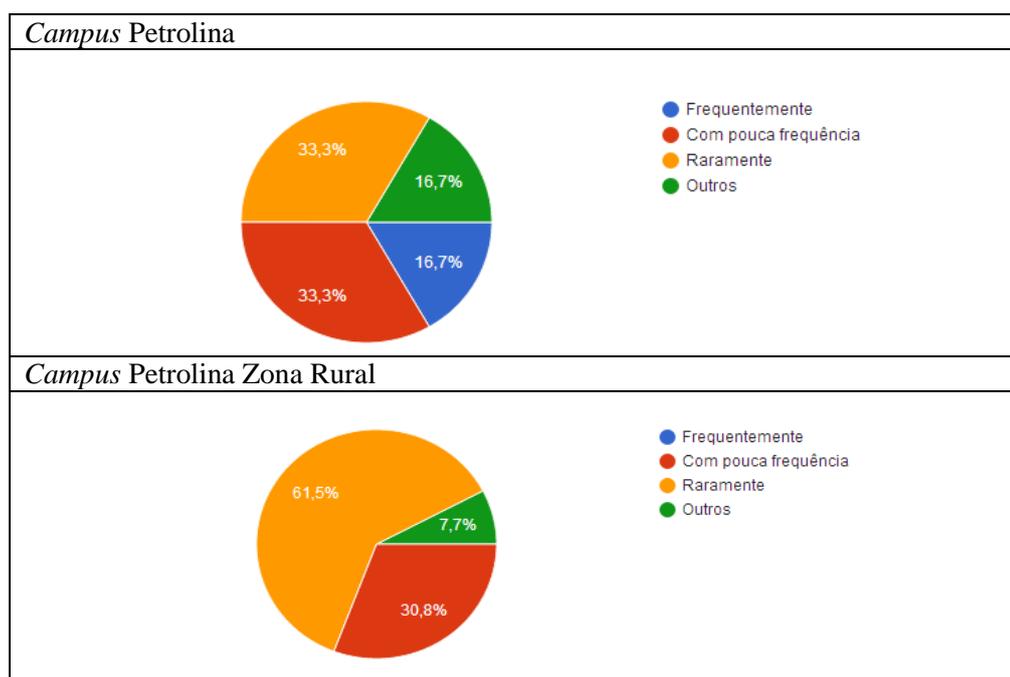
Tabela 8 - Número de Pedagogos e TAE efetivos do IF SERTÃO-PE.

<i>Campus</i>	Nº de Pedagogos	Nº de Técnicos em Assuntos Educacionais	Total
Reitoria	06	02	08
Petrolina	05	03	08
Zona Rural	01	01	02
Salgueiro	02	02	04
Floresta	02	02	04
Ouricuri	01	02	03
Santa Maria	01	01	02
Serra Talhada	00	02	02
Total	18	15	33

Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

No que diz respeito à frequência que a equipe pedagógica promove momentos para o planejamento, os respondentes apontaram que não é uma prática rotineira no IF SERTÃO-PE, pois não há um trabalho coletivizado. Tal assertiva é traduzida pela soma do percentual de “com pouca frequência” e “raramente”, respectivamente 66,6% e 92,3% - *Campus* Petrolina e Petrolina e Zona Rural, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Frequência de acompanhamento do planejamento de ensino



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Para melhor visualizar o quantitativo que os *Campi* dispõem de servidores “especialistas” para realizar o acompanhamento do planejamento de ensino, estes, constituído nos IF por Pedagogos e TAE, apresentamos a Tabela 9.

Tabela 9 – Proporção de Pedagogo e TAE/Docente³⁵

<i>Campus</i>	Nº de Pedagogos e TAE	Nº Docentes efetivos	Proporção
Reitoria	08	00	---
Petrolina	08	126	1/16
Zona Rural	02³⁶	69	1/35
Salgueiro	04	58	1/15
Floresta	04	52	1/13
Ouricuri	03	56	1/19
Santa Maria	02	15	1/8
Serra Talhada	02	16	1/8

Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Assim, visando discutir, também, os fatores que impossibilitam o acompanhamento do planejamento, do ponto de vista da Equipe pedagógica, aplicamos um questionário *on-line* (*Vide Anexo*), no qual, os respondentes expuseram diversos fatores que impossibilitam a realização de um trabalho mais sistemático, inclusive, alguns já listados pelos docentes:

- ✓ Coordenações de cursos isoladas sem diálogo com a equipe pedagógica;

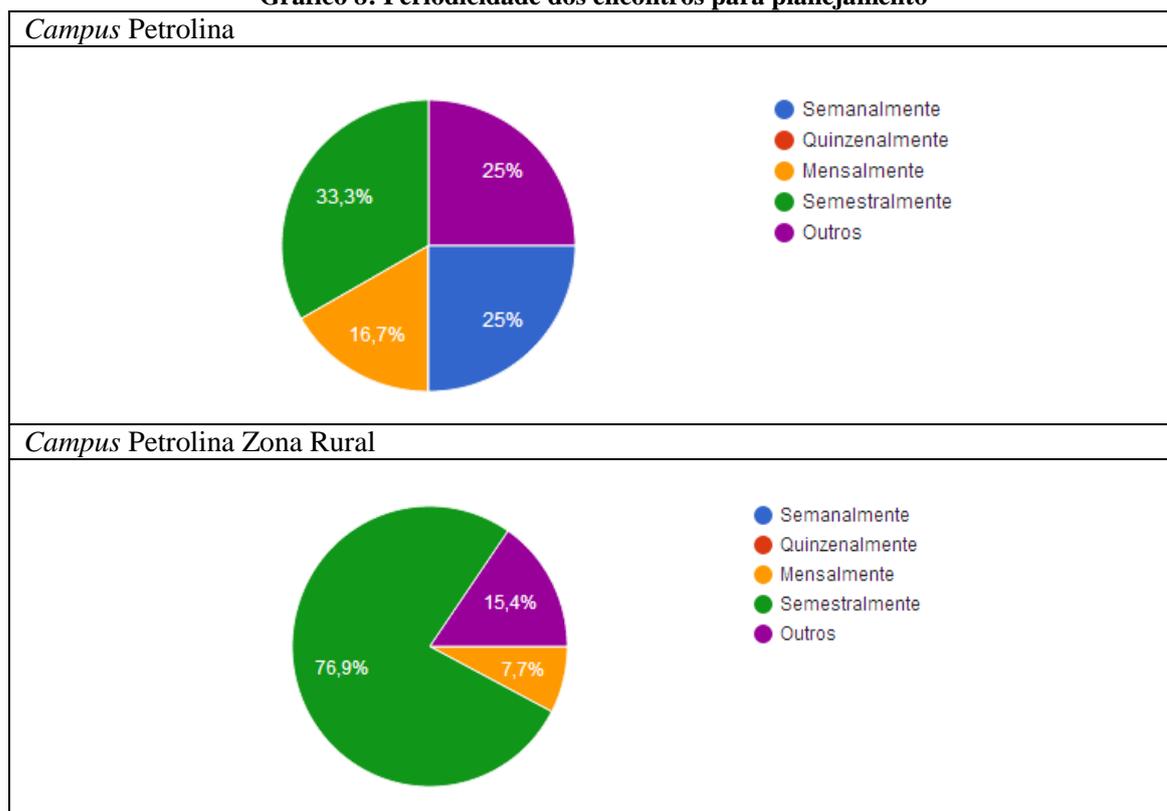
³⁵ Sem contabilizar os docentes substitutos.

³⁶ No período de realização desta Pesquisa, o CPZR estava com apenas um pedagogo, lotado na Reitoria, realizando as atividades no referido *Campus*. Coincidentemente, encontrava-me afastada das atividades para cursar o Mestrado.

- ✓ Rejeição a interferência pedagógica, sem tradição de acompanhamento pedagógico, levando à resistência dos professores;
- ✓ A ausência de uma formação para a docência dos professores das áreas técnicas;
- ✓ Vínculo pouco estreito entre os docentes e equipe pedagógica;
- ✓ Faltam momentos entre professores e equipe pedagógica, no cotidiano acadêmico, para estudos e orientações;
- ✓ Ausência de plano de formação em exercício e de atividades sistemáticas para apoio, orientação e acompanhamento dos processos educativos;
- ✓ Tempo exíguo dos docentes para acompanhamento, tendo em vista o calendário letivo;
- ✓ Escassez de recursos materiais e poucos profissionais para acompanhar o planejamento;
- ✓ Faltam diretrizes que orientem a realização do planejamento e quem é o responsável por esta atribuição (pedagogo ou TAE);
- ✓ Resistência na construção de planos de aula ou de disciplina por parte dos docentes, com destaque para os das áreas técnicas.

Ao questionarmos os docentes sobre a periodicidade para o planejamento, encontramos uma incongruência entre os Gráficos 3/4 e 8 - os Gráfico 3 e 4 indicam que o planejamento é uma rotina da prática docente; entretanto, o Gráfico 8 aponta que boa parte dos informantes fazem planejamento semestral, a saber,

Gráfico 8: Periodicidade dos encontros para planejamento



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Comparadas às informações dos Gráficos 3,4 e 8, inferimos que devem haver ações sistemáticas e contínuas para que o ato de planejar seja uma ação/construção que faça parte, de fato, da rotina docente, principalmente, dos atuantes na Educação Básica (cursos técnicos); e que sejam realizadas sob orientação e acompanhamento constante da equipe pedagógica, por

todo o semestre. Enfatizamos, também, a necessidade de “escutar” as demandas desses dois grupos de profissionais, para que o trabalho didático-pedagógico seja realmente concretizado com qualidade.

Os respondentes relatam que há questões que interferem na realização do planejamento como condições institucionais, interação entre a equipe de apoio, cultura pedagógica. Vejamos a seguir, informações sistematizadas a partir das respostas que emergiram no formulário *on-line*, organizadas observando as questões comuns aos dois *Campi* - *Campus* Petrolina (CP) e Petrolina Zona Rural (CPZR), Figura 3, e separadamente.

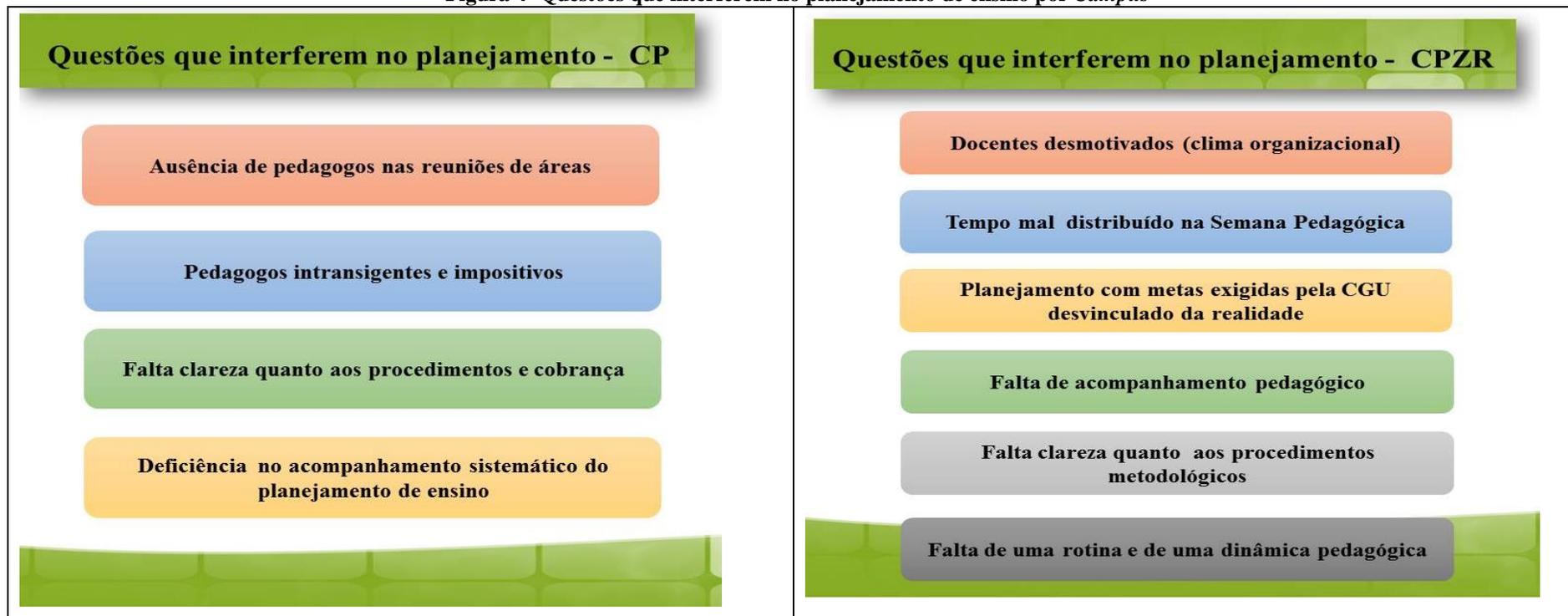
Figura 3: Questões que interferem no planejamento de ensino – CP e CPZR



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Já a Figura 4 apresenta as questões separadamente.

Figura 4- Questões que interferem no planejamento de ensino por *Campus*



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Analisando as informações sistematizadas, notamos que os motivos mais recorrentes que impossibilitam a realização do planejamento foram mais frequentes no *Campus* Petrolina Zona Rural: poucos recursos e material didático, excesso de atividades, falta de acompanhamento pela equipe pedagógica, docentes desmotivados, etc. O destaque maior foi relacionado à gestão pedagógica, sinalizando um trabalho menos efetivo, decorrente, como já explicitado, pelo número reduzido de pedagogos e TAE no referido *Campus*.

Já na mesma dimensão, no *Campus* Petrolina, não houve queixas relacionadas ao número de servidores; entretanto, percebemos, inclusive nos Ateliês, uma queixa acentuada da segregação e da não integração das áreas.

Em ambos, os motivos que interferem na realização do planejamento foram decorrentes das condições de trabalho, como excesso de atividades (aulas, comissões etc. consequentemente falta de tempo) e poucos recursos didáticos. Diante das questões apontadas, indagamos: o que é necessário para que sejam dadas as condições institucionais necessárias para que o planejamento seja realizado? Sabemos que, mesmo diante de difíceis condições de trabalho, o planejamento é, antes de tudo, uma organização do trabalho do professor.

Em alguns relatos docentes, a palavra *cultura* apareceu quatro vezes como sinônimo de hábito, atitude, prática ou costume para justificar a ausência do planejamento, conforme trechos abaixo, reforçando que, de fato, a “tradição”, também mencionada, tem efeito direto nas ações do trabalho do professor,

A temática Planejamento é atropelada em todas as fases e processos do IF Sertão. Não existe a *cultura* dentro da instituição, quer seja estratégico, tático e operacional, daí a contaminação nos processos pedagógicos. (Docente – *on-line*)

[...] Há várias questões a serem debatidas, como a desvalorização das disciplinas propedêuticas, a falta de diálogo entre os docentes; a *cultura* de planejar, bem como a otimização do Conselho de Classe. (Docente – *on-line*)

Falta de *cultura* da instituição em planejar. (Docente – *on-line*)

A instituição não tem *cultura* de planejar. (Docente – *on-line*)

Do ponto de vista da Antropologia, o homem é vestido por teias invisíveis, cheias de significados, que ele mesmo teceu (GERTZ, 2008). Essas teias são as experiências e valores construídos ao longo dos anos, ou seja, a cultura. Há diversos conceitos deste termo, mas para Santos (1994), cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social e não é algo parado e estático - são modos diferentes de organizar a vida

social, de conceber a realidade e expressá-la. Para Gertz (2008), ela é um contexto, algo dentro do qual pode ser descrita de forma inteligível – isto é, com densidade.

Concordando com a assertiva dos docentes, não podemos negar que há uma cultura pedagógica, profissional e institucional já instituída, inclusive, se configura com uma força que está enraizada, na qual os conhecimentos específicos das áreas técnicas são valorizados, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos – afirmativa que se encontra fortemente explícita e implícita nas falas dos sujeitos dessa pesquisa. A concepção que transparece é que estamos “presos ao desenrolar de um script” ou a uma “procissão posta em uma trajetória de evolução” (SILVA, 2000, s/p).

4.1.4 Trabalho de campo: escutando a equipe pedagógica

O trabalho pedagógico é, justamente, coordenar as ações didático-pedagógicas de forma articulada, integrada e coletivamente numa instituição de ensino. A equipe que realiza esse trabalho representa um dos núcleos mais importantes que, para Pinto (2011), se materializa em práticas pedagógicas que se desenvolvem no ambiente acadêmico envolvendo, principalmente, atividades docentes e discentes, tendo como referência central do seu trabalho – o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, se não há trabalho coletivo, desenvolvido entre pedagogo, professores e outros professores não docentes de forma efetiva, em síntese, não há um trabalho coordenado pedagogicamente e este passa a ser entendido como um conjunto de esforços individuais em busca de atingir objetivos educacionais.

A coordenação do trabalho pedagógico carece de agentes especializados e preparados para materializar a prática pedagógica de forma articulada e com competência, conforme argumenta Pimenta (2002, p.55 *apud* PINTO 2011),

Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas as funções que estão fora dela, mas que nela interferem, quer dizer, que afetam o trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula.

Daí a necessidade da equipe pedagógica ser conhecedora, articuladora, e principal mediadora da implantação do Projeto Político-Pedagógico Institucional, pois é esse documento que se encontram as bifurcações e os entrecruzamentos de saberes e conhecimentos. Neste sentido, o principal objetivo do pedagogo, ou dessa equipe, é contribuir para os processos de aprendizagem dos estudantes, traduzidos por ações de articulação, viabilização, suporte e integração didático-pedagógico direto e sistemático com os professores. Para Libânio (2001, p.183),

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os

professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

Na ausência de um trabalho articulado, o professor “se apropria de suas aulas – como um espaço privado” (PINTO, 2011, p.153), criando muros e agindo na individualidade. E para que isso não aconteça, implica haver uma Equipe qualificada, realizando um trabalho consistente entre os docentes, inclusive de diferentes áreas, e direcionado aos reais objetivos pedagógicos, até porque o destinatário principal é o estudante. Ainda para o autor, implica também, um trabalho de investigação: “coletar dados, sistematizá-los, analisá-los e compartilhar com os professores” (idem, idem).

Na Rede Federal de Educação temos dois profissionais que realizam este trabalho– o pedagogo e o técnico em assuntos educacionais. No art. 8º da Lei nº 11.091/2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, traz como atribuições gerais: (I) planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; (II) planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; e (III) executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino. (BRASIL, 2005)

O Ofício Circular nº 15/ 2005 CGGP/SAA/SE/MEC orienta que nos editais de concursos públicos os pedagogos tenham licenciatura em pedagogia, e o TAE formação em pedagogia ou outra licenciatura. Ainda no referido Documento, apresenta as seguintes atribuições, ambas, de natureza pedagógica em alusão a LDB nº 9.394/1996 quando se refere aos especialistas em educação.

PEDAGOGO: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS: Coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2005)

O que se vê, na prática, segundo Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009) são Pedagogos e TAE realizando atividades de coordenação, supervisão, orientação pedagógica, planejamento de atividades pedagógicas e educacionais, controle e registros acadêmicos, definição de políticas de educação para a Rede Federal, assessoramento em relação à legislação educacional, organização e desenvolvimento curricular, coordenação de processos seletivos, relação escola - comunidade e mundo do trabalho, formação de professores, gestão da inovação tecnológica, entre outras.

Entretanto, devido à importância, à abrangência do trabalho pedagógico e às peculiaridades da EPT, exige-se, hoje, um melhor direcionamento das ações desses dois profissionais no sentido de articular, integrar e se aproximar do trabalho docente. E vale salientar que, embora sejam técnico-administrativos, a natureza do seu trabalho é, basicamente pedagógica e intelectual; daí a necessidade, também, de uma formação consistente e contínua.

Diante dos relatos, depreende-se a necessidade de haver um debate urgente atinente ao papel desempenhado pela gestão pedagógica; esta, composta por profissionais formados em cursos de licenciaturas; bem como, ao papel da gestão educacional, composta, na maioria das vezes, por docentes bacharéis ou tecnólogos com mestrado ou doutorado, mas que não tiveram uma formação específica para a docência e hoje se encontram responsáveis pelas condições institucionais para a efetivação deste trabalho tão importante, que é o pedagógico e muitas vezes não compreendem, qual é, efetivamente, o papel dessa equipe,

Não penso que um pedagogo deva interferir no planejamento individual do professor. Entretanto, considero positiva a participação dos mesmos em reuniões desta natureza, com o intuito de identificar dificuldades dos alunos para poder realizar intervenções com alunos, e não necessariamente (sempre!) com o professor. (Docente, relato *on-line*, 2016)

O que se percebe é que há uma tendência a supervalorizar as qualidades do grupo que pertence e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Ainda com este sentimento de indiferença, um membro da equipe pedagógica desabafa,

A lógica é essa mesma; é um mecanismo de defesa individual e coletivo. Todo estranhamento causa desconfiança e afastamento para a maioria das pessoas. Uma das questões que precisamos responder, com o tempo, é: qual o lugar da educação nesta escola da qual fazemos parte? (Técnico, relato escrito, 2016)

Percebem-se ansiedades, desejos, angústias e anseios desses profissionais que se encontram na base do fazer pedagógico nos trechos abaixo,

O que se pode fazer é feito, e bem feito! (Técnico *-on-line*).

Acredito que precisamos elaborar instrumentos que favoreçam o acompanhamento dos processos pedagógicos. (Técnico– *on-line*).

Penso que deveria existir uma política institucional de Planejamento Pedagógico que possibilitasse a uniformização de instrumentos e procedimentos na Instituição. (Técnico– *on-line*).

É necessário que a equipe pedagógica da reitoria [Pró-Reitoria de Ensino] possa estar presente nos *Campi* apresentando as demandas a serem trabalhadas, implementadas. (Técnico – *on-line*).

Ainda de acordo com os relatos, há um anseio para que a Equipe pedagógica tenha a oportunidade de participar de formação por caminhos institucionais, já que muitos participam por iniciativas individuais.

De forma geral, faltam diretrizes claras quanto aos rumos da Instituição e/ou *Campus*. É preciso que todos os segmentos saibam quais são nossas metas e como intentamos atingi-las. (Técnico– *on-line*).

Na maioria das vezes, a equipe técnica não é consultada antes de serem tomadas algumas decisões em relação à vida acadêmica dos alunos; a forma de avaliação usada em sala de aula não passa pelo crivo da Equipe pedagógica, tão pouco os projetos. Por essas e outras situações, penso que o profissional técnico [...] não é visto como deveria dentro da instituição. O seu trabalho é considerado por alguns como irrelevante e totalmente dispensável. (Técnico– *on-line*).

Por ser uma Instituição de EPT, com uma tradição voltada à formação técnica e composta por profissionais de diferentes áreas, inclusive, sem ser da Educação, agora, talvez, não esteja sabendo lidar com um grupo de profissionais com formação especializada responsável por ser “a cabeça pensante” do fazer pedagógico, originando “brigas” de espaço, tempo, poder e uma grande crise identitária,

Nossas ações [...], precisam ser analisadas, estudadas e repensadas. Ainda não temos nossas atribuições bem definidas, dificultando assim o nosso fazer pedagógico cotidiano. (Técnico – *on-line*).

Neste sentido, notam-se nos relatos ora expressos, que faltam diretrizes, alinhamento, articulação e direcionamento de ações. Essa assertiva é reforçada pelas ações individualizadas entre a equipe pedagógica e docentes notadamente percebidas nas declarações de ambos.

O que observamos durante o Ateliê I é que há uma situação institucional que merece discussões – o planejamento de ensino; há uma descrença quanto a este dispositivo; para alguns, o IF SERTÃO-PE não oferece condições para se realizar um trabalho efetivo; para outros, é visto como um processo que não acontece, falta compromisso docente, não é participativo, não é “cobrado” etc.

Independente dos anseios e da problemática apresentada, Vasconcellos (2014, p.36) argumenta que planejar é uma decisão docente e remete a,

(1) querer mudar algo;(2) acreditar na *possibilidade* da mudança da realidade; (3) perceber a *necessidade* da mediação teórica-metodológica; (4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação [...].É preciso, pois, que [...] o educador veja o planejamento como *necessário* (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e *possível* (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (Grifos do autor)

É fato que a Educação Profissional tem uma história marcada há mais de um século pelas ausências de discussões relacionadas às questões de ordem pedagógicas, aos processos educativos. Contemporaneamente, as demandas e as exigências são outras. E por termos, hoje, uma nova realidade de sociedade, de educação, um novo perfil de estudante, não cabe mais reforçar essa cultura que vem se perpetuando. Neste sentido, é necessário um “pensamento que diga sim à divergência” (FOUCAULT *apud* SILVA, 2000, s/p), pois no campo educacional, o que está em jogo é o processo de ensino e aprendizagem, obviamente, a formação pessoal e profissional do estudante e conseqüentemente, a qualidade do trabalho do professor.

Portanto, navegamos em águas densas e profundas e chegamos ao final desse Ateliê I em meio aos conflitos, aflições, dúvidas e culpabilidades. Inspirada em Pereira (2013), para quem as propostas devem ser bem-vindas, as brechas identificadas e interferências produzidas, argumento que as condições institucionais relacionadas aos processos educacionais, principalmente às questões pedagógicas, carecem urgentemente de uma *escuta sensível* e intervenções, conforme alguns caminhos apontados nas Proposições.

4.2 Ateliê II - Ser Professor na EPT: identidade docente

Depois de navegar no mar em águas agitadas no Ateliê I, utilizamos uma bússola e traçamos outra rota. Continuamos navegando em leituras, discussões e imergimos em um campo ainda descolonizado - a constituição da *identidade docente* no IF SERTÃO-PE. A partir das provocações no Ateliê II, de análise dos registros da Atividade Orientada (*Vide* Anexo) e de Documentos³⁷, desvelamos questões importantes e fundamentais sobre “Ser professor da EPT” buscando contribuir com o fomento de uma política de formação docente.

Após provocações e discussões no encontro presencial com os participantes, foi orientada uma atividade de campo, solicitando-lhes que discutissem com os pares as seguintes questões: O que lhe faz (ser) professor/a no IF SERTÃO-PE? Como você construiu, ou vem construindo sua identidade profissional nos cursos da educação básica, técnica e tecnológica no SERTÃO-PE? Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em

³⁷ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018); Edital Interno nº 14/2016; Relatório de Capacitação do IF SERTÃO-PE.

exercício podem contribuir para a *práxis* destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão?

Assim, discutiremos essas questões com o intuito de refletir sobre a trajetória profissional dos professores e em ações que contribuam para o fortalecimento do desenvolvimento profissional, conseqüentemente, para a constituição da *identidade docente*. Desta forma, para melhor delineamento dessa discussão inicial, faz-se necessário compreender seus conceitos que se encontram imbricados.

Para Martínez (2010, s/p),

O aprendizado da docência é um desafio que os professores, as escolas e os sistemas educativos enfrentaram ao longo da história. O modo como tem sido feito marcou e influenciou no papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes. No marco dos docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente”. (grifos do autor)

Fortalecendo o argumento do autor, Ramalho e Nuñez (2014) afirmam que o desenvolvimento profissional docente acontece pelo trânsito de sucessivas etapas que constituem distintos níveis de caracterização da prática e da identidade profissional. Para eles, é um processo que, como espiral, marca diferenças qualitativas e quantitativas e que resultam da solução de diversas contradições essenciais que pautam mudanças diversas num longo período de tempo e espaço, ou seja, durante a carreira docente.

Já em relação à *identidade docente*, assumiremos como um processo de construção dos sujeitos, enquanto profissionais, a partir do conceito de Garcia (2010, s/p),

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

Sendo um processo dinâmico e em permanente construção, a identidade é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes que compreende as vivências familiares, acadêmicas (formativas) e profissionais, ao longo da trajetória na carreira do magistério. Lawn (2001, p.119), ao investigar “a fabricação de identidades” dos professores, percebeu que a sua construção está intimamente envolvida com o Estado, por meio de normas, leis, regulamentos, programas, discursos, serviços, entre outros. Desta forma, a identidade docente, para o autor, é ajustada “à imagem do próprio projecto educativo” (idem, idem). Além disso, é flexível, podendo ser “subtilmente manejada” e “manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança” (idem, idem). Isso significa que as transformações ocorridas na sociedade, num

determinado período, também revelam as alterações nas identidades, provocando uma reestruturação no trabalho do professor.

No âmbito do IF SERTÃO-PE, por exemplo, as transformações de Escola Técnica/Agrotécnica em CEFET e, posteriormente, em Instituto Federal, ocasionaram uma nova forma de pensar a EPT, de gestar a educação e novas práticas docentes também foram empreendidas no sentido de se adequar a uma nova realidade institucional que se instalava, conforme nos relata um participante dessa investigação.

Foram muitas reuniões das quais participei e muitos embates teóricos e filosóficos com os quais aprendi muito. Era preciso definir qual era o papel desta escola [...]: Queríamos técnicos adestrados para apertar parafusos ou um indivíduo com formação geral ampla? Embora passados muitos anos, não vejo essa questão resolvida (docente, relato escrito - *on-line*).

Esse dualismo conflituoso apresentado no relato, referente ao papel desempenhado pela Instituição, ainda permanece em documentos oficiais e de maneira também indefinida, como percebemos no PDI (2014-2018),

O IF SERTÃO-PE, atendendo o disposto na Lei nº 11.892 [...], existe uma diversificação na oferta de cursos, de maneira a possibilitar uma formação profissional, tanto de nível técnico quanto de nível superior, **para os cidadãos que buscam um exercício profissional no mundo do trabalho.** (PDI IF SERTÃO-PE p. 06) (grifos nossos)

Mais adiante, apresenta a crise identitária,

O IF SERTÃO-PE se constitui como um desses espaços fundamentais na construção dos caminhos com vista a esse desenvolvimento, e compreende que a educação profissional e tecnológica **não é apenas uma instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho.** (PDI IF SERTÃO-PE, p.54) (grifos nossos)

Diante desses embates e conflitos, muitas identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas. Para Melo (2010, s/p), a origem da educação profissional como instrumento assistencialista e, posteriormente, como formadora para a força de trabalho, marca uma educação para pobres e lhe confere um menor prestígio, expondo os docentes a tensões relativas aos objetivos educacionais criando incertezas sobre seu próprio papel no processo.

Ao analisar as transformações da Instituição ao longo dos anos, de fato, notamos uma mudança também, nos discursos dos professores ao lembrarem as suas trajetórias nos primeiros anos da docência; vejamos,

Tenho construído essa identidade desde 2004, quando fui professor em um curso pré-vestibular comunitário [atividade de extensão]. No entanto, hoje a realidade e os problemas que enfrentamos com nossos estudantes são bem mais complexos, o que exige reflexões ainda mais profundas. A cada dia percebo que existem muito e muito a aprender. E nesse caminhar de ensino e

de aprendizagem, venho me construindo como profissional do EBTT do IF SERTÃO PE (docente, relato escrito - *on-line*).

Ratificando o argumento de Lawn (2001), identificamos nessa pesquisa que a identidade dos professores está atrelada também, à identidade, à concepção política e filosófica do IF SERTÃO-PE e, neste processo, o docente, simultaneamente, escreve e se inscreve com suas práticas, concepções educativas e a forma de se fazer professor, isto é, sua identidade é construída a partir da institucional, a qual ele faz parte. Para uma das depoentes,

Dadas às características da instituição - formar profissionais para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, dar uma formação propedêutica ao indivíduo, impõem características específicas [...]. É nesse contexto que me insiro como professora. (docente, relato escrito, *on-line*).

Ainda em Lawn (2001.p 118), a identidade é produzida através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. Para ele, as políticas de ensino estão implicadas numa guerra de hierarquias na qual o professor está a serviço do Estado, ou seja, ele trabalha “no e para o”, num cenário marcado por um poderoso discurso paternalista. E dessa forma, ela “é construída, quer contra, que a favor de algo”. (idem, idem).

É fato que “a formação para o mercado de trabalho” tão impregnado nos documentos oficiais da EPT, também está presente nos discursos dos professores. Nesse sentido, Moura (2008, p.26) defende, veementemente, uma educação que caminhe na contramão dessa cultura enraizada e tão presente nos currículos, nas práticas e nos discursos dos servidores. Neste sentido ele nos diz,

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos.

Essa concepção de educação é resultado de um processo histórico e o grande desafio da EPT é conceber uma educação integral ao sujeito oportunizando uma formação que leve à emancipação de forma competente, com uma visão política e cidadã. Neste cenário marcado por confrontos, contradições e embates, encontra-se o docente, o protagonista do processo educativo e em pleno processo de construção identitária. Então, diante dessa arena de confrontos e incoerências, indagamos: o que lhe faz (ser) professor no IF SERTÃO-PE? Para análise dessa questão, utilizaremos os relatos de seis docentes³⁸. O primeiro dele nos diz que,

³⁸ Enviados via *e-mail*, por isso, identificando-as como relato escrito *on-line*.

[...] as condições de trabalho, o salário e a possibilidade de crescimento na carreira fazem dos Institutos Federais, em geral, algo realmente interessante. O fato de a instituição contar com uma excelente estrutura física, se comparada com as demais escolas públicas, e a possibilidade de crescimento, são muito sedutoras para qualquer profissional. Além disso, o profissional da instituição não está exposto à violência a que profissionais de outras instituições públicas, infelizmente, se expõem. (docente, relato escrito, *on-line*)

Entretanto, há outros aspectos que os tornam diferentes em relação às outras instituições, uma vez que a própria natureza da EPT compreende atividades teóricas e práticas, conseqüentemente, demanda espaços físicos diferenciados das salas de aula, como laboratórios, oficinas, ambientes internos ou externos para realização de atividades de campo, configurando-se como uma opção para investir na carreira.

Analisando o discurso anterior e a realidade educacional do País, a impressão que temos, é que existem “classes sociais” dentro da profissão docente. Basta observar as condições de trabalho dos professores da rede municipal, estadual e federal e compará-las; logo chegaremos a uma conclusão contraditória. Conforme estudos de Gatti (2009 e 2010), em algumas escolas da rede municipal do País funcionam em situação precária. Segundo a autora, o descaso com a carreira do magistério, as condições deficientes do trabalho docente, a desvalorização etc., causam desinteresse dos jovens em fazer cursos de licenciatura, optando pelo bacharelado ou tecnologia.

Conforme apresentamos no Capítulo 3, esses profissionais se formam e reingressam no ambiente acadêmico na EPT, como “estrangeiros” num ambiente que lhes é familiar - não como estudantes, e sim, docentes. Dessa forma, as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais são uns dos motivos que os levam aos Institutos Federais.

Inicialmente a busca por estabilidade, sendo que o intuito seria fazer outros concursos posteriormente; como me adaptei bem à profissão, não pretendo mais mudar de carreira. (docente, relato escrito – *on-line*)

O fato de acreditar que de alguma maneira posso contribuir para a melhoria na qualidade de vida dos estudantes. (docente, relato escrito – *on-line*).

A questão financeira e o papel social, conforme relatos, forem fatores preponderantes pela escolha dessa profissão, na qual se tornam professores no exercício da carreira, como segunda opção. Ao tecer sobre esse aspecto, Gatti (2010, p.198), argumenta,

Ser professor exige uma articulação entre o saber conteudístico e o fazer aprender o aprendente. A função de ensinar, de fazer o outro aprender, incide sobre a especificidade do trabalho docente: saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, saber fazer com que o

conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto de profissionalidade e confirma que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente.

Já outra partícipe acredita que pode levar educação ao Sertão, para uma região “que respira dificuldades e mostrar que cada um pode aprender”(docente, relato escrito – *on-line*). Afirma que é muito mais do que professora, é acima de tudo educadora! Pensa em pesquisar, criar e repassar essa sede de conhecimentos para os estudantes.

Percebem-se nas falas desses profissionais variadas justificativas para o ingresso na EPT. De maneira geral, temos: estabilidade de trabalho e financeira; retorno institucional, condições de trabalho em relação a outras instituições públicas; necessidade de contribuir enquanto professor na formação dos estudantes; crescimento profissional, dentre outras.

De certa forma, cada resposta é uma referência particular e subjetiva que cada docente atribui ao seu repertório identitário e que lhe acompanha durante toda a sua trajetória profissional, podendo agregar ou desagregar outras questões, já que este *sujeito-em-prática* (PEREIRA, 2013) está em constante transformação. Mesmo que não perceba, isto é, a *identidade docente* permanece num contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução.

De acordo com Farias (2011) a *identidade docente* é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles, a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios. Ainda para a autora, é fruto da história de vida - resultado das raízes sociais, das influências familiares e das experiências em geral; da formação profissional – que é uma forma do docente reconhecer-se como profissional; e também da prática pedagógica – a materialização, em sua plenitude, dos conhecimentos oriundos do campo específico e pedagógico.

Desta forma, concordamos com Geertz (2008), ao afirmar que o sujeito carrega em si uma “teia de significados” que serve de referência para organizar o seu modo de ser. Em outras palavras, as experiências pessoais, sociais e profissionais compõem o repertório de saber que orienta o modo como o professor pensa e age; relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo e vive sua profissão. Essa teia “invisível” emerge no modo de ser, de se fazer e de se constituir professor.

Também percebemos que a *identidade docente* está relacionada à aprendizagem da docência, com seus erros, acertos, desafios e dificuldades; vejamos,

Trata-se de um aprendizado contínuo..., de acertos e de erros; uma vez que em nossa formação não vivenciamos a preparação para atuar na carreira EBTT. Como participo, ainda, de um grupo de pesquisa da minha antiga Instituição (local onde me graduei e fiz meu mestrado), sempre questiono quando vão mudar os currículos e pensar em uma formação um pouco mais ampla e entendendo diversos contextos de aprendizagem. Como sou de uma área específica de linguagens, a instituição não vem dando o apoio necessário para consolidar essa formação que nos transmita um pouco mais de segurança ao lidar com o público específico. Bem, mas apesar das dificuldades venho tentando escutar os alunos [...]. Um público que tenho enfrentado dificuldades, mas que a cada acerto venho ficando mais feliz é com a turma do Proeja! Estou na terceira turma; a minha primeira: - meu Deus! Quanta dificuldade! Essa que estou agora está bem mais tranquila, estou levando os acertos e construindo outras atividades para dar certo [...].(docente, relato escrito – *on-line*).

Diferentemente do relato anterior, aqui, a *identidade* está sendo constituída mediante a participação em momentos formativos. Para uma docente,

Através de capacitações na área de formação, buscando entender o contexto pedagógico, pois como sou professora de área técnica e não cursei licenciatura, tenho que buscar esse entendimento por meio de capacitações e da própria experiência(docente, relato escrito – *on-line*).

A ideia que se tem do processo de construção da identidade na EPT é que o caminho vai sendo construído, lentamente, à medida que os passos vão avançando. Voltando ao pensamento de Lawn (2001), ele afirma que a identidade tem mais influência no resultado do trabalho docente do que outros aspectos, como o uso das tecnologias, os recursos disponíveis, a organização didático-pedagógica etc. Isso significa que é imprescindível o IF SERTÃO-PE empreender esforços em estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente que possam contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão.

Ao relatar os possíveis caminhos ou ações que essa Instituição possa implantar em prol do desenvolvimento profissional, temos propostas:

Creio que existem ações em ambos os planos, macro e micro. No âmbito macro, a categoria ainda carece de união para lutar por melhores condições de trabalho e de salário junto ao governo. No universo micro, essas mudanças poderão ser mais eficazes, a partir das alterações na alta gestão. Isso não significa dizer que essas melhorias acontecerão naturalmente. É fundamental que lutemos por mais professores, por um número menor de aulas, etc. Isso pode proporcionar mais espaço de discussão, uma vez que a sobrecarga de trabalho será menor. (docente, relato escrito – *on-line*).

Embora os docentes estejam subordinados aos interesses do Estado, são eles que também estão na linha de frente disseminando e garantindo a execução das políticas educacionais no ambiente acadêmico - estas que chegam de forma implicadas com o fazer

pedagógico - e, ao mesmo tempo, hierarquizadas. Compreender esse processo, é importante; lutar por melhores condições de trabalho e por uma política que valorize o trabalho docente, é fundamental.

Com o objetivo de contribuir com a *construção de estratégias e políticas*, outro partícipe declara,

Compreendo que a formação acadêmica é imprescindível, através dos cursos de pós-graduação. Mas, aliado a isso, no cotidiano escolar, as reuniões pedagógicas e de coordenação poderiam ser importantes aliadas no amadurecimento profissional. (docente, relato escrito – *on-line*).

Na ausência de uma formação específica ao exercício da docência, realmente, as reuniões pedagógicas formativas e um trabalho sistemático de acompanhamento, monitoramento e orientação pedagógica, constituem ações fundamentais para a qualidade de ensino do trabalho do professor.

Entretanto, é necessário, como diz Vasconcellos (2014), o professor querer mudar, acreditar na possibilidade, perceber a necessidade de intervenção metodológica e vislumbrar a possibilidade de mudança, mediante ação demandada, uma vez que, segundo Nascimento Júnior (2015, p. 398) “Não são incomuns os relatos de dificuldades de compreensão e convivência entre professores licenciados e não licenciados e, mais ainda, entre não licenciados e o corpo técnico-pedagógico”.

Quanto à formação docente Moura (2008) assegura que para propor uma formação destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. Nesse sentido, essa pesquisa é uma alternativa; e, segundo o autor (2008, p. 32),

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. Diante desse quadro, delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: **cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação lato e stricto sensu.**(grifos nossos)

Nesse mesmo raciocínio, Lawn (1991, *apud* NÓVOA , 1999, p.26), nos diz,

Eu quero professores que não se limitam a imitar outros professores, mas que se comprometem (e reflectam) na educação [...]; professores que fazem parte de um sistema que os valorize e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (grifos nossos)

Ainda se referindo aos possíveis caminhos ou ações que o IF SERTÃO-PE pode implantar quanto ao desenvolvimento profissional, temos contribuições,

O que sugiro é sempre a capacitação ou formação continuada! Como lidamos com turmas diferentes, com públicos distintos [...] é preciso se capacitar constantemente.(docente, relato escrito – *on-line*)

Como se percebe, há uma ansiedade docente em participar de ações formativas, que são iniciativas que contribuem para a constituição da identidade e do desenvolvimento profissional. Mas conforme o Quadro 9, percebemos a pouca iniciativa institucional quanto a essas ações destinadas às discussões do exercício da docência. Tal assertiva é ratificada ao analisar os Relatórios de Capacitação da Diretoria de Gestão de Pessoas referentes (2013-2015), nos quais, percebemos uma ausência de cursos de curta duração destinados a eles.

Quadro 9 – Cursos ofertados em 2014 para os servidores

Nº	Cursos	C/H	Instrutor	Participantes	
				ADM	Profº
01	Projeto Político Pedagógico – Módulo I	20	IF	14	23
02	Multiplicadores de conhecimento e facilitadores de aprendizagem	40	ESAF	10	09
03	Atualização em controle e registro acadêmico	32	ESAF	16	
04	Elaboração e gestão de projetos	36	ESAF	13	01
05	Prática de elaboração de termo de referência e especificação de compras para administração pública	24	ESAF	21	01
06	Técnicas de negociação e gestão de conflitos na administração pública	16	ESAF	05	01
07	Comunicação eficaz	20	ESAF	14	01
08	Oficina: qualidade de vida e gerenciamento de stress	8	ESAF	10	03
09	Gestão de documentos públicos	40	ESAF	15	00
10	Oficina de desenvolvimento de equipes no serviço público	20	ESAF	12	05
11	Planejamento nas organizações públicas	32	ESAF	15	05
12	Gestão e fiscalização de contratos	32	ESAF	29	01
13	Novo plano de contas	24	ESAF	19	01
14	Siafi gerencial	16	ESAF	10	02
15	SCDP	24	ESAF	17	01
16	Licitações e contratos administrativos - lei 8.666/93	32	ESAF	17	01
17	Projeto Político Pedagógico – Modulo II	20	IF	12	17
18	Gestão patrimonial no serviço público	32	ESAF	13	00
19	Formação e atualização de pregoeiros	24	ESAF	13	00
20	Processo administrativo disciplinar – PAD	27	ESAF	12	00
21	Contratação e fiscalização em obras e serviços engenharia	24	ESAF	10	04
Total				297	76

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas, IF SERTÃO-PE, 2016.

Nesse Documento percebe-se que os cursos ofertados em 2014 para os servidores do IF SERTÃO-PE somente 25% (76) das vagas ofertadas tiveram a participação de docentes e, em somente dois cursos - Projeto Político Pedagógico (módulo I e II), que não tem uma relação direta com as discussões inerentes à prática docente, mas de certa forma está

relacionado à educação; e Multiplicadores de conhecimento e facilitadores de aprendizagem. Já o Quadro 10 vemos o planejamento dos cursos para 2015.

Quadro 10 – Cursos planejados para oferta em 2015.

Nº	Cursos planejados para 2015	C/H	Instituição Executante
01	Nova Versão do Sistema de Concessão de Diárias e Passagens/SCDP	24	ESAF/Centresaf-PE
02	<i>Pergamum WEB 8.1</i>	28	ESAF/Centresaf-PE
03	Novo Plano de Contas Aplicado ao Setor Público/PCASP	24	ESAF/Centresaf-PE
04	Bácula - <i>Backup</i> Corporativo	32	ESAF/Centresaf-PE
05	Acessibilidade e Inclusão	32	ESAF/Centresaf-PE
6	Sistema do Tesouro Gerencial	16	ESAF/Centresaf-PE
07	Contratação de Bens e Serviços de Tecnologia da Informação (IN 04)	24	ESAF/Centresaf-PE
08	Avaliação de Desempenho Institucional	24	ESAF/Centresaf-PE
09	Gestão de Assuntos Educacionais	32	ESAF/Centresaf-PE
10	Elaboração de Termo de Referência e Projetos	14	ENAP e IF Sertão-PE
11	Gestão e Fiscalização de Contratos	21	ENAP e IF Sertão-PE
12	Elaboração de Indicadores de Desempenho	35	ENAP e IF Sertão-PE
13	Gestão da Estratégia com uso do BSC	28	ENAP e IF Sertão-PE
14	Gestão por competências	21	ENAP e IF Sertão-PE
15	<i>BrOffice Writer</i>	30	IF Sertão-PE
16	<i>BrOffice Calc</i>	40	IF Sertão-PE
17	<i>BrOffice Impress</i>	40	IF Sertão-PE
18	Segurança da informação, internet e seus serviços	20	IF Sertão-PE
19	Ferramentas nas nuvens de auxílio à gestão	20	IF Sertão-PE

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas. IF SERTÃO-PE, 2016.

É válido esclarecer que somente os cursos Nova Versão do Sistema de Concessão de Diárias e Passagens/SCDP e Bácula - *Backup* Corporativo, foram executados em virtude de problemas internos. Entretanto, mesmo sendo um planejamento, notamos apenas duas temáticas voltadas às discussões pedagógicas: Acessibilidade/inclusão e Gestão de Assuntos Educacionais, esta último, destinada à equipe pedagógica.

De certa forma, excesso de cursos fragmentados, descontextualizados, homogeneizantes e descontínuos, configuram-se como ações que caminham na contramão da concepção formativa contemporânea, a qual defende que sejam realizadas visando promover

uma reflexão da prática, frequentemente, de forma a oportunizar a discussão, o debate, a socialização de iniciativas e experiências significativas, bem como a própria aprendizagem da docência, contínua e permanente.

No Quadro 11, apresentamos a lista de temáticas atinente à prática docente extraído do Edital Interno nº 14/2016³⁹, o qual tem como objetivo *compor cadastro interno de instrutores do IF Sertão-PE, qualificados para ministrar cursos de capacitação aos servidores, em 2016* e lista as seguintes *linhas de desenvolvimento*.

Quadro 11- Lista de cursos para capacitação –Edital Interno IF SERTÃO-PE/2016

Ordem	Linhas de Desenvolvimento
01	Avaliação
02	Didática
03	Flexibilidade
04	Gestão educacional
05	Metodologia e prática de ensino
06	Mídias e Tecnologias Educacionais
07	Planejamento
08	Políticas Públicas para o ensino
09	Processo de ensino-aprendizagem
10	Relacionamento e comunicação
11	Saberes curriculares
12	Saberes disciplinares e interdisciplinares
13	Saberes experienciais
14	Saberes pedagógicos e psicológicos
15	Outras

Fonte: Edital Interno Nº 14/2016/IF SERTÃO-PE disponível em: <www.ifsertao-pe.edu.br>.

Vale salientar que, embora seja louvável inserir temáticas de cunho pedagógico no Planejamento Institucional, elas devem fazer parte de uma demanda real e serem mediadas por profissionais conhecedores das singularidades da Instituição. Nesse sentido, salientamos a importância de valorizar os docentes do IF, seus saberes e experiências em prol de contribuírem com o desenvolvimento profissional de seus pares. Entretanto, as temáticas devem emergir de uma demanda real originadas nos embates do cotidiano acadêmico.

Para Nóvoa (2000), a formação docente em exercício deve ser centrada na instituição educativa, nesse contexto, o IF SERTÃO-PE; e argumenta que deve ser estruturada e organizada com a participação dos professores, os quais são sujeitos ativos do processo. Para o autor, as ações formativas devem fazer parte de uma necessidade, isto é, partir de dentro para fora; enfatizar as potencialidades do ambiente acadêmico, reconhecendo como um espaço fértil, considerando a problemática existente no cotidiano educativo e não promover de forma fragmentada e esporádica - configuração atual e equivocada de formação presente em

³⁹Edital Interno nº 14/2016 – “Cadastro interno de instrutores para cursos de capacitação, referente ao plano de capacitação do IF SERTÃO-PE”.

muitos espaços educativos, inclusive nessa Instituição, de acordo com informações dessa pesquisa.

Destacamos que a formação no ambiente educativo possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo - docentes, gestores, coordenadores -, de forma que tal espaço passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilita repensar a formação a partir da análise da própria prática pedagógica. Vejamos o que diz um dos partícipes da pesquisa,

O fato de participar da Disciplina Docência Universitária e Educação Básica do Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB [2015.2] como aluno especial, vi o quanto foi benéfico. Trouxe pra gente uma nova visão do como a gente precisa crescer, conhecer melhor enquanto servidor da Instituição; o quanto precisa melhorar, também, enquanto docente, porque a gente tenta melhorar empiricamente, na prática, mas a gente precisa agregar mais informações; ter um suporte maior pra poder desenvolver melhor as nossas atividades dentro da docência, e até mesmo fora dela; pois a Instituição não trabalha especificamente com o ensino, mas também na extensão, na pesquisa; e o docente precisa estar afinado para desempenhar essas funções dentro dessas outras perspectivas, não é? (Maria-do-nordeste, relato oral, 2016).

Nos Institutos Federais todos os professores, independente do nível de instrução, devem realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão; e a verticalização traduzida na oferta de Educação Básica e Superior promove uma quebra de barreira no sentido de oportunizar, a cada docente, independentemente de sua titulação, atuar nos cursos FIC, nos técnicos e superiores, derrubando uma cultura equivocada de que os portadores de título de Doutor só devem atuar na Pós-graduação.

Outra cultura equivocada, e que muito tem contribuído na constituição identitária docente, é que para ser professor, basta ter o diploma de graduação, conforme já explicitamos. E analisando o PDI (2014-2018), identificamos que dentro do Programa de Expansão da Rede Federal, o IF SERTÃO-PE, por meio da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, prevê a contratação de 190 novos servidores docentes, com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva. Nos anos de 2014 e 2015 ingressaram 70, ou seja, há 120 profissionais previstos que, possivelmente, farão parte dessa Instituição nos próximos anos.

Entretanto, não visualizamos nas metas institucionais do referido Documento, a previsão de oferta de cursos voltados à formação pedagógica dos futuros professores, tampouco dos atuais. E, embora não seja responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, foi por ela sinalizada, a necessidade de “Capacitar 90% dos servidores através de cursos de formação

continuada nas diversas áreas de atuação do IF SERTÃO - PE” (PDI, p. 20), mas, como explicitamos antes, até o momento esta meta não foi materializada.

Concordando com Lawn (2011) e com Farias (2011), a *identidade docente* é resultado da história de vida, da formação e das práticas pedagógicas do professor, entendemos que, por ser dinâmica, simbólica e singular, diante das transformações que estão ocorrendo no campo da EPT, “um leque de identidades de professor, relacionado com os novos papéis e tarefas e diferenciação de trabalho [...] está a emergir” (LAWN, 2011, p.128).

No que tange à *identidade docente* no IF SERTÃO-PE, a partir dessa pesquisa, delineamos o seguinte quadro: os professores apresentam inserção particular na docência, diferente em alguns aspectos; em sua maioria são do sexo masculino; estão na faixa etária entre 30 e 39 anos; apresentam um conjunto de experiências construídas ao longo da trajetória profissional; mais de 50% não possuem formação específica para seu exercício profissional nos cursos de nível médio, por não terem formação pedagógica, mas há um número significativo com título de mestrado ou doutorado, o que não garante habilitação para atuar na EPT NM; constroem seus saberes e práticas no decorrer da trajetória da carreira, já que não é oportunizada pelo IF SERTÃO-PE, uma formação voltada às questões pedagógicas; desenvolvem suas atividades nos dois níveis de ensino, inclusive aliando o ensino, pesquisa e a extensão; e possuem, principalmente os docentes das áreas específicas, uma cultura impregnada de que o foco deve ser uma formação para o mercado de trabalho, causando uma crise identitária, tensões, conflitos, inclusive nos Documentos oficiais da Instituição.

Portanto, chegamos ao final desse Ateliê guiadas por uma bússola, a qual nos permitiu navegar em águas menos agitadas, discutir a constituição da *identidade docente* no IF SERTÃO-PE e propor alguns caminhos que, se seguidos, contribuirão para o fortalecimento do desenvolvimento identitário numa perspectiva voltada à EPT, considerando a docência como um trabalho complexo, que envolve pessoas e suas relações. De antemão, acrescentamos a necessidade de se pensar e arquitetar ações que envolvam a participação docente, como forma de valorizar e reconhecer as experiências exitosas realizadas por eles, com foco nas diversidades de práticas pedagógicas; também implantar um Observatório Docente, que possibilitará acompanhar essa categoria de profissionais no âmbito institucional, consequentemente realizar intervenções, quando necessárias. Dessa forma, os professores se sentirão parte de um processo educativo, valorizados e acima de tudo, uma identidade constituída com foco na realização de um trabalho, efetivamente, voltado para a sua qualidade.

4.3 Ateliê III - A docência no IF SERTÃO-PE

A docência enquanto profissão tem se complexificado ao consideramos as últimas décadas, decorrente das transformações trazidas pelas novas políticas educacionais implicando mudanças na organicidade educacional. Essa percepção é notada na prática docente, percebendo especificamente nos currículos, nas questões metodológicas, nos processos avaliativos, nos planejamentos pedagógicos, nas competências exigidas do professor, nas relações sociais estabelecidas, nos meios comunicacionais, entre outros.

Em razão dessas transformações, a docência vem se reestruturando em relação a sua natureza, função, definição e passa a compreender, não somente as atividades de gestão da sala de aula (regência), mas também, outras questões contemporâneas e inerentes ao trabalho do professor, como a gestão educacional, a elaboração e execução de projetos, as discussões coletivizadas e democratizadas sobre variados aspectos pedagógicos, etc.

Quanto a essas transformações, Melo (2010, s/p) coloca que esse fenômeno é verificado em todos os níveis e etapas da educação no Brasil e, também, em países centrais e periféricos. Afirma que as últimas pesquisas que tecem sobre a docência apresentam algumas constatações, as quais cita,

[...] segmentação interna; mudança no perfil profissional; intensificação do trabalho incluindo a autointensificação; responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema de ensino; precarização do trabalho traduzida por perda de autonomia, desqualificação, desvalorização, adoecimento; dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns, entre outros.

No campo da EPT, além das particularidades inerentes do fazer pedagógico de maneira em geral, apresenta outras singularidades e complexidades decorrentes do contexto específico da modalidade de ensino, ampliando, portanto, as atribuições do professor. De acordo com a organicidade curricular e institucional, os docentes ingressam nos Institutos Federais para a docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), independente de sua formação profissional, desde que tenham a graduação pretendida no edital de concurso público. Entretanto, conforme legislação em vigor, ao ingressarem, exige-se a formação pedagógica como requisito para atuar nos cursos de Educação Básica - os cursos técnicos; e, ao mesmo tempo, a qualificação nos Programas de Pós-Graduação, para o Ensino Superior.

Analisando a Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº11.892/2008, especificamente as finalidades, é preconizado que os IF devem promover, obviamente, por meio do professor, uma educação em todos os níveis e modalidades de ensino; sustentada por meio de práticas de pesquisa, inclusive aplicada; também deve desenvolver programas de

extensão e inovação, visando atender aos objetivos educacionais, científicos e tecnológicos que se propõem e, oferecer “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2008). De forma mais detalhada, a Lei citada apresenta os seguintes objetivos dos IF:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos FIC, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas;

IV - desenvolver atividades de extensão;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- Cursos superiores de tecnologia;
- Cursos de licenciatura;
- Cursos de programas especiais de formação pedagógica;
- Cursos de bacharelado e engenharia;
- Cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização; e
- Cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Diante da realidade torna-se necessário revisitar as atribuições docentes preconizadas no Art. 13 da LDB nº 9.394/96, comparadas à complexidade que é a EPT. Logo, concluímos que tais atribuições se encontram anacrônicas diante da realidade; vejamos,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.(BRASIL, 1996)

Observando essas incumbências duas décadas depois, logo percebemos que, na prática, há uma ampliação das atividades realizadas pelos professores e, não resta dúvida, que a docência ultrapassa o seu sentido etimológico - ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006). Contemporaneamente, elas não dão conta das demandas atuais, as

quais colocam em xeque o fazer docente culturalmente estabelecido durante décadas, como dar aula, ministrar, ensinar. Nos Institutos Federais essas obrigações são somadas a outras, uma vez que se trabalha com o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação - tanto nos cursos de Educação Básica, como Superior -, tornando a docência mais complexa, inclusive, por agregar outras funções de cunho universitário, como orientação acadêmica de monografias, dissertações, teses, participação em bancas de seleções, acompanhamento e orientação de estágio, entre outras.

Dessa forma, o profissional que ingressa nos Institutos Federais trabalha com os dois níveis de ensino, em variados cursos e modalidades, exigindo mais tempo para o planejamento pedagógico, estudar e preparar os materiais didáticos; enfim, um esforço maior para manter a organicidade do trabalho docente em relação aos demais professores que atuam somente na Educação Básica ou no Superior.

Nesse contexto, ao tecer considerações sobre o trabalho de maneira geral, Tardif e Lessard (2012) destacam que a docência é um trabalho interativo, reflexivo e de ocupação secundária em relação ao trabalho produtivo e material. Para eles, ela está entre as profissões que têm como “objeto de trabalho”, os seres humanos. Assim, o trabalhador, portanto, o professor, utiliza-se de seus serviços, mediatizados por relações entre outras pessoas, constituindo assim, a essência do processo do trabalho educativo.

Para os autores, a docência está entre as ocupações que implica fortes mediações linguísticas, simbólicas, competências reflexivas de alto nível, bem como capacidades para gerir as interações humanas, traduzidas em conhecimentos abstratos, os quais levam a compreensão das variadas situações de trabalho e são mobilizados junto às pessoas, aos estudantes. Ao argumentar sobre essas interações estabelecidas nesse processo, afirmam que,

[...], se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são antes de tudo, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’, tornando-se aquilo que eles fazem. (TARDIF e LESSARD, 2012, p.23-24). (grifos dos autores)

Assim, trabalhar não é apenas transformar um objeto, mas, fundamentalmente, envolver-se com ele, ou seja, no campo educacional, o docente também é transformado pelas atividades que desenvolve, fazendo jus ao próprio conceito de docência,

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.(BRASIL, 2015)

Portanto, conforme o conceito de docência apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), a amplitude de sua natureza e a complexidade que envolve essa profissão, transcende a nossa capacidade de conceituar, por se corporificar como única, singular e plural, assim como a prática pedagógica de cada professor.

4.3.1 A docência e seus saberes contemporâneos

Conforme já explicitado no início deste texto, nas últimas décadas as mudanças na sociedade, na área sociopolítico, na economia e, sobretudo, nas tecnologias vêm implicando em transformações radicais no nosso jeito de ser e estar no mundo, ocasionando impactos imediatos, assustadores e, muitas vezes, devastadores na configuração educacional, no mercado de trabalho, nas relações - de emprego, afetivas, sociais, familiares etc., nas exigências aos trabalhadores, nas organizações, nas tecnologias, entre outros. A solidez, a durabilidade e a permanência que oram existiam em décadas anteriores, foram substituídas pela flexibilidade nas estruturas, na organização e também nas relações, provocando mudanças instantâneas e erráticas.

É nesse cenário, tomado pela fluidez e volatilidade das/nas relações que discutiremos a docência para a Educação Profissional e Tecnológica no IF SERTÃO-PE, instigadas pelas ideias de Rehem (s.d, s/p),

[...] os desafios educacionais são graves e complexos, sobretudo para a formação profissional: deslocam-se da durabilidade para a fluidez; da permanência para a fugacidade; da rigidez para a flexibilidade; da estabilidade para a instabilidade; da memorização para a compreensão analítica e crítica; da realidade dada como conhecida e certa para o desconhecido e imprevisível.

E diante desses desafios ora instituídos, o professor da EPT tem um papel fundamental para exercer: promover de forma efetiva a aprendizagem dos estudantes, tornando-os cidadão e profissionais competentes; e para tal, este docente é tomado por saberes mobilizadores que Tardif (2002) classifica em quatro, apresentados no Quadro 12, os quais se encontram implicados na prática docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e, por fim, saberes experienciais.

Quadro 12 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Saberes	Características
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes fundamentados nas ciências e produzidos nos processos formativos que antecedem ao ingresso na profissão (formação inicial), ou no efetivo exercício profissional. Também se constituem, aí, conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino – saber-fazer -, legitimados, cientificamente, e aprendidos ao longo do processo formativo.
Saberes Disciplinares	Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento - linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.; produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, e administrados pela comunidade científica. O acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente. Apresentam-se sob a forma de programas de cursos - objetivos, conteúdos, métodos - que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	Saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores e são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Informações sistematizadas no processo da pesquisa a partir de Tardif (2002).

Estes saberes são construídos, desconstruídos e reconstruídos durante toda a trajetória profissional docente, à medida que vão surgindo as necessidades no cotidiano acadêmico. Dessa forma, a educação propriamente dita, deixa de ser um produto, um resultado, para ser um processo sem um limite preestabelecido, isto é, a aprendizagem se efetiva durante toda a vida: “há que se aprender a aprender, a desaprender e a reaprender indefinidamente” (REHEM, s/d, s/p).

Foi com o objetivo de problematizar esse aprender/desaprender/reaprender que tematizamos a docência e seus saberes no âmbito da EPT, neste Ateliê “A docência no IF SERTÃO-PE”. Após situarmos a formação docente contextualizada na Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos momentos de *escuta sensível* (BARBIER, 2002) por meio de dispositivos que possibilitaram trazer as vozes desses professores para essa pesquisa, identificando como se efetiva as ações didático-pedagógicas no cotidiano e as limitações oriundas da ausência da formação docente. Tais questões são pistas que nos embasam para subsidiar a construção de uma proposta de formação docente em exercício destinada aos docentes dessa modalidade de ensino, neste Instituto.

A docência é uma profissão que se caracteriza, sobretudo, pelo trabalho cognoscitivo, uma vez que mobiliza variados conhecimentos, informações, ideias e outros aspectos de ordem intelectual, como observação, compreensão, criatividade, interpretação, análise e outros que favorecem o conhecimento de certas culturas e de práticas didático-pedagógicas.

Esses saberes são apreendidos e incorporados em contextos situados de trabalho definidos como saberes da experiência profissional (TARDIF, 2012). São saberes fundados no trabalho cotidiano dos educadores e no conhecimento do seu meio. São frutos da experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, rotinas e habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Assim, o fortalecimento da profissionalização docente perpassa pela discussão dos saberes demandados na docência e a forma como são construídos, pois acreditamos que a qualidade do processo de ensinar/aprender é determinada, também, pelas condições profissionais que o professor dispõe.

Com o objetivo de encontrar “pistas” que possam contribuir com a construção de uma proposta formativa, navegamos no cotidiano docente e encontramos evidências de atividades burocráticas realizadas pelos professores inerentes à docência, mas que não são realizadas com entusiasmo:

Figura 5 – O que não gosto na docência.



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Duas questões lacunares foram muito presentes nessa pesquisa: a rejeição dos docentes não licenciados para participar do Conselho de Classe; a realização do planejamento, discutidos no Ateliê I e, mais uma vez, emergiu aqui. Analisando as informações pontuadas anteriormente, vieram à tona algumas provocações que merecem destaque e discussão: Por que os docentes não licenciados não gostam de participar (ou não participam) do Conselho de Classe? Se o planejamento é um instrumento de organização do trabalho do professor, por que não é bem visto/aceito por ele? O que leva o aluno não ter interesse ou não participar da aula?

Por que realizar, somente, a “avaliação unilateral”? Contraditoriamente, algumas das ações citadas como “não gostam”, são relacionadas ao planejamento e às atividades burocráticas inerentes ao ofício docente, ou seja, à própria prática. Neste sentido, João-chique-chique declara,

A vida do professor é juntar papel, avaliar, ler prova, passar nota e botar as frequências em dia em relação à presença; mas eu acho que deveria ser menos sacrificante [...]. Tem turmas que é mais simples e tem turmas que é mais complexa. Quando a turma é grande, é complicado ficar chamando: - Fulano?, presente. Sicrano?, presente [...], ou seja, estas ferramentas de controle do trabalho, pra mim, ainda é a parte mais cansativa. (relato oral, 2016)

Além de ser um trabalho intelectual, a docência também se caracteriza como uma atividade burocrática e rotineira, exigindo, obrigatoriamente do professor, a sua realização, uma vez que são próprios do exercício docente: “juntar papel”, preparar avaliações, organizar diários, participar de reuniões, corrigir atividades avaliativas, elaborar planejamento, entre outras diversas.

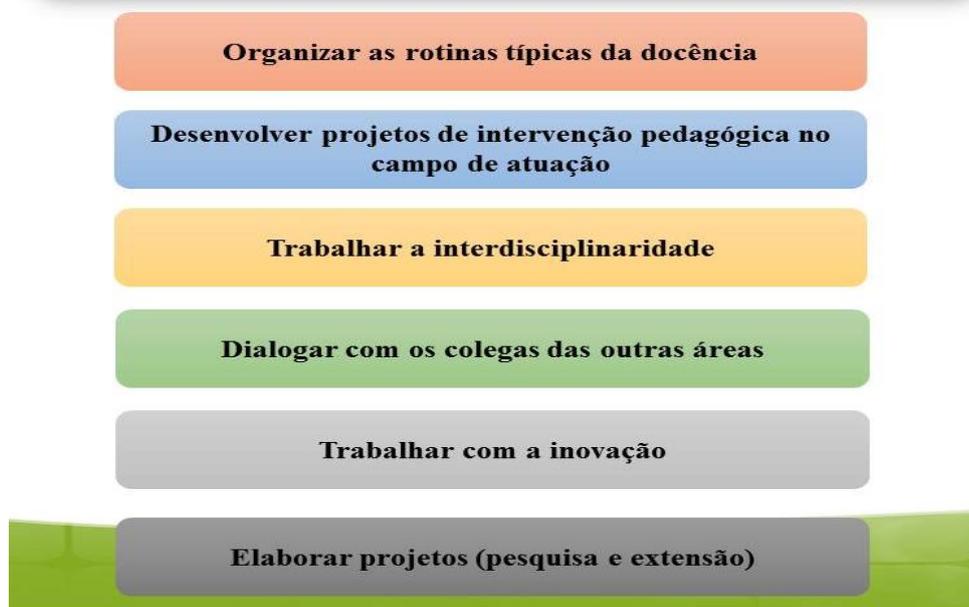
Ainda com o objetivo de encontrar insumos nas vozes docentes para a nossa proposta, Azzi (2012, p.56) nos diz,

Ao buscarmos, no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É dentro desta perspectiva que focalizamos a sala de aula, local onde a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente – no seu cotidiano. **Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade.** (grifos nossos)

Foi exatamente com o objetivo de desvelar o que está coberto no cotidiano do da ação pedagógica e com a intenção de perceber indícios de demandas formativas, que sistematizamos as informações a partir da assertiva “Quero fazer na docência, mas não sei”. Em meios às variadas respostas, agrupamos em atividades que são típicas da docência na EPT, Figura 6⁴⁰, isto é, ações exigidas pelas diretrizes da EPT NM a serem incorporadas na prática docente.

⁴⁰ Extraídas do dispositivo metodológico utilizado nesse Ateliê

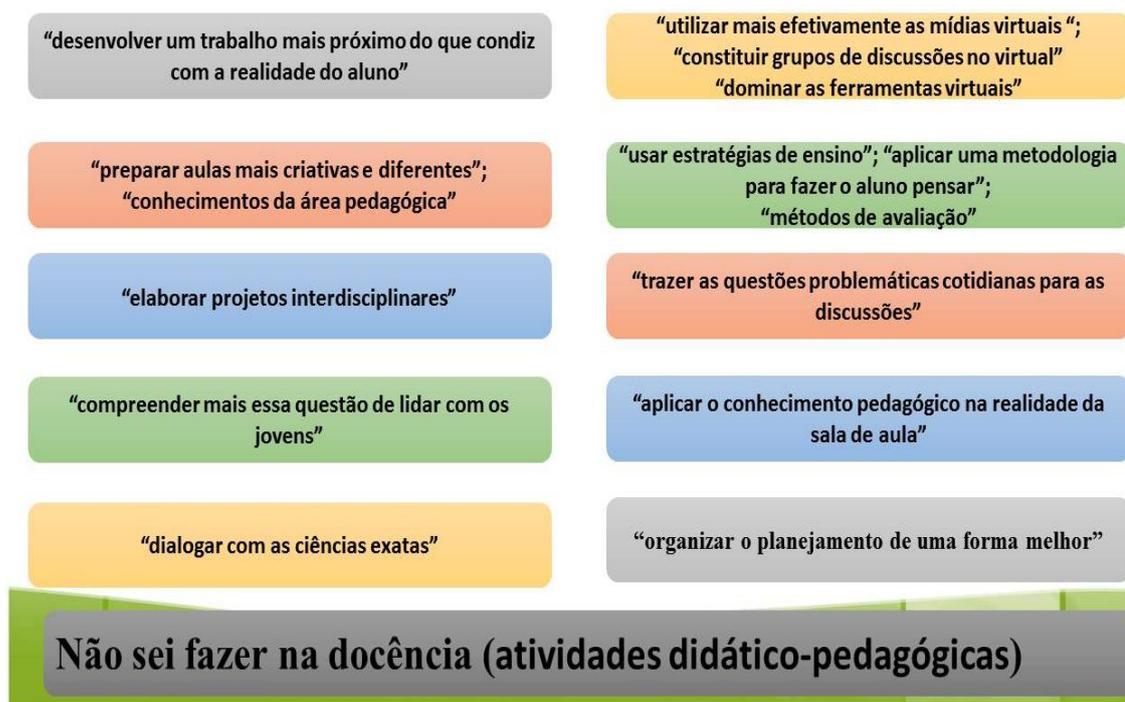
Figura 6- Quero fazer na docência, mas não sei – típicas da EPT.



Fonte: Informações organizadas pela autora

Já a Figura 7 apresentamos as respostas classificadas em atividades didático-pedagógicas – exigidas e inerentes à docência, independente de qualquer nível ou modalidade de ensino, a partir das vozes docentes, por compreender que é analisando o discurso, conforme nos diz Severino (2007), que percebemos as mensagens, os enunciados e seu significado, procurando compreender e descortinar o que está por trás das palavras.

Figura 7- Quero fazer na docência, mas não sei – típicas da docência.



Fonte: Informações organizadas pela autora

Quando o professor sinaliza que deseja trabalhar com projetos de inovação, pesquisa e extensão, ou dialogar com outras áreas do conhecimento ou, ainda, aprender a organizar as rotinas da prática cotidiana visando atender as perspectivas exigidas da sua profissão, ele nos diz também, que não quer ser um mero “dador” de aulas, um reprodutivista. No mesmo contexto, ao afirmar a necessidade de desenvolver projetos de intervenção pedagógica na área específica que atua, notamos no discurso que ele já percebeu a necessidade e a importância de desenvolver uma competência tão ausente na EPT e inerente ao fazer docente “Aprender a fazer a transposição didática e aplicá-la na transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino” (MELLO, 2004, p.90). Em outras palavras, é a transformação de um conteúdo significativo em uma versão didática, ou seja, a “passagem” e sua aplicabilidade.

Contextualização e interdisciplinaridade são palavras frequentes nos relatos como necessidades formativas, traduzidas no modo pelo qual o professor se expressa: “um trabalho [...] que condiz com a realidade”; “trazer as questões problemáticas cotidianas”; “dialogar” com as diferentes áreas etc. Para Mello (2004, p. 35), há a urgência de desenvolver um trabalho pedagógico que não seja fundamentado no “confinamento disciplinar” e acrescenta: “Contextualização e interdisciplinaridade são as palavras chaves para a mudança de paradigma: ensina-se para construir sentidos, produzir significados, construir competências”.

Vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já preveem um trabalho ancorado na Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade -MIT, além da contextualização. Desta forma, sinalizamos outra lacuna existente em torno dessas questões – realizar a transposição didática das DCN da EPT NM para o campo formativo docente e pedagógico.

Voltando a discussão anterior, embora os partícipes registrem que não têm conhecimentos dos saberes docentes do campo pedagógico, percebemos nos discursos que, se há um “esvaziamento teórico” (Pereira, 2013), estes são carregados de um fazer prático e de práticas, isto é, de um “vivido pensado” (MACEDO, 2015) que já se encontra incorporado à identidade do trabalho docente, demandando agora, uma formação direcionada para essas lacunas no sentido de suprir uma carência formativa voltada às questões pedagógicas, inexistente na formação inicial do docente.

Em seus relatos, os professores registram a vontade de ampliar o repertório relacionado aos conhecimentos da docência e reconhecem a importância da interação com outros colegas experientes em prol do enriquecimento das práticas e saberes. Logo, a

experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos pelo sujeito; ao contrário, é preciso pensar e refletir sobre seus atos; estar acessível a novas aprendizagens; situar-se no espaço como um sujeito que está em movimento de intensa (re) construção; imprimir marcas; deixar vestígios; produz afetos (LARROSA, 2002).

Diante dos problemas e das situações diversas que, inevitavelmente, emergem no cotidiano acadêmico, o professor atua como um artesão e usa todo o seu repertório de soluções, construído numa trajetória profissional, isto é, no ofício da docência. Este repertório são as experiências compreendidas aqui, não como repetição de situações, mas, sobretudo, pelo significado das situações vividas por um sujeito e suas intensidades. Esses saberes são frutos das experiências, as quais não são suficientes para se fazer professor durante toda uma carreira. Dessa forma, Macedo (2015) chama atenção para essa questão e afirma que eles também causam problemas, havendo a necessidade de debater, refletir e discutir.

O saber pedagógico na EPT se configura como uma “ausência construída” (MACEDO, 2015) no cotidiano acadêmico, este, que, também é um campo fecundo para discussões, aprendizagens, lutas, divergências e construção de identidades. Neste sentido, a partir da escuta e da observação atenta ao “laboratório a céu aberto” identificamos as seguintes demandas formativas, as quais podem ser corporificadas em forma de cursos de capacitação, oficinas, palestras etc.:

- Demandas formativas:

Didática, planejamento e avaliação da aprendizagem na EPT; tecnologias educacionais; métodos e técnicas de pesquisa e extensão em EPT; projeto de intervenção aplicada à EPT (ensino, pesquisa e extensão); abordagens do processo de ensino e aprendizagem; organização do trabalho pedagógico; metodologia de ensino aplicada à EPT: interdisciplinaridade, contextualização, transdisciplinaridade; dispositivos avaliativos aplicados à EPT; estratégias metodológicas; protagonismo juvenil; psicologia da aprendizagem e metodologia de pesquisa.

Vale salientar que a concepção de formação que defendemos aqui, parte do pressuposto que deve ser arquitetada a partir de uma demanda real, planejada considerando as experiências e os saberes do professor e principalmente as questões cotidianas visando sanar as lacunas, para não acontecer a situação relatada nas palavras de Pereira (2013. p. 220),

Dois ou três cursos, uma pilha de apostila para ler e um bando de gente confusa, sem saber direito como orientar o trabalho. O mingau pedagógico em que se transforma a nossa prática cada vez mais tem caroços, cada vez embola mais. As novidades caem de paraquedas e são disseminadas como arrastão. O discurso de unifica, a prática se esquizofreniza cada vez mais.

A EPT é uma modalidade de ensino carregada de uma pluralidade e de uma diversidade traduzida nas suas finalidades, nos objetivos, nas diretrizes, nas ações etc. Justamente por isso, defendemos e valorizamos a diversidade de ideias, pensamentos,

práticas, por meio de uma permanente formação voltada às atividades educacionais, as quais devem ser sedimentadas numa sólida base humanística, científica e tecnológica articulada (sempre!) com a prática pedagógica.

Neste contexto, precisamos estar atentos para a superação da configuração fragmentada e descontextualizada dos processos formativos, conforme nos diz Ramalho e Nuñez (2014, p.29): “Esses cursos, em sua maioria são organizados considerando os professores participantes como uma “massa homogênea” sem levarem as fortes influências das suas concepções em relação ao seu trabalho e às suas necessidades de formação”. (grifos das autoras)

É necessário que a Instituição Formadora, neste caso, o IF SERTÃO-PE, tenha a compreensão institucional que o trabalho docente é uma profissão que demanda conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos, os quais são imprescindíveis e inerentes à docência. Por isso, deve instituir uma cultura de formação pedagógica, incentivando, viabilizando ou acessibilizando a participação docente, principalmente os não licenciados, em cursos e eventos formativos voltados aos conhecimentos pedagógicos (seminários, congressos, cursos etc.);

A questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o professor universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito o qual trabalha: o aluno. Desconsiderando, também, que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser apreendida e desenvolvida, como qualquer outra competência. (STUM et al, *apud* NASCIMENTO e SOUZA, 2013, p.419-420)

Nos Institutos Federais, a formação e o fazer pedagógico são frutos, na maioria das vezes, do improviso. No entanto, sabemos que o exercício da docência exige que o profissional esteja em permanente processo formativo, uma vez que,

Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível de ensino. (BRASIL, 1999)

Além de executar e cumprir, a docência é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos - família, colegas, comunidade, alunos, entre outros. Assim, é um trabalho imprevisível, rotineiro, temporizado, planejado, complexo, intelectual, autônomo, contextualizado e mobilizador de inúmeras habilidades e competências inerentes

ao ofício do magistério, concebido de forma que cada profissional realiza o seu trabalho como se fosse um “artesanato”. Para Tardif e Lessard (2012, p. 39),

Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num *espaço já organizado* que é preciso avaliar; ela também visa *objetivos* particulares e põe em ação *conhecimentos* e *tecnologias* de trabalho próprias; ela se encaminha a um *objeto* de trabalho cuja natureza é, como veremos, cheia de conseqüências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provêm determinados resultados. (grifos dos autores)

Exatamente por desenvolver num espaço organizado, cheio de incertezas e em transformações constantes, Vasconcellos (2014, p.40) chama atenção para a necessidade do professor, ao identificar suas limitações, fortalecer o “seu querer e seu poder” em prol da qualidade do trabalho pedagógico e buscar alternativas que levem a constituição de práticas efetivas, conforme explicita,

É interessante observar previamente que há uma dialética entre o possível e o necessário: o fato do sujeito saber o que é necessário, o provoca a procurar as possibilidades de realizar; o fato do sujeito saber o que é possível, abre espaço para que necessidades sejam dele geradas (uma vez que a necessidade é sempre necessidade de algo); é o movimento interno entre o querer e o poder no sujeito: se não vislumbra possibilidade de mudança, pode nem se interessar por ela.

Isso significa que uma política de formação docente voltada aos docentes do IF SERTÃO-PE, deve abordar, obrigatoriamente, temas que emergiram nos relatos, frutos das necessidades deles e que passem pela discussão teórica/prática sobre os problemas que causam “as rachaduras” (PEREIRA, 2013) no cotidiano, conforme pontuamos, entre as quais, citamos: como lidar com os adolescentes/jovens; elaboração/fundamentação/execução de projetos educacionais (pesquisa, extensão, inovação, intervenção), metodologias de ensino e demais conteúdos que proporcionem a construção de competências e habilidades relativas ao fazer pedagógico e acadêmico, bem como às demais questões inerentes à docência na EPT.

Diante do exposto, notamos a necessidade urgente de se instituir uma cultura pedagógica docente na qual o docente se perceba e se compreenda inicialmente como professor; e, conseqüentemente irá reconhecer a importância de seu papel e de suas atribuições, como participar do Conselho de Classe, elaborar e cumprir o planejamento de ensino, estabelecer uma rotina pedagógica organizacional, etc. Além disso, o IF deve promover ações que assegurem o desenvolvimento e o aprofundamento de saberes docentes, considerando todas as suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas e valorizar as experiências e potencialidades desses profissionais, contribuindo para o fortalecimento da constituição identitária voltada à docência na EPT.

Neste sentido, considerando que a educação é um processo que se efetiva durante toda a vida e inspiradas nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 2010), argumentamos que o IF enquanto Instituição e seus professores, juntamente com os colaboradores, têm um papel importante a cumprir: promover uma educação fundamentada em pilares que sustentem uma aprendizagem permanente - a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a ser. Entretanto, antes de tudo, cabe ao IF SERTÃO-PE “aprender a gestar” e acessibilizar a formação dos seus docentes para que possam, de fato, promover uma educação significativa e com qualidade.

4.4. Ateliê IV - A Formação Docente no IF SERTÃO-PE

4.4.1 Pressupostos legais para a formação docente na EPT

Há uma frase contraditória e perversa que diz “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina!”. Dispostas a caminhar na contramão dessa ideia, concordamos com Aristóteles⁴¹ (384 -322 A.C.) para quem “Aqueles que sabem, fazem; aqueles que compreendem, ensinam”. Diante disso, buscamos entender o significado de fazer, ensinar, saber e compreender, para então, tecermos sobre a formação docente,

Fazer. (*lat facere*) Criar; dar existência ou forma a; produzir. Consiste em uma ação. Está relacionado com construção, não sendo abstrato.

Ensinar. (*lat insignare*) Instruir sobre; lecionar. Podemos dizer que ensinar é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes. Assim, ensino está relacionado com a transmissão do conhecimento e a formação de pessoas.

Saber. (*lat sapere*) Estar informado de, estar a par, ter conhecimento de; conhecer; ter conhecimento prático de alguma coisa ou possuir habilidade nela. Conhecimento estático, relacionando-se com o momento, com o presente.

Compreender. (*comprehendere*) Alcançar com a inteligência; entender; inferir. Assim, podemos dizer que compreender está além de “saber”. Significa conhecer o “porque” das coisas, a relação causa e efeito. Tem significado dinâmico, permitindo o que chamamos de generalização, ou inferência. (TONTONI, 2013, p.2-3)

Usada de forma pejorativa para denegrir a imagem do professor, não se sabe ao certo a interpretação e nem a motivação para a origem da frase supracitada. Segundo Tontoni (2013), possivelmente o autor seja o crítico e dramaturgo George Bernard Show (1856~1950), pois, em um trecho de seus trabalhos, ele escreveu “Aquele que pode, faz. Aquele que não pode, ensina” (SHAW, 1903 *apud* TONTONI, 2013, p.3).

⁴¹ Extraído de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ177.pdf

A função docente vai além de criar, produzir, “transmitir”, instruir; é um trabalho que exige conhecimento, habilidade, entendimento, compreensão, dinamicidade, ou seja, é necessário que este profissional tenha o domínio de certos saberes/conhecimentos de sua área de atuação, como também pedagógicos para, efetivamente, materializar a prática pedagógica.

E assim, inspiradas nessas discordâncias/concordâncias iniciais, tecemos esse Ateliê IV Formação Docente no IF SERTÃO-PE. No entanto, antes de iniciar essa discussão, situamos os dispositivos legais disponíveis atualmente que depõem sobre a formação docente na EPT.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015 (BRASIL, 2015), a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, dentre outras.

Assim, de acordo com as DCN para formação docente, no seu artigo Art. 9º, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem,

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

Sinaliza também, que os cursos de formação inicial para o magistério de Educação Básica devem-se respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, e devem ser organizados em três grandes núcleos,

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo dentre outros, seminários e residência docente (BRASIL, 2015).

No contexto da EPT, essa pesquisa representa um caminho possível para ações institucionais voltadas para a formação docente em exercício, considerando as demandas identificadas aqui, as quais contribuirão, também, para o delineamento de temas/conteúdos a serem estruturados de acordo com os núcleos. Quanto às questões metodológicas, as referidas DCN preconizam que a Instituição formadora deve instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de

estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover atuações diferenciadas e aprendizagens de diferentes competências a serem desenvolvidas.

No Art. 17 essa DCN preconiza que a formação continuada, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, a saber:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão;
- IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas, por atividades formativas diversas;
- V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas;
- VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015)

A formação pedagógica é tratada no Art. 14 desse Documento, o qual preconiza como deve ser arquitetada e adjetiva “de caráter emergencial e provisório”. Neste sentido, Machado (2008) afirma que o improvisado, os programas especiais e aligeirados, a falta de concepções teóricas consistentes e a ausência de políticas amplas e contínuas, têm configurado e caracterizado historicamente a formação docente da EPT no Brasil. Ainda para a autora, é urgente a definição de uma política que atenda as reais necessidades dos IF, a qual contribuirá com a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional em relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

O Artigo 40 das DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio preconiza que a formação docente é de responsabilidade dos sistemas, e das Instituições de Ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação em exercício de seus professores. Dessa forma, temos dois dispositivos importantes que regulamentam como deve ser arquitetada - a Resolução CNE nº 06/2012, no seu artigo 40; e a Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nos dois Documentos é assegurado o direito de o docente participar da formação pedagógica, que tem a carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas), preferencialmente na forma presencial, equivalente às

licenciaturas; ou, conforme a Res. nº 06/2012, cursar uma especialização em educação, que tem carga horária mínima de 360h, até 2020.

A formação docente para os graduados não licenciados não deve ser vista, simplesmente, como um cumprimento legal - é um direito assegurado ao professor, conforme Res. nº 06/2012, Art. 40, inclusive com definição de tempo “§ 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).

E o último, o tão desejado Documento - Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que se constitui como um dispositivo legal para atender as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014,

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

A formação pedagógica “para graduados não licenciados” é tratada na referida Política no Art. 11, ao ser referir ao apoio técnico e financeiro; e no Art. 12, ao preconizar que o Planejamento Estratégico Nacional preverá programas e ações integrados e complementares,

VI - estímulo ao desenvolvimento de **projetos pedagógicos** que visem a promover **desenhos curriculares próprios** à formação de profissionais do magistério para atendimento da **Educação Profissional e Tecnológica**, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2016). (Grifos nossos)

Como se percebe, a formação docente para atuação na EPT está deixando de ser um apêndice, pelos menos teoricamente, a passa a ser vislumbrada e delineada no âmbito das Políticas Educacionais do País.

4.4.2 A Formação Docente e o Trabalho de Campo

Pensado a partir das concepções sobre formação docente, estruturamos esse Ateliê visando identificar as demandas e necessidades formativas dos docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE e como ela se materializa. Vale esclarecer que as demandas discutidas nessa pesquisa são as direcionadas à formação inicial, efetivada na EPT por meio da formação pedagógica para os docentes não licenciados, conforme exigência legal; e a formação continuada, ambas, assumidas aqui, como formação docente em exercício, por compreender que, nessa modalidade de ensino, a formação se dá no efetivo exercício profissional.

Para fundamentação das discussões, utilizamos variados dispositivos: formulário *on-line*, documentos institucionais⁴², relatos orais desse Ateliê e produções escritas, os quais foram insumos para responder a seguinte inquietação: Quais são as demandas de formação que abarcam as especificidades do exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Aqui, intencionamos compreender os saberes da docência para/na EPT e, conseqüentemente, identificar as demandas formativas que estão imbricadas nesse processo para, de forma coletiva e colaborativa, propor caminhos construídos em cima de uma realidade e que direcionem a institucionalização de uma proposta para formação docente no âmbito do IF SERTÃO-PE.

Desta forma, ao tecerem considerações sobre a efetivação da formação docente no âmbito do IF SERTÃO-PE, 100% dos respondentes (formulário *on-line*) destacaram como se efetiva o processo formativo, entre as quais, destacamos,

As formações/capacitações propostas pelo IF SERTÃO-PE são, muitas vezes, de ordem administrativa. As capacitações dentro da formação pedagógica são escassas e [...] se resumem a um momento no encontro pedagógico, perfazendo somente de um a dois dias no máximo. (Depoente, relato escrito, 2016)

O docente que quer a capacitação busca por conta própria e fora do IF.

Se existe, ainda anda a passos muito lentos. (Depoente, relato escrito, 2016)

Exatamente por ser um direito adquirido em Lei, não faz sentido os docentes buscarem, por conta própria, caminhos para a sua formação, conforme relatos. Inclusive, de acordo com o Art. 24 da Lei nº 12.772/2012, a Instituição de Ensino da Rede Federal deve oportunizar, após o ingresso e de forma imediata, a participação do professor no Programa de Recepção de Docentes, a ser instituído no IF SERTÃO-PE, o qual, teoricamente, é condição indispensável na avaliação de desempenho no estágio probatório.

⁴²- Relatoria de reunião docente; Edital Interno nº 14/2016IF SERTÃO-PE; Relatório de Cursos de Capacitação

Ainda sobre esse cenário formativo, outro docente declara: “Não é contínua, não é atrativa do ponto de vista de trazer soluções para melhoria do ensino aprendizagem, frustrando os espectadores”(Depoente, relato escrito, 2016). A formação docente se caracteriza como uma ação sistemática; deve compreender discussões atinentes às dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; bem como, oportunizar o repensar das práticas no processo pedagógico a partir de uma dada realidade, além de debater e colocar em xeque os saberes ora construídos no cotidiano. Outro professor relata as questões lacunares,

Não levam em conta as condições limitadoras da instituição e, portanto, não possíveis de serem praticadas; não são colocadas no calendário, sendo assim, impossível de se fazer uma agenda prévia em nosso planejamento semestral. (Depoente, relato escrito, 2016).

Ao contrário da forma como é materializada, de acordo esse depoimento, a formação deve ser instituída no IF SERTÃO-PE e fazer parte da política macro e institucional, visando contemplar todos os docentes e, portanto, ser inserida no calendário acadêmico e da agenda do professor, além disso, deve ser organizado de forma que seja atrativa e profícua, e que eles se sintam parte de um processo, os quais são os protagonistas.

Meneses e Rios (2015) argumentam que, quando o processo formativo fica, institucionalmente, negado, o que está em jogo, para além da qualidade do ensino e da aprendizagem, é o valor ético e político da profissão docente e, no caso específico, o valor do conhecimento produzido na arena da EPT. Para elas, o docente nessa modalidade de ensino é resultado de um processo de prescrição, de precarização pedagógica e de desprofissionalização, colocando a docência e sua atividade formativa numa lógica de movimentos emergenciais, desconexos e flutuantes.

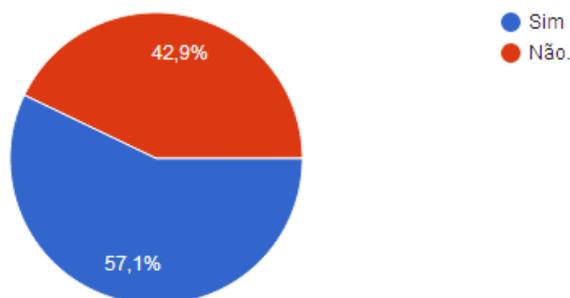
Talvez, pela cultura pedagógica historicamente ausente na história da Educação Profissional, o IF SERTÃO-PE ainda não saiba lidar, de fato, com o trabalho relativo às questões didático-pedagógicas, tendo os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais como aliados do fazer docente, ou seja, da prática educativa. Tal assertiva é confirmada pelos diversos depoimentos mostrados anteriormente, os quais mostram divergências e conflitos, conforme mais uma vez apresentamos no relato abaixo,

Mais que a formação pedagógica docente, o IF SERTÃO carece de melhor acompanhamento qualitativo das práticas docentes, visto que mesmo se respeitando a autonomia docente em suas práticas de ensino, não há um acompanhamento que seja dos conteúdos desenvolvidos em relação às ementas dos diversos programas, limitando-se a verificar as cargas horárias ministradas. (Depoente Docente, relato escrito, 2016)

Na ausência de uma formação pedagógica, lacunas poderiam ser minimizadas mediante trabalho efetivo entre docentes e equipe pedagógica; entretanto, há, também,

dificuldades que impossibilitam este trabalho, conforme Ateliê I. No Gráfico 9 temos a resposta dos docentes sobre a possibilidade de cursar a formação pedagógica ofertado pelo IF SERTÃO-PE, equivalente às licenciaturas, conforme preconiza o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

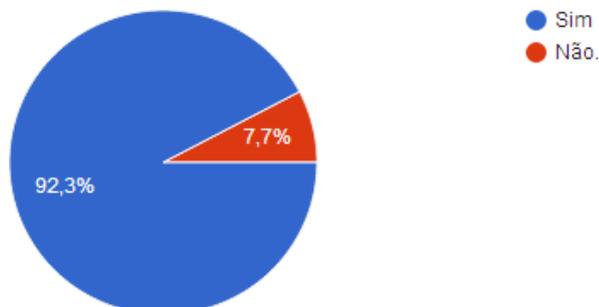
Gráfico 9- Interesse docente para cursar formação pedagógica – CP e CPZR.



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

Os *Campi* Petrolina e Petrolina Zona Rural, juntos, detêm quase 50% de docentes do IF SERTÃO-PE (49,74%), como também no número de mestres e doutores - 50,20% e 56,25 %, respectivamente. Além disso, seus docentes têm mais anos na carreira do magistério, indicando, de fato estarem na Fase III pesquisada por Huberman (2000), na qual os profissionais diversificam as práticas com base nos saberes construídos ao longo da docência e detêm um modo particular de ser e estar na profissão; inclusive, são portadores de um domínio da prática pedagógica, e o objetivo neste momento, para alguns, é investir na qualificação nos Programas de Pós-Graduação, em nível de mestrados e doutorados. Essa mesma questão tem outra configuração, considerando os demais *Campi*⁴³, como podemos ver no Gráfico 10.

Gráfico 10- Interesse docente para cursar formação pedagógica - demais *Campi* .



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016.

⁴³ Floresta, Salgueiro, Ouricuri, Serra Talhada e Santa Maria da Boa Vista.

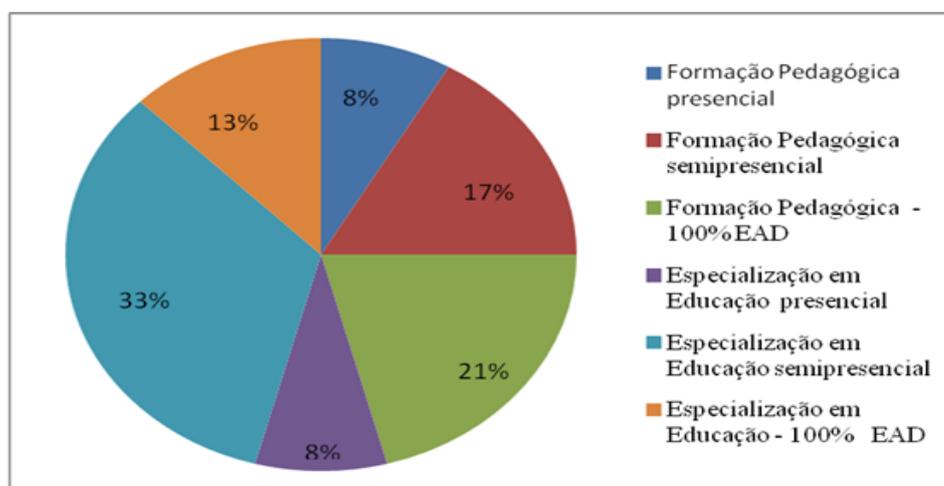
Esses *Campi* que passaram a funcionar após 2010, inclusive, Serra Talhada e Santa Maria da Boa Vista nos últimos dois anos, representam um número significativo de docentes recém-chegados na Instituição. Portanto, desejam qualificar-se na profissão; estão na fase da descoberta e do entusiasmo pela docência (HUMBERMAM, 2000) e assim, desejam superar as situações cotidianas e os dilemas oriundos das lacunas formativas. Nota-se, que há uma grande maioria que reconhece a importância da participação em cursos de natureza pedagógica, sinalizando a necessidade de compreender melhor os conhecimentos didático-pedagógicos para a docência na EPT, esta constituída, historicamente, na maioria das vezes, por bacharéis-docentes com um repertório de saberes oriundos das experiências no embate do cotidiano acadêmico. Neste sentido, a Instituição formadora deve atentar-se para estas particularidades. Nóvoa (2007, *apud* Amaral e Gaelzer, 2011, p.127) argumenta que,

[...] um dos grandes desafios é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Reforçando as palavras do autor, Cargnin (2011) afirma que é preciso adquirir novos conhecimentos na perspectiva de reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos, que é preciso construir outro perfil de docência, estimulando a relação teoria e prática, a integração, a interdisciplinaridade, a autonomia intelectual e a participação. Isso significa que estes conhecimentos não são construídos nos cursos de bacharelados ou tecnologias, como também não é “constrangedor” um professor mestre ou doutor fazer um curso para aprendê-los.

Assim, diante dos objetivos dessa pesquisa e, conseqüentemente, com o intuito de oferecer subsídios pedagógicos para construção de uma proposta institucional de formação docente em exercício, optamos em dar vozes aos sujeitos deste estudo e perguntamos: Caso fosse fazer um curso voltado à formação docente, qual a forma de oferta você escolheria? As respostas consolidadas dos sete *Campi* estão no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Forma de oferta do curso de formação pedagógica



Fonte: Informações da Pesquisa a partir de informações do formulário *on-line*, 2016

Ao optar pela Especialização em Educação semipresencial, 33% dos professores respondentes reconhecem essa possibilidade para incrementar a sua formação. Além disso, no artigo 87 da LDB nº 9.394/1996, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais do magistério em Programas de capacitação, utilizando estes recursos; também reforçada no Art. 62, parágrafo 2º e 3º,

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996)

Uma das saídas encontradas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para suprir a ausência da formação na EPT foi a possibilidade de oferta EAD do Curso Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2014, tendo no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) o seguinte objetivo,

Habilitar profissionais em nível de pós-graduação *lato sensu* para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nas esferas da docência, da intervenção técnico-pedagógica, no desenvolvimento de projetos de extensão tecnológica e pesquisa aplicada e na gestão institucional, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implementação de novos processos na EPT, 2014 p.10)

A brecha encontrada para a oferta de um curso de especialização fundamenta-se, mais especificamente, na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no título IV, que trata da Formação Docente,

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em **efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público**, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: **I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico**, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativa à prática docente. (CNE/CEB 6/2012, título IV, § 2º)(Grifos nossos).

A oferta de cursos de Especialização de mesma natureza e finalidade é encontrada em outras Instituições Federais⁴⁴, a exemplo do IFES, IFTM, IF Farroupilha, IFPB, UNISC, IFSUL, IFAP, IFMS, IFSC, IFMA, IFAC, IFCE, IFPE, IFAL, entre outras. Essas iniciativas comprovam a boa aceitação e o sucesso que podem consolidar em grupos de pesquisas do CNPq e, obviamente, em cursos de mestrado profissional.

Independente de ser formação pedagógica, equivalente à licenciatura, ou Especialização, Machado (2008, p.21) sugere os seguintes conteúdos a serem contemplados nos Projetos Pedagógicos de Cursos,

[...] sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.

Já a formação docente como uma ação sistemática, contínua e a partir das necessidades cotidianas, deve ser instituída como uma cultura institucional, isto é, conforme nos diz Pereira (2013), deve acontecer, enquanto o sujeito respira, num processo de expiração, de inspiração e de pausa. Para o autor, enquanto está vivo e envolve diversos aspectos, “O ar entra, o pulmão processa os gases, o sangue os carrega e vai vitalizando cada célula, fazendo trocas, veiculando reações que asseguram a sobrevivência e o desenvolvimento de todo o organismo.” (idem, 2013, p.169).

⁴⁴ Informações acessadas em site de busca www.google.com Acesso em 24.04.2009.

E nesse processo respiratório, entre expiração e inspiração, é necessária a pausa para processar as trocas e “vitalizações”, as quais são necessárias para que tudo funcione perfeitamente. Na docência não é diferente; especificamente em relação à formação do professor, a pausa se faz necessária e imprescindível, bem como o silenciamento - entendido aqui, como reflexão, pois boa parte dos professores se encontra com a carga horária intensa de trabalho impossibilitando discutir as vivências, promover criações/ inovações, refletir e colocar em xeque as práticas e promover vitalizações no fazer pedagógico. É hora de fazer a pausa, “desanestesiá-la” e desconstruir/reconstruir as práticas robotizadas, ou seja, é um exercício teórico-prático-reflexivo-formativo que deve permear a carreira dos professores.

No intuito de contribuir com esse processo formativo e discutir os saberes que consideram importantes para o exercício da docência na EPT, ao relatar sobre as necessidades e demandas de formação⁴⁵, seis servidores - quatro docentes e dois membros da equipe pedagógica-, apontaram temas, a partir do cotidiano acadêmico na EPT, que consideram importantes serem discutidos nos momentos formativos dos professores, considerando dois aspectos: conhecimentos gerais típicos da EPT e conhecimentos específicos da docência:

- *Conhecimentos gerais* - fundamentos e históricos da Educação Profissional e Tecnológica; diversidade, convivência e relações de trabalho; legislação básica que orienta a Educação Básica, Profissional e Tecnológica; ensino, pesquisa, extensão e inovação: fundamentos e princípios teórico-metodológicos; princípios e fundamentos de convivência com pessoas com diferentes deficiências; Educação a Distância (EAD): ambientes e ferramentas; fases da vida: com ênfase nos adolescentes e adultos; educação - intervenção e aprendizagem na adolescência; direito educacional; noções básicas de Libras; metodologia da pesquisa e de intervenção; metodologia da extensão e intervenção; disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: fundamentos e princípios teórico-metodológicos; adolescência e Juventude.
- *Conhecimentos específicos da docência*: psicologia da adolescência e juventude; avaliação da aprendizagem; psicologia da aprendizagem; estratégias de ensinagem⁴⁶; tecnologias digitais e redes sociais na educação; planejamento de ensino; profissionalização e saberes docentes; e legislação da Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica.

De maneira em geral, o conceito de formação está atrelado às exigências profissionais e, no campo educacional da formação docente não é diferente – também deve ser pensada a partir das exigências cotidianas, das diretrizes educacionais e do grande aporte legal que há. Apenas para exemplificar, a transposição das Diretrizes da EPT deve ir ao campo

⁴⁵ Extraído da relatoria da reunião realizada em 20.02.2015, na Pró-Reitoria de Ensino, com a participação de docentes e membros da equipe pedagógica, com o objetivo de discutir os saberes que consideram importantes para o exercício da docência na EPT.

⁴⁶ Situação decorrente da aprendizagem, sendo a parceria entre docente/estudante uma condição fundamental para a constituição do conhecimento.

formativo dos professores, pois são estas diretrizes que fundamentam as questões didático-pedagógicas nessa modalidade de ensino, na Educação Básica. Na prática, o processo formativo deve contemplar, entre outras discussões, os princípios norteadores preconizados na Resolução nº 06/2012, tais como: articulação do ensino médio com as profissões técnicas; valores estéticos, políticos e éticos; trabalho assumido como princípio educativo; indissociabilidade entre teoria e prática; interdisciplinaridade, visando à superação da fragmentação e segmentação curricular; contextualização e flexibilidade nas estratégias educacionais; reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades; entre outros (BRASIL, 2012)

Considerando que há uma lacuna na formação dos docentes que atuam no IF SERTÃO-PE e, muitas vezes, o rol de cursos de capacitação não contempla as demandas destes profissionais, procuramos saber, por meio de formulário *on-line*, quais as demandas a partir da área de atuação e o *feedback* foi imediato, tipificado no seguinte “Sugiro conteúdos que auxiliem na prática docente com o ensino médio, devido alguns docentes não terem a formação da licenciatura”. (Docente, relato *on-line*, 2016). As demais devolutivas encontram-se sistematizadas abaixo:

- Planejamento de ensino: tipos de planejamento;
- Avaliação: tipos, instrumentos e estratégias metodologias;
- Metodologias de ensino: diferentes metodologias para lecionar nos cursos de médio integrado, subsequente e superiores e EJA;
- Práticas de ensino inovadoras (métodos e técnicas de ensino);
- Integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Diversidade: os sujeitos e suas diversidades, identidades de gênero e étnico-raciais;
- Sexualidade: orientações metodológicas;
- Educação em Direitos Humanos: procedimentos metodológicos;
- Educação inclusiva: como trabalhar com alunos com necessidades específicas, nas diferentes modalidades e níveis;
- Psicologia da aprendizagem: relação professor/estudante; a aprendizagem e desenvolvimento humano; o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social; *bullying*;
- Tecnologias educacionais: educação, tecnologia e inovação; utilização dos recursos tecnológicos na educação.

Vale salientar que também houve sugestões para que também fossem oportunizadas ações formativas voltadas à docência nos cursos superiores, inclusive sugeridas temáticas: relacionamento professores e estudantes; procedimentos metodológicos; avaliação - tipos e dispositivos metodológicos; uso das tecnologias educacionais e recursos audiovisuais.

A formação docente realizada como uma ação institucionalizada e sistemática envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima para ser professor; tem como principal finalidade, a

reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Neste sentido, o espaço acadêmico/educativo é, por excelência, o ambiente profícuo para a constituição da aprendizagem docente, esta que se configura como individual e coletiva, já que acontece entre seus pares, no efetivo exercício da profissão, exigindo certas posturas do professor para que aconteça, conforme relata Mizukami (2013, p.28), ao abordar a formação em exercício,

[...] implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem.

Moura (2008, p.30) traz argumentos sobre o processo formativo,

[...] a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Fornari (2015) defende que a formação é o nutriente do solo, a expansão do ser humano, do profissional; nesse caso, o professor, para quem as práticas formativas devem (ou deveriam) ser capazes de proporcionar confrontos entre si. Assim, o processo dessa formação deve ser o resultado de uma inter-relação entre a formação técnica e, ao mesmo tempo, uma formação reflexiva – que põe em xeque os conhecimentos, as ações cotidianas do mundo acadêmico, os conhecimentos construídos, a prática pedagógica desenvolvida a partir de um pensar que possibilita aprofundar os sentidos. Para a autora, há uma pobreza que transcende as condições econômicas, políticas e culturais, é a pobreza da capacidade de pensar, de refletir, de buscar os sentidos das coisas: “Essa é a pobreza ontológica que caracteriza os dias atuais: - a fuga do pensamento!” (FORNARI, 2015, p.314).

Ao tecer sobre a aprendizagem docente, Mello (2004, p.89) nos provoca: “como podem os professores ser protagonistas da transformação pedagógica necessária para melhorar a educação básica se eles próprios não recebem uma educação prática e teórica de qualidade”? E, ainda, se a “profissão docente não é ensinar, mas fazer o aluno aprender” (MELLO, 2004, p.82), como este professor que não teve/tem uma formação pedagógica pode realizar um trabalho de qualidade? O primeiro passo eles já deram - contribuíram com suas

demandas e necessidades formativas, para, agora, construirmos uma proposta de formação docente em exercício para o IF SERTÃO-PE.

Perrenoud (2002, p.16), ao defender a formação docente, apresenta uma lista contendo dez itens que considera importantes ao se delinear uma proposta formativa:

01. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
02. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários;
03. Um plano de formação organizado em torno das competências.
04. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
05. Uma verdadeira articulação entre prática e a teoria;
06. Uma organização modular e diferenciada.
07. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
08. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
09. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Portanto, diante de toda problemática emanada nos Ateliês, delineei um conjunto de proposições geradas a partir dos relatos nos quatro Ateliês e um desenho propositivo de formação docente em exercício amparado nas exigências preconizadas pelo aporte legal em vigência, que tece sobre o tema:

- LDB nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Resolução nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Resolução nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e
- Decreto nº 8.75/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Além disso, também está ancorado nas concepções contemporâneas de formação docente, nas condições institucionais e a na configuração da estrutura organizacional dos Institutos Federais. Assim, convidamos o leitor a apreciar essas proposições, descritas a seguir. E com a intenção de destacar no Capítulo 5 a sistematização da proposta de intervenção, fruto da pesquisa empreendida, optamos por apresentá-la impressa em cor verde, mostrando, assim, sua importância ao integrar nesse material.

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as integrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Mary-Louise Holly e Caven Mcloughlin

5. PROPOSIÇÕES EMANADAS DA PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO IF SERTÃO-PE: anseios sobre o Ser Professor na EPT

Portanto, propostas devem ser bem-vindas, brechas devem ser identificadas, interferências produzidas. (PEREIRA, 2013. p.222)

5.1A formação docente no IF SERTÃO-PE: um desenho propositivo

5.1.1 Apresentação

Essa Proposta de Formação Docente em Exercício foi gestada a partir da pesquisa intitulada “Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: saberes e fazeres docentes no IF SERTÃO-PE”, na qual culminou em discussões tecidas por autores que estudam a EPT e delineada a partir das demandas formativas emanadas no trabalho de campo com os partícipes.

Está ancorada no aporte legal, em destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. E, exatamente por representar um desenho das possibilidades formativas que o IF SERTÃO-PE pode implantar em prol de seus professores, devem ser gestadas outras iniciativas que possam possibilitar o fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento do trabalho docente e sua formação, por ser, durante muito tempo, negligenciada no âmbito das políticas educacionais do País.

Constitui-se, então, em um conjunto de proposições de atividades e ações voltadas à formação docente, a ser realizado ao longo da carreira do professor, nesse Instituto Federal, corporificando-se em um processo formativo que oportunize a reflexão sobre os saberes pedagógicos, científicos e culturais voltados à Educação Profissional e Tecnológica; bem como, promova a discussão sobre o trabalho educativo, a realidade institucional e a complexidade dessa Instituição de Educação Básica e Superior. Além disso, pretende promover a ressignificação de práticas pedagógicas; estreitar as relações docente-estudante, docente-docente e docente-equipe pedagógica; valorizar os saberes e experiências, reconhecendo sua importância no fazer pedagógico.

Sendo uma construção oriunda das demandas e necessidades formativas docentes, as quais foram apontadas por eles, protagonistas do processo da pesquisa, representa uma possibilidade de se constituir num dispositivo de gestão do IF SERTÃO-PE, que reflete uma realidade institucional. Pauta-se, ainda, no argumento de que o Plano Nacional de Educação (2014-2018) garante, por meio da Meta 16, a formação dos profissionais da Educação Básica; e informa que esta deve ser planejada, considerando as necessidades, demandas e a contextualização dos sistemas de ensino, este, em específico, a Rede Federal de EPT.

Essa proposta representa um desenho de possibilidades formativas que podem ser detalhadas com a participação de um grupo de profissionais designados para este fim num trabalho coletivo e colaborativo. Assim, considerando os aportes legais que regem a formação docente, está estruturada de forma a favorecer os docentes a oportunidade de terem a formação pedagógica iniciada já no seu ingresso, conforme preconiza a legislação em vigor.

5.1.2 Sobre a proposta de formação docente em exercício

A formação em exercício compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; bem como repensar o processo pedagógico, saberes e valores; e envolve atividade de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, atividades científicas e acadêmicas; tendo como principal finalidade, a aprendizagem sobre a docência, a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do docente.

Constituem-se como referências para essa Proposta

- Valorização das experiências docentes, suas demandas formativas e suas implicações do contexto acadêmico cotidiano;
- Desenvolvimento de identidade docente voltada à EPT, considerando a docência como um trabalho complexo, que envolve seres humanos e suas relações;
- Superação da configuração fragmentada e descontextualizada dos processos formativos ora realizados;
- Promoção à formação, qualificação e profissionalização docente, na perspectiva de uma formação autônoma, de valorização e desenvolvimento profissional;
- Estímulo ao docente para desenvolver um projeto de (auto)formação, de profissionalização e ressignificação de suas práticas educativas, sentindo-se parte de um processo macro de educação;
- Debate sobre as práticas os saberes docentes, oportunizando integração entre as diferentes áreas de atuação do IF SERTÃO-PE;
- Ênfase no ambiente acadêmico como espaço fértil, onde a problemática do cotidiano educativo é insumo para as discussões, formações e ações.
- Promoção de uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica.

A formação docente em exercício no IF SERTÃO-PE se corporifica pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, formação pedagógica, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas educacionais da Instituição e do País, compreendendo:

I – o Programa de Recepção de Docentes, ingressantes via concurso público, de acordo com a Lei nº 12.772/2012;

II - atividades formativas sistemáticas, organizadas pelos *Campi*, Reitoria ou outras instituições de educação, incluindo atividades pedagógicas, científicas e acadêmicas;

III - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta), por atividades formativas diversas, direcionadas ao exercício da docência;

IV - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas;

V - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas;

VI - cursos de formação pedagógica para docentes não licenciados, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

VII - cursos de especialização *lato sensu*;

VIII - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior,

respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; e

IX - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Assim, a formação docente tem assumido diversos papéis, entre os quais, introduzir inovações curriculares, promover mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, oportunizar reflexões sobre a prática e estabelecer elos entre a teoria e prática. Desta forma, diante das possibilidades apresentadas e das condições institucionais que o IF SERTÃO-PE dispõe, a formação docente torna-se uma alternativa concreta a concebida efetivamente em prol da aprendizagem da docência.

5.1.3 A concepção da formação docente

A formação docente centrada na Instituição possibilita discussões do fazer pedagógico, considerando as demandas, necessidades e situações conflituosas que emergem no cotidiano acadêmico; enfatiza as potencialidades existentes reconhecendo como um espaço fértil para repensar as práticas realizadas de forma a garantir um processo teórico-prático-reflexivo-formativo fundamentado na demanda apresentada pelos servidores do IF SERTÃO-PE, partícipes dessa pesquisa.

5.1.4 Responsabilidades pela formação docente

(a) Reitoria

Sugere-se que a formação docente seja operacionalizada e coordenada pela Reitoria, por meio de uma equipe designada em Portaria para este fim, composta por, pelo menos, dois servidores - Pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais -, e docentes, os quais serão responsáveis por planejar, mobilizar, coordenar, executar, divulgar, articular, implementar, dinamizar, orientar, acompanhar e avaliar as ações da Proposta da formação docente no âmbito institucional, em parceria com as Pró-Reitorias que, de forma direta ou indireta, são responsáveis pela materialização das ações formativas dos servidores, conforme delineamento⁴⁷:

I - Pró-Reitoria de Ensino: levantamento de demandas junto aos Diretores/Chefes de Departamentos de Ensino; estabelecimento de parcerias; monitoramento e acompanhamento do cumprimento das ações formativas; análise e oferta de cursos, palestras, seminários; e, por meio da Diretoria de EAD, oportunizar via plataforma *moodle* um espaço virtual de aprendizagem para formação dos servidores;

II- Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, por meio da Diretoria de Gestão de Pessoas: elaboração do Plano Anual de Capacitação; estabelecimento de convênios e/ou parcerias com outras instituições, oferta e apoio de eventos de formação (cursos, palestras, oficinas etc.), acompanhamento e realização das ações formativas no âmbito institucional.

III- Pró-Reitoria de Orçamento e Administração: viabilização orçamentária para a realização das formações e qualificação dos servidores, verificando as fontes de recursos – próprios ou descentralizados, e determinar as providências cabíveis à efetivação de compra de passagens e diárias para os docentes e colaboradores; organização de eventos; pagamento de inscrição de

⁴⁷ Ações delineadas a partir das metas designadas pelas Pró-Reitorias de acordo com o PDI 2014-2018.

docentes em eventos científicos; pagamentos para assessoria pedagógica (palestrantes, ministrantes, entre outros) e demais despesas inerentes à formação de professores.

IV- Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação: criação, monitoramento e reestruturação dos grupos de pesquisa; oferta de cursos de especialização *lato sensu*, convênio e parcerias com instituições para oferta de mestrado e doutorado, bem como acessibilizar os demais processos que compete em relação à formação e qualificação docente, a exemplo de bolsas e auxílios.

(b) Nos Campi

Sugere-se que a formação docente, nos *Campi*, seja operacionalizada e coordenada por membros da equipe pedagógica- Pedagogos/Técnicos em Assuntos Educacionais -, com a participação de Coordenadores de Curso e docentes licenciados ou com formação pedagógica, os quais serão responsáveis pelo planejamento, mobilização e execução das ações (quando possível), com maior destaque ao trabalho do Pedagogo/TAE; e, viabilizada, institucionalmente, pela Diretoria de *Campus*/Ensino, inclusive liberando o docente para participação.

Vale ressaltar que podem ser convidados profissionais/especialistas diversos, vinculados, ou não, a outras instituições, conforme demandas e necessidades apontadas e expressas pelos docentes e equipe pedagógica.

5.1.5 Tempos e espaços formativos

(a) Possibilidades de TEMPOS para formação docente:

A formação pode ocorrer, considerando os variados tempos, organizados de maneira que o docente realize sua autoformação (estudos individuais) e a formação viabilizada institucionalmente (oficinas, cursos, reuniões pedagógicas, eventos, fóruns, congressos, entre outros). Essa última, prevista e planejada semestralmente e expressa no Plano de Trabalho da equipe pedagógica e no Plano Individual de Trabalho (PIT).

- **Tempos que integram esta proposta formativa:**

- ✓ No decorrer das formações promovidas institucionalmente e previstas em calendário acadêmico;
- ✓ Nas oficinas desenvolvidas pela equipe pedagógica ou especialistas, com vistas à superação das necessidades/demandas levantadas no cotidiano acadêmico;
- ✓ No acompanhamento das Coordenações de Curso e da equipe pedagógica;
- ✓ Nas comunidades de aprendizagem, via plataforma *moodle*;
- ✓ Nos tempos reservados à autoformação, conforme planejamento individual do docente.

(b) Possibilidades de ESPAÇOS para formação docente:

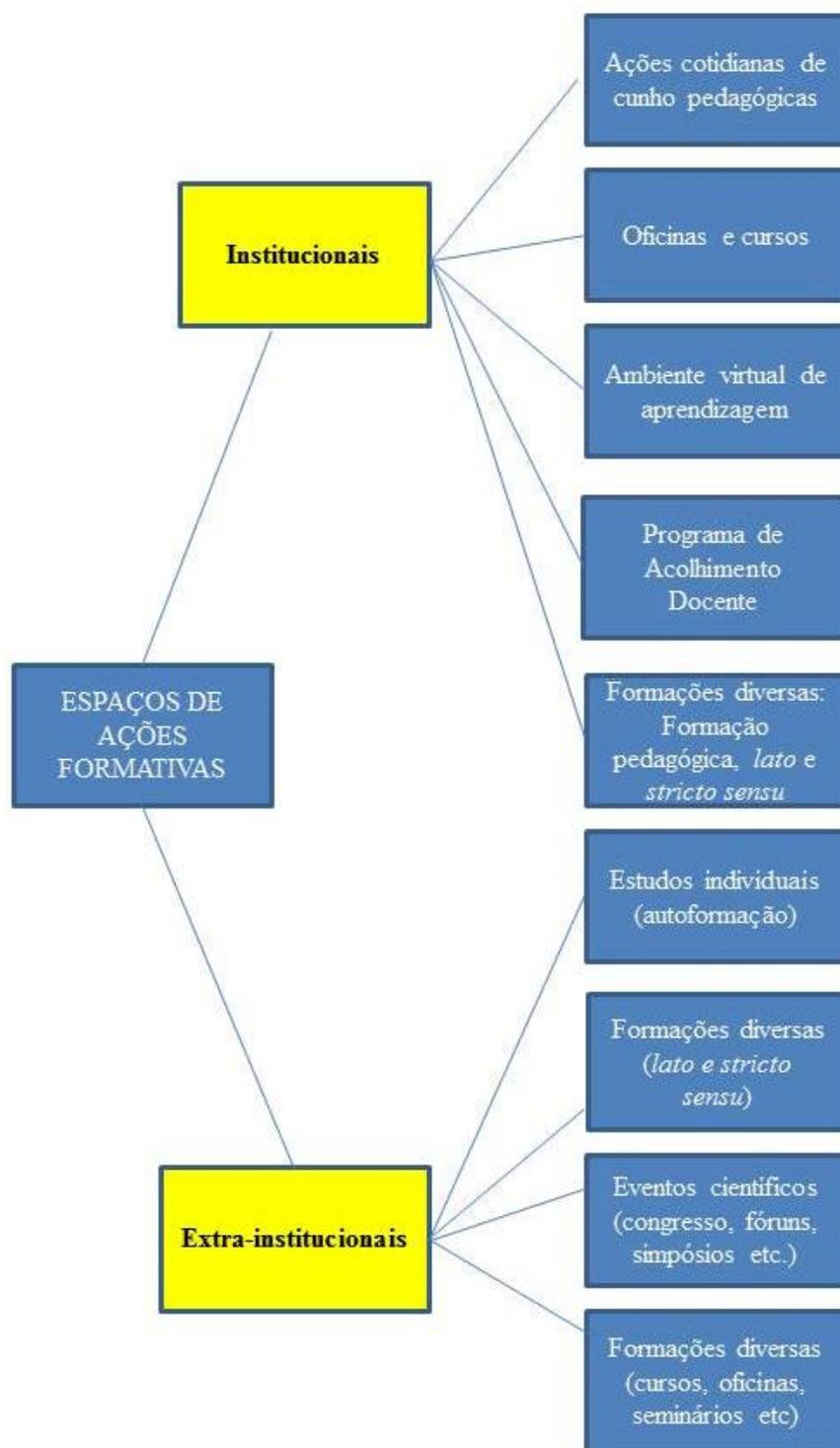
A formação docente acontece em diferentes espaços organizados institucionalmente, no *locus*, mediante a realização de oficinas, cursos, reuniões com caráter formativo; seminários, grupos de estudos, etc.; e extra institucionalmente (participação em eventos científicos, fóruns, estudos individuais, cursos de qualificação, etc.). Abaixo, estão detalhados os espaços e sua configuração.

- **Espaços que integram esta proposta formativa:**

- ✓ Seminários sobre variados assuntos que permeiam o cotidiano acadêmico, visando analisar, interpretar e contextualizar com a docência na EPT: leis, resoluções, documentos institucionais, diretrizes, entre outros;
- ✓ Grupos de estudos com docentes e equipe pedagógica para discussão de questões atinentes ao fazer pedagógico;
- ✓ Grupos de estudos docentes para discussão de questões relacionadas a uma série, uma turma ou componente curricular, como também para discutir projetos ou atividades a serem realizadas conjuntamente por área/série/turma/curso;
- ✓ Intercâmbio entre *Campus* do IF SERTÃO-PE ou outros Institutos para apresentação de projetos, socialização de experiências e práticas inovadoras;
- ✓ Participação de especialistas (internos ou externos) em atividades acadêmicas (reuniões, encontros docentes) para discussão de temáticas específicas que exigem um grau de aprofundamento;
- ✓ Participação em cursos ofertados pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação por meio de oferta ou convênios de Cursos de Formação Pedagógica, Especialização, Mestrado e Doutorado;
- ✓ Reuniões com docentes e equipe pedagógica, frequentemente, por série/turma/curso/área, para elaboração de projetos, seleção de conteúdos ou programação de atividades interdisciplinares;
- ✓ Encontros com docentes e equipe pedagógica, mediados por especialistas (ou não), quinzenais ou mensais, para realização de oficinas temáticas, a partir de questões lacunares que surgem no cotidiano acadêmico com vistas a superação das necessidades levantadas;
- ✓ Realização, no decorrer do semestre letivo, por meio do acompanhamento das Coordenações de Curso e da equipe pedagógica, um trabalho de integração, interação e diálogo, visando otimizar, favorecer e contribuir com o trabalho docente;
- ✓ Encontros com docentes e equipe pedagógica para acolhimento dos novos professores ingressantes, objetivando a socialização de práticas de ensinagem, socialização de projetos, orientações pedagógicas voltadas à EPT, entre outros;
- ✓ Espaço virtual de aprendizagem, institucionalmente construído para a promoção do diálogo, difusão de informações e realização de estudos, por meio da plataforma *moodle* do IF SERTÃO-PE, objetivando oportunizar uma integração entre docentes e equipe pedagógica de todos os *Campi*, e realizar/provocar discussões relativas a diversas temáticas, coordenado por uma equipe ou um profissional destinado para este fim;

Nos espaços extra-institucionais estão os estudos individuais/autônomos, que agregam todas as ações concebidas pelo docente no sentido de sanar lacunas formativas, aprofundar estudos, discutir questões lacunares e/ou contemporâneas da docência; as formações por meio de cursos, seminários por interesse individual, entre outras. Além destas, estão aquelas que ocorrem em congressos, fóruns, eventos científicos e em cursos de qualificação – mestrado e doutorado.

Figura 11 – Espaços de formação docente do IF SERTÃO-PE



Fonte: Informações da Pesquisa, 2016

5.1.6 Condições para efetivação da formação

Para essa Proposta ser materializada com efetividade, principalmente as ações realizadas nos *Campi*, será necessário, antes de tudo, ser viabilizada institucionalmente. Para isso o IF SERTÃO-PE deve:

- Designar uma equipe para coordenar a Proposta na Reitoria e outra nos *Campi*, as quais, de forma coletiva e colaborativa, serão responsáveis por coordenar, executar e acompanhar a formação docente no IF SERTÃO-PE, de acordo com as atribuições;
- Prever, no calendário acadêmico do IF SERTÃO-PE, espaços destinados às ações formativas;
- Investir nas condições de trabalho para a equipe pedagógica atuar de forma efetiva;
- Capacitar/qualificar as equipes responsáveis pela formação docente no IF SERTÃO-PE;
- Disponibilizar espaço físico necessário, como sala de reunião/formação, auditório, equipamentos de audiovisuais e materiais de serviços gráficos;
- Disponibilizar recursos financeiros para a realização das formações, conforme planejamento anual;
- Viabilizar parcerias com outras instituições de formação docente, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado de Pernambuco, Univasf e demais instituições formadoras.

5.1.7 As atribuições das equipes

(a) Na Reitoria

- Coordenar e acompanhar as políticas relativas à formação docente no âmbito institucional;
- Elaborar Planos de Trabalho com a participação das equipes nos *Campi*;
- Promover a articulação das ações formativas;
- Contribuir com as equipes nos *Campi* para efetivação das ações;
- Identificar demandas e propor ações no âmbito institucional;
- Assessorar as equipes nos *Campi* quanto às orientações, ao acompanhamento, à execução, à avaliação e ao replanejamento e redirecionamento das ações, quando necessário;
- Articular com os *Campi* ações formativas de forma integrada;
- Elaborar propostas e projetos de formação permanente para os docentes, em âmbito institucional;
- Acompanhar os processos formativos no âmbito institucional;
- Avaliar e redimensionar periodicamente o trabalho das equipes nos *Campi*;
- Buscar parcerias, em conjunto com as pró-reitorias, para viabilizar vagas para o ingresso de servidores em instituições ofertantes de cursos, a exemplo de especialização *lato sensu*, entre outros;
- Articular a formação pedagógica aos docentes não licenciados e o acolhimento dos novos docentes (ingressantes), junto às equipes locais, com orientações pedagógicas iniciais voltadas à docência na EPT, entre outros.

(b) Nos Campi

- Elaborar Planos de Trabalho que contemplem a organização e promoção das ações de formação de professores;
- Mapear demandas e propor ações locais;
- Participar de encontros, reuniões e outros eventos programados para subsidiar as ações de formação;
- Articular-se com a Pró-Reitoria de Ensino/Diretoria de Gestão de Pessoas, para planejamento/replanejamento das ações formativas;
- Realizar estudos, pesquisas e discussões prévias, aprofundando de temas a serem desenvolvidos/trabalhados;
- Elaborar e organizar materiais necessários ao desenvolvimento das ações formativas, quando necessário;
- Realizar, com os professores do *Campus*, encontros e/ou reuniões pedagógicas periódicas de cunho formativas;
- Compartilhar e divulgar as ações de formação docente desenvolvidas no *Campus* com a Pró-Reitoria de Ensino/Diretoria de Gestão de Pessoas e os outros *Campi*;
- Avaliar e redimensionar periodicamente o trabalho da equipe, entre outros.

Vale salientar que a participação de docentes na equipe local poderá ser caracterizada como “Atividades de Formação em Exercício”, mediante destinação de uma carga horária a ser dedicada às reuniões com a equipe para formação, planejamento, estudos e pesquisas, elaboração de materiais, organização das reuniões ou encontros pedagógicos.

5.1.8 Espaços formativos institucionais: delineamento, objetivos e referencial temático

Apresentamos, aqui, os espaços formativos de acordo com as condições institucionais que o IF SERTÃO-PE dispõe atualmente para efetivação: formação contínua, Programa de Recepção de Docentes, Formação Pedagógica para os professores não licenciados e *lato sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

As proposições aqui tecidas são frutos de estudos sobre a formação docente na EPT, como também das demandas apontadas pelos partícipes nessa pesquisa. E, para melhor delineamento, sistematizamos o referencial temático por tema, podendo ser, em outro momento, revisto ou reestruturado de acordo com a necessidade.

(a) Formação contínua

Objetivos:

- ✓ Oportunizar a reflexão sobre a prática docente como forma de construção, desconstrução e reconstrução permanente da atuação profissional, de acordo com os princípios e diretrizes da EPT;
- ✓ Estabelecer discussões contextualizadas sobre o fazer pedagógico, com base na realidade de trabalho de cada *Campus* e nas demandas dos docentes, num processo teórico-prático e interativo-reflexivo, voltado à resolução de problemas lacunares do cotidiano acadêmico;
- ✓ Oportunizar a construção de uma metodologia dinâmica, interativa e significativa que proporcione ação-reflexão-ação;
- ✓ Discutir a práxis docente, possibilitando a construção coletiva de novas práticas e saberes voltados à docência na EPT;
- ✓ Favorecer a discussão de problemas do cotidiano acadêmico e de questões lacunares visando buscar alternativas para solucioná-los.

Delineamento:

Ações formativas que transcendem o conhecimento sobre as questões metodológicas, pedagógicas e de gestão educativa; buscando superar os modelos anacrônicos de formação docente e caminhando numa perspectiva de priorizar mais o ser humano, suas relações, a profissionalização docente do que, simplesmente, a formação específica das áreas específicas que o IF SERTÃO-PE atua e as relações de mercado.

Corporifica-se em um processo interativo, dinâmico, reflexivo, fundamentado em bases científicas, tendo como questões basilares a ação-reflexão-ação onde teoria e prática estão imbricadas durante todo o processo. Essas atividades formativas podem ser organizadas em forma de grupos de estudos, palestras, oficinas, minicursos, cursos de capacitação, extensão ou aperfeiçoamento, conforme necessidades, podendo ser presencial ou EAD.

Referencial temático curricular

- *Diretrizes Curriculares voltadas à Educação Básica*: DCN Gerais para a Educação Básica; DCN para o Ensino Médio; DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; DCN para o Atendimento Especializado na Educação Básica; DCN de Educação de Jovens e Adultos; DCN para a Educação em Direitos Humanos; e DCN para a Educação Ambiental.
- Legislação básica que orienta a Educação Básica, Profissional e Tecnológica.
- Direito educacional.
- Questões didático-pedagógicas: didática, planejamento de ensino; tecnologias educacionais; métodos e técnicas de pesquisa e extensão em EPT; abordagens do processo de ensino e aprendizagem; organização do trabalho pedagógico; metodologia de ensino aplicada à EPT: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, contextualização, transdisciplinaridade; avaliação da aprendizagem na EPT: metodologias, instrumentos e tipos de avaliação; metodologias de ensino para a EJA; práticas de ensino inovadoras (métodos e técnicas de ensino).
- Metodologia de pesquisa e construção de projetos de intervenção aplicados à EPT (ensino, pesquisa e extensão).
- Psicologia da educação: protagonismo juvenil; psicologia da aprendizagem; fases da vida: com ênfase nos adolescentes e adultos; aprendizagem na adolescência.
- EPT: fundamentos e históricos da EPT; ensino, pesquisa, extensão e inovação: fundamentos e princípios teórico-metodológicos; articulação da Educação Básica com a EPT.
- Educação Inclusiva: legislação; diversidade e convivência; princípios e fundamentos de convivência com pessoas com diferentes deficiências; noções básicas de Libras.
- Novas tecnologias: EAD; ambientes e ferramentas; tecnologias digitais e redes sociais na educação; utilização dos recursos tecnológicos na educação.
- Educação em Direitos Humanos: a Educação em Direitos Humanos; procedimentos metodológicos em/para Direitos Humanos.
- Docência no Ensino Superior: relacionamento professores/estudantes; procedimentos metodológicos; avaliação (tipos e dispositivos metodológicos); o uso das tecnologias educacionais e recursos audiovisuais.

(b) Programa de Recepção de Docentes

Objetivos:

- ✓ Promover a integração do docente ingressante à cultura organizacional, isto é, às diretrizes gerais da EPT e do IF SERTÃO-PE, bem como oportunizar o conhecimento do aporte legal do servidor público, além de serem acessibilizadas as primeiras orientações didático-pedagógicas voltadas a essa modalidade de ensino.
- ✓ Promover ação formativa aos novos docentes ingressantes via concurso público;
- ✓ Apresentar a função educacional, científica, tecnológica e social do IF SERTÃO-PE;
- ✓ Oportunizar o acesso aos documentos legais: normas, regimentos, organização didática, entre outros;
- ✓ Conhecer as principais orientações didático-pedagógicas voltadas a EPT, entre outros;
- ✓ Incentivar uma sólida formação voltada ao profissionalismo docente;

Delineamento:

O Programa de Recepção de Docentes é delineado para atender os ingressantes aprovados em concurso público de forma a capacitá-los e ambientalizá-los quanto às questões pedagógicas, administrativas e históricas dessa Instituição.

Considerando o número de ingressantes num determinado período, o Programa pode ser desenvolvido de forma presencial – com todos ingressantes num mesmo local ou presencial, nos *Campi*, sob coordenação da equipe pedagógica; ou pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Sugere-se uma carga horária de 40h, a qual pode ser incluída atividades de orientação e acompanhamento local com a equipe.

Referencial temático curricular:

- Aporte legal e histórico da/sobre a EPT;
- O IF SERTÃO-PE: Aporte legal e histórico, Organização Didática, Regulamento das Atividades Docentes, entre outros;
- Ética no Serviço Público;
- Direitos e Deveres do Servidor Público Federal;
- Plano de Carreiras e Cargos do Magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT);
- Orientações didático-pedagógicas.

(c) Formação Pedagógica em Docência na Educação Profissional e Tecnológica

Objetivo:

Habilitar os Docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE para atuarem na docência da EPT nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (integrados, subsequentes e concomitantes), nos FIC, na intervenção didático-pedagógica, no desenvolvimento de projetos de extensão tecnológica e pesquisa aplicada e na gestão institucional, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implantação de novos processos na EPT.

Delineamento:

De acordo com a legislação atual (Res. nº 02/2015), o curso de Formação Pedagógica para os docentes não licenciados, deve ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida distribuída em três núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos; e

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo dentre outros, seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros.

Conforme a Política Nacional de Formação Docente, o PPC deve prever uma organização própria, visando garantir uma identidade; bem como estimular o desenvolvimento de projetos pedagógicos articulados com o contexto educacional. Destaca, ainda, que a formação pedagógica deve ser ofertada, preferencialmente, na modalidade presencial.

Referencial temático curricular

Quanto aos conteúdos, as DCN de Formação Docente (Art.14) recomendam inserir conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento do docente, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No contexto do IF SERTÃO-PE, recomendamos também, que os conteúdos sejam desenvolvidos numa perspectiva voltada à Educação Profissional e Tecnológica, abordando: a história, legislação e políticas da EPT; psicologia da educação; currículos na EPT; didática, planejamento e avaliação da aprendizagem na EPT; tecnologias educacionais; métodos e técnicas da pesquisa e extensão da EPT; projeto de intervenção e melhoria da prática docente em EPT (ensino, pesquisa e extensão); relação com o mundo do trabalho; princípios norteadores da EPT; e gestão na EPT.

(d) Especialização *lato sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica

Objetivos

- ✓ Qualificar os professores para atuar na docência da Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, na intervenção técnico-pedagógica, no desenvolvimento de projetos de extensão tecnológica e pesquisa aplicada e na gestão institucional, com vistas à compreensão, ao planejamento e à implementação de novos processos na EPT.
- ✓ Desenvolver os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores atinentes à docência, à intervenção técnico-pedagógica, à extensão tecnológica, à pesquisa aplicada e à gestão na EPT;
- ✓ Conhecer os princípios, métodos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de planejamento, intervenção pedagógica e avaliação na EPT;
- ✓ Conhecer diferentes abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem, percebendo as relações da psicologia com áreas de conhecimentos, bem como reconhecer as aplicações destes conhecimentos no processo educativo;
- ✓ Propor e conhecer estratégias inovadoras no ensino da EPT;

- ✓ Desenvolver uma cultura de pesquisa e extensão voltadas para EPT, buscando a integração entre as instituições educacionais, as comunidades locais e o setor produtivo regional;
- ✓ Compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e integrador de currículos entre a EPT e a Educação Básica;
- ✓ Conhecer a estrutura e do funcionamento da EPT no Brasil;
- ✓ Favorecer a realização de pesquisa aplicada com vistas a qualificação da prática pedagógica no IF SERTÃO-PE;
- ✓ Refletir sobre o trabalho docente em EPT consolidado nas bases de uma educação inclusiva, em uma perspectiva pedagógica contemporânea, que respeite a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Delineamento:

Em conformidade com as perspectivas contemporâneas exigidas na EPT, um curso *lato sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica deve permitir o emprego de metodologias participativas, oportunizar a vivência das situações envolvendo ensino, pesquisa, extensão e de gestão, à luz da reflexão teórica. Além disso, deve ter uma integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, sustentando-se nos princípios das DCN da EPT NM, contemplando, entre outros aspectos – a interdisciplinaridade, a contextualização e flexibilidade como exigência da prática educativa.

De acordo com o resultado dessa pesquisa, 33% dos professores não licenciados optaram e sugeriram que o Curso de Especialização fosse ofertado em educação semipresencial, utilizando as tecnologias que o IF SERTÃO-PE já dispõem, ou seja, a estrutura da Diretoria de Educação a Distância; e se configura como uma possibilidade de acesso aos conhecimentos atuais sobre a EPT, para os docentes licenciados ou não.

Referencial temático curricular

Educação Profissional e Tecnológica: a história, legislação e políticas da EPT; psicologia da educação; currículos na EPT; didática, planejamento e avaliação da aprendizagem na EPT; tecnologias educacionais; métodos e técnicas da pesquisa e extensão da EPT; projeto de intervenção e melhoria da prática docente em EPT (ensino, pesquisa e extensão); relação com o mundo do trabalho; princípios norteadores da EPT; e gestão na EPT.

5.1.9 Do quadro de formadores

O IF SERTÃO-PE dispõe de um quadro de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais lotados nos *Campi* e na Reitoria, havendo a necessidade de sua ampliação. Entretanto, o número existente atualmente não inviabiliza a efetivação dessa Proposta, uma vez que, já faz parte das atribuições do pedagogo implantar a execução e viabilizar o trabalho pedagógico, juntamente com o TAE, responsável por coordenar as atividades de ensino e, portanto, poderão realizar um trabalho coletivo e colaborativo, desde que sejam viabilizadas condições necessárias, como oportunizar formação de qualidade.

Há também um número significativo de docentes especialistas e mestres em educação que já realizam suas atividades, inclusive, nos cursos de licenciatura do IF SERTÃO-PE, e também podem contribuir nos processos formativos.

Outra iniciativa é a realização de uma seleção interna visando compor um banco de talento humano conforme preconizam as Leis 8.112/90 e 11.091/2005, e os Decretos 5.707/2006 e 5.825/2006.

5.1.10 Materiais Educacionais

Independente das ações formativas sugeridas, o IF SERTÃO-PE dispõe de serviços gráficos na Reitoria, nos *Campi*, como também por meio de empresas terceirizadas via licitação. Assim, o material didático necessário a ser produzido, de acordo com ação formativa, poderá ser organizado em forma de apostila ou disponibilizar no formato eletrônico para os participantes, inclusive através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

5.1.11 Infraestrutura Física

Sala mobiliada na Reitoria para a equipe responsável pela coordenação no âmbito institucional, bem como, nos *Campi*, um espaço físico que poderá ser uma sala de reunião, sala de aula ou outro espaço compatível com as ações a serem realizadas. Além disso, será utilizado o estúdio de gravação e *web-conferência* e toda a estrutura da EAD, quando necessário, como o laboratório de informática e biblioteca contendo acervo bibliográfico variado nas áreas de educação.

Tecnologia

Conforme preconiza a LDB em vigência, as instituições podem utilizar os recursos das tecnologias de educação a distância em favor da formação docente. Isso significa que a EAD será uma aliada por meio da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – plataforma *moodle*, o qual já está em execução e seus recursos, como fórum, *chats*, questionário *on-line*, interações etc. Vale salientar que o IF SERTÃO-PE dispõe também, de estúdio de gravação de vídeo-aulas e realização de *web-conferências* para realização de atividades síncronas. E, não podemos negar o uso como recurso didático-pedagógico das redes sociais, por meio de grupos fechados, bem como, os aplicativos de celular.

5.1.12 Mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações formativas institucionais

(a) O acompanhamento

O acompanhamento será constante por todo o processo e se dará por meio de ações sistemáticas, como reuniões entre a Direção/Departamento de Ensino, a equipe pedagógica nos *Campi* e Reitoria e os coordenadores dos cursos. Além disso, poderão ser aplicados dispositivos avaliativos via *e-mail* ou formulários *on-line*, bem como acompanhar o andamento das ações por meio de:

- Encontros sistemáticos com as equipes pedagógicas, conforme calendário previamente estabelecido;
- Encontros com os coordenadores de cursos;
- Reuniões pedagógicas entre os docentes, coordenação de curso e equipe pedagógica, os quais em conjunto, definirão estratégias de trabalho ou redimensionamento das ações;
- Reuniões de colegiados;
- Observações formais e informais durante as ações formativas;
- Fóruns virtuais;
- Canal de escuta (*Campus* ou Reitoria);
- Redes sociais;
- Relatórios de acompanhamento elaborados pelas equipes e coordenadores dos cursos, entre outros.

(b) A avaliação das ações formativas institucionais

A avaliação ocorrerá durante todo o processo e contemplará: o delineamento das ações realizadas, a atuação das equipes pedagógicas, a atuação dos colaboradores (formadores, especialistas, palestrantes etc.) e a avaliação do desempenho dos participantes, bem como, de todos os recursos e materiais utilizados, a exemplo da qualidade das apostilas, vídeo-aulas, a interação dos atores envolvidos no processo e infraestrutura.

E, de maneira mais específica, será realizada uma avaliação pelos docentes (participantes) ao final de cada etapa/componente curricular, em dispositivo próprio, contendo os seguintes aspectos: a transposição didática, vinculação teoria/prática, atividades pedagógicas atuais e exequíveis na EPT, motivação do grupo participante, interação, dinamismo, dentre outros pontos.

Algumas considerações

Essa Proposta apresentada parte de uma demanda e está ancorada, também, nas condições institucionais que o IF SERTÃO-PE dispõe. Entretanto, só será corporificada, se, antes de tudo, instituir uma cultura pedagógica e reconhecer que a formação docente é um direito do professor. Dessa forma, com o intento de contribuir com o seu desenvolvimento, formulamos, também proposições emanadas da Pesquisa e que se encontram implicadas nesse processo, descritas a seguir.

5.2 Proposições emanadas da Pesquisa

Esse conjunto de proposições foram formuladas a partir dos relatos nos Ateliês de Pesquisa. Por ser produto de um anseio institucional, representa uma possibilidade de se constituir num dispositivo de gestão do IF SERTÃO-PE, visando, sobretudo, subsidiar a construção de uma Política de Desenvolvimento Profissional Docente com foco nas ações formativas. Assim, para melhor delineamento, sistematizamos em Dimensão Institucional, Educacional e Pedagógica, as quais se subdividem em blocos.

❖ Dimensão Institucional – Reitoria

Bloco I - Viabilização das ações formativas

I-Garantia de recursos orçamentários destinados às ações formativas de capacitação e qualificação docente e da equipe pedagógica, conforme planejamento anual;

II-Constituição de equipe de trabalho responsável promoção de ações formativas destinadas aos docentes. Essa equipe, de forma coletiva e colaborativa, será responsável por coordenar, executar e acompanhar a formação docente no IF SERTÃO-PE, atendendo às políticas de formação docente do País;

III-Promoção de ações formativas destinadas às equipes pedagógicas, as quais serão responsáveis pelo acompanhamento das ações formativas docentes nos *Campi/Campi*;

IV-Garantia de espaço físico necessário para a equipe pedagógica com equipamentos audiovisuais, materiais de serviços gráficos para a realização de ações formativas;

V-Promoção e valorização docente, por meio de uma permanente formação voltada às atividades educacionais, as quais devem ser sedimentadas numa uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica;

VI- Criação de um espaço virtual de aprendizagem, institucionalmente construído para a promoção do diálogo, difusão de informações e realização de estudos, por meio da plataforma *moodle* do IF SERTÃO-PE, objetivando oportunizar uma integração entre docentes e equipe pedagógica da Reitoria e de todos os *Campi*, e realizar/provocar discussões relativas a diversas temáticas;

VII-Promoção de atividades formativas docentes a partir de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, formação pedagógica e especialização em Educação, objetivando a constituição de novos saberes, habilitação e qualificação docente:

(a) Formação Pedagógica em Docência na Educação Profissional e Tecnológica com vistas *a habilitar* os docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE para atuar na docência na EPT;

(b) Especialização *lato sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica visando *qualificar* os professores para atuar na docência da EPT;

(c) Ampliação de convênios com outras Instituições para viabilizar a ingresso de docentes em cursos de mestrado e doutorado na área de educação.

Bloco II – Produção e disseminação de conhecimento em Educação Profissional e Tecnológica

XII-Incentivo para construção de práticas de inovações pedagógicas inerentes a realidade da EPT, a serem publicizadas pelos portais midiáticos internos como forma de disseminar experiências exitosas e a valorização dos saberes docentes;

XIII-Promoção de ações que assegurem o desenvolvimento e o aprofundamento de saberes docentes, em suas dimensões técnicas, científicas e pedagógicas atinentes à atuação na EPT, valorizando as experiências docentes, suas demandas formativas e suas implicações do contexto acadêmico cotidiano;

XIV-Incentivo à investigação da prática educativa com foco na produção de conhecimentos pedagógicas voltados à EPT, considerando as pluralidades e as complexidades dessa modalidade;

XV-Constituição de linhas de pesquisa e produção de conhecimento que tenham como viés o saber pedagógico na EPT, oriundo das práticas envolvendo as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação;

XVI-Viabilização e incentivo à produção e divulgação de conhecimentos produzidos nos Grupo de Estudos e nas investigações autônomas pelos docentes e equipe pedagógica, de modo a compor um banco de dados do IF SERTÃO-PE com as produções com foco em conhecimentos oriundos das práticas envolvendo as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação;

XVII- Promoção de intercâmbio entre *Campus* do IF SERTÃO-PE ou outros Institutos para apresentação de projetos, socialização de experiências e práticas inovadoras.

Bloco III – Ações de apoio ao trabalho pedagógico

XVIII-Fortalecimento e reconhecimento Institucional do Fórum de Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais como um espaço de enriquecimento para discussão coletiva e colaborativa de ações voltadas a contribuir com o trabalho docente;

XIX-Atenção à construção do Relatório de Gestão - para além da prestação de contas, que seja um dispositivo de avaliação, reavaliação, reflexão, compreensão e intervenção em prol da melhoria das ações, nas quais os resultados sejam oriundos da participação direta do trabalho docente, a exemplo dos indicadores de evasão, reprovação, desempenho etc.;

XX- Incentivo a constituição de Grupo de Estudo (GE) nos *Campi*, composto por docentes e equipe pedagógica, com o objetivo de estudar, conhecer, refletir, registrar e ressignificar o fazer pedagógico, tendo como horizonte as Diretrizes da EPT.

Bloco IV - Desenvolvimento Profissional

XXI- Implantação do Observatório Docente no IF SERTÃO-PE como um dispositivo de acompanhamento dos professores, objetivando o desenvolvimento profissional, o qual poderá ter a equipe formativa como responsável pelo monitoramento e pelas ações demandadas. Após consolidação, ampliar a proposta de forma que possa estender a participação aos demais Institutos Federais de abrangência geográfica mais próxima, a exemplo do IFPE, IFBA E IF BAIANO;

XXII-Instituição do Programa de Recepção de Docentes, ingressantes via concurso público, de acordo com a Lei nº 12.772/2012 e provimento de formas de mapeamento, acompanhamento e formação em exercício, com foco nos conhecimentos pedagógicos;

XXIII-Garantia da participação dos docentes não licenciados ingressantes via concurso público, mediante inserção nos editais de seleção a obrigatoriedade da participação em cursos de formação, fundamentado na legislação – LBD nº 9.394/1996, Resolução nº 06/2012, Resolução nº 02/2015 e Política de Formação Docente dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;

XXIV-Organização de um censo dos servidores de forma sistemática e categorizada dos dados inerentes aos eventos formativos internos e externos, bem como o investimento orçamentário, de modo que fique transparente o foco dos investimentos destinados à qualificação e capacitação dos servidores da Instituição.

❖ Dimensão Gestão Educacional - Diretorias e Departamentos de Ensino

Bloco I – Ações de apoio ao trabalho pedagógico

XXV-Reestruturação do Núcleo Pedagógico nos *Campi* com espaço e infraestrutura adequada, capacitação/qualificação da equipe e ampliação do número de servidores para atender melhor às demandas didático-pedagógicas;

XXVI-Garantia da participação da equipe pedagógica nas ações formativas oferecidas pelo IF SERTÃO-PE, ou não, visando capacitar/qualificar para melhor contribuir com o trabalho pedagógico;

XXXIII-Incentivo à participação docente, principalmente dos não licenciados, em cursos e eventos formativos voltados aos conhecimentos pedagógicos (seminários, congressos, cursos etc.);

XXXIV- Instituição de Grupo de Estudo (GE), por *Campus*, composto por docentes e equipe técnico-pedagógica, com o objetivo de estudar o fazer pedagógico;

XXXV - Incentivo a intercâmbio entre *Campus* do IF SERTÃO-PE ou outros Institutos para apresentação de projetos, socialização de práticas interessantes e inovadoras.

Bloco II – Viabilização das ações formativas

XXXVI- Constituição de equipe local para coordenar as ações formativas destinadas aos docentes, previstas no Calendário Letivo, a qual, de forma coletiva e colaborativa, será responsável por coordenar, executar e acompanhar a formação docente no *Campus*, de acordo com as políticas de formação docente do País;

XXXVII- Garantia de espaço físico necessário, como sala de reunião/formação, auditório, equipamentos audiovisuais e materiais de serviços gráficos para a realização de ações formativas;

XXXVIII- Viabilização de encontros com docentes e equipe pedagógica, mediados por especialistas (ou não), quinzenais ou mensais, para realização de oficinas temáticas, a partir de questões lacunares que surgem no cotidiano acadêmico com vistas a superação das necessidades apontadas.

XXXIX Promoção, pelos *Campi*, de outros espaços e tempos de formação, além da Jornada, priorizando diálogos compartilhados entre os docentes e equipe pedagógica, bem como oportunizar o reconhecimento e a valorizando da experiência, mediante participação em eventos de ensino, pesquisa, extensão e inovação;

XL-Promoção de discussões mediadas por especialistas - internos ou externos - no desenvolvimento das atividades acadêmicas (reuniões, encontros docentes etc.) para discussão de temáticas específicas que exigem um grau de aprofundamento;

XLI-Promoção de encontros com docentes e equipe pedagógica para acolhimento dos novos professores ingressantes, objetivando a socialização de práticas de ensinagem, socialização de projetos, orientações pedagógicas voltadas à EPT, entre outros;

XLII- Promoção de oferta sistemática e regular de encontros, cursos, palestras, oficinas, fóruns, congressos, etc., estimulando a participação docente em ações formativas de cunho pedagógico;

XLIII-Viabilização da participação docente no Programa de Recepção de Docentes voltado para ingressantes via concurso público - Lei nº 12.772/2012.

❖ Dimensão Gestão Pedagógica - Equipe pedagógica do *Campus*

XLIV-Construção de Plano de Trabalho com vistas a favorecer a instituição de uma rotina de trabalho, inclusive dando suporte durante o semestre letivo, às coordenações de curso e

docentes, num trabalho de integração, interação e diálogo, visando otimizar, favorecer e contribuir para o processo educacional;

XLIV -Realização de reuniões pedagógicas, regularmente, para discutir projetos ou atividades interdisciplinares ou atividades a serem realizadas conjuntamente por área/série/turma/curso;

XLV -Definição de estratégias e mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações didático-pedagógicas, com a participação de docentes dos diferentes segmentos, inclusive o acompanhamento do planejamento de ensino;

XLVI-Organização de encontros com docentes e equipe pedagógica, mediados por especialistas (ou não), com periodicidade regular, para realização de oficinas temáticas, a partir de questões lacunares que surgem no cotidiano acadêmico com vistas a superação das necessidades levantadas;

XLVII- Desenvolvimento de estratégias metodológicas, junto aos docentes de forma coletiva e colaborativa, utilizando linguagens e materiais didáticos coerentes com a realidade da EPT;

XLVIII- Incentivo aos docentes para a realização de estudos individuais nos tempos reservados para autoformação, e suporte de orientação quando necessário – sugestão de material, temática, bibliografia etc.;

XLIX - Organização de encontros com docentes e equipe pedagógica para acolhimento dos novos docentes (ingressantes), objetivando a socialização de práticas de ensino, socialização de projetos, orientações pedagógicas voltadas a EPT, entre outros;

L- Construção de políticas locais de incentivo a inovações pedagógicas a serem publicizadas pelos portais midiáticos internos, além de institucionalizar, como forma de valorizar e reconhecer as experiências profissionais exitosas de docentes, com foco nas práticas pedagógicas;

LI-Organização de ações formativas que possibilitem a discussão entre docentes e equipe pedagógica de variadas temáticas que permeiam o cotidiano acadêmico, visando analisar, interpretar e contextualizar com a docência na EPT, a exemplo de como leis, resoluções, documentos institucionais, diretrizes, entre outros;

LII-Constituição de Grupos de Estudos locais com docentes e equipe pedagógica, para discussão de questões atinentes ao fazer pedagógico;

LIII-Elaboração de uma proposta de formação em exercício para a equipe pedagógica, junto à mesma, a partir do material oriundo do Grupos de Estudos de modo a orientá-la para o trabalho pedagógico considerando as especificidades da EPT.

6. PERSPECTIVAS PARA RUPTURAS

O além [...] é tocar o futuro em seu lá de cá [...]. Nesse sentido, então, o espaço intermediário *além* torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora. (BHABHA,1998, p.27).

É com esse espírito de transcendência e intervenção que chego aqui, após percorrer o longo caminho de uma escrita solitária, mas marcada pela colaboração – da orientação e dos partícipes da pesquisa. Assim, não se trata de uma solidão depressiva e angustiada do abandono. Como nos diz Pereira (2013, p. 228-229), é ficar sozinha “um tempo se ouvindo, se tocando, se conhecendo. Tempo de avaliações, de descobertas [...]. As coisas vão se acalmando e a ansiedade diminuindo; a agitação recomeça e a ansiedade aumenta”.

E foi assim, refletindo sobre o “ser, o sido, o vir-a-ser e o desejado” (idem, idem) que, diante de tantos achados da pesquisa, mergulhei num espaço de (in)certezas, provocando-me um grande conflito; pois, a meu ver, tudo era importante e deveria ser registrado. Com esse sentimento de angústia e, ao mesmo tempo, de empoderamento, deparei-me numa bifurcação e uma necessidade de optar que caminho seguir: produzir um Documento Referencial para subsidiar a construção de uma proposta formativa voltada aos docentes do IF SERTÃO-PE; ou escrever uma Dissertação e apresentar todo o delineamento da pesquisa. Dessa forma, no processo natural da escrita o Documento Referencial foi se corporificando e, intrinsecamente, dois produtos foram tecidos e gerados a partir dos resultados, estes, apresentados a seguir.

A conclusão de um trabalho dessa natureza – o de uma pesquisa implicada - pressupõe olhar para trás e revisitar o caminho percorrido, tendo como rota os objetivos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, considerando que seu término implica reconhecer que essa é uma das leituras possíveis nesse momento, deixando abertas possibilidades para outras análises e reflexões ou até mesmo resultados diferentes em outro momento decorrentes da dinamicidade da realidade.

A compreensão da docência na EPT elucidada no texto foi iniciada por meio da análise de cinco entrevistas narrativas realizadas com professores bacharéis e tecnólogos. Na oportunidade, eles apresentaram os anseios e os dilemas de serem professores sem a habilitação; evidenciaram que ingressaram no magistério por acaso e depois se identificaram com a nova profissão; possuem um repertório de conhecimentos didático-pedagógicos frutos dos saberes oriundos da interatividade do cotidiano, ou seja, das experiências; apresentaram os anseios, os dilemas e as fragilidades da ausência de uma formação pedagógica; também foi

identificado que os docentes das disciplinas técnicas, relacionam a educação profissional à formação para o mercado de trabalho.

Buscamos, aqui, dar visibilidade a uma discussão oriunda nos anos de 1990 sobre o *professor leigo*, e fizemos uma releitura do referido termo na perspectiva da EPT, apontando a necessidade do IF SERTÃO-PE empreender esforços no sentido de cumprir a legislação tendo em vista que na ausência da formação docente conforme preconiza o artigo 62 da Lei nº 9.394/96, os professores não licenciados são também considerados *professores leigos*.

A compreensão da docência na EPT também se deu pela construção do mapa profissiográfico dos professores do IF SERTÃO-PE, primeiro objetivo específico dessa pesquisa. E assim, mergulhamos em documentos institucionais e dispositivos metodológicos e apresentamos o quantitativo de docentes efetivos; tempo de atuação de acordo com as fases do desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2000); número de docentes com/sem formação pedagógica; titulação; docentes em processo de qualificação com/sem afastamento, vínculo funcional e demais informações que consideramos importantes.

Em seus estudos sobre a constituição identitária docente, Lawn (2001) afirma que ela está atrelada à identidade, à concepção política e filosófica da instituição a qual o professor faz parte. Nesse sentido, essa análise profissiográfica nos possibilitou compreender e afirmar que 80% dos docentes ingressaram após a transformação de Cefet para Instituto Federal, em 2008. Isso significa que a cultura impregnada e tão marcante da educação tecnicista está fragilizada, e, portanto, o IF SERTÃO-PE, juntamente com os servidores, têm o poder de constituir uma nova identidade e a oportunidade de escrever uma nova história com seus erros, acertos, práticas, diretrizes e concepções. Ao tecer sobre esses primeiros anos de docência, Mizukami (2006, *apud* LEONE, 2012, p. 13) afirma,

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo da carreira. Conforme Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagem e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Como se percebe, esses primeiros anos de Instituto Federal são decisivos na constituição identitária do professor, este, que vai arquitetando a sua identidade como uma obra de arte - com cores e formas definidas conforme as condições institucionais empreendidas, tanto pelo docente, como pela Instituição.

O segundo objetivo referente à compreensão de como se materializa a formação docente dos professores não licenciados e os saberes da docência numa perspectiva pedagógica contemporânea voltada à EPT foi concretizado nos Ateliês; juntamente com o terceiro - identificar os principais desafios, expectativas e perspectivas profissionais relacionadas ao exercício da docência, bem como as necessidades formativas.

E o último objetivo, contribuir com subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta de formação em exercício para os professores não licenciados, foi concretizado ao longo dos Ateliês e da aplicabilidade dos demais dispositivos metodológicos. Então, ao perceber que as minhas intenções não cabiam em uma Dissertação, parti para a escrita desse Documento Referencial e, assim, delineei um conjunto de proposições emanadas a partir dos relatos docentes e um desenho de possibilidades formativas a serem assumidas institucionalmente pelo IF SERTÃO-PE. Assim, pode-se implantá-las em prol dos professores, ancorado nos resultados da pesquisa e no aporte legal: LDB nº 9.394/1996; Resolução nº 06/2012; Resolução nº 02/2015 e Decreto nº 8.75/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Ficou evidenciado que os partícipes da pesquisa ainda que não tenham formação pedagógica, relatam elementos comuns presentes em sua atividade docente, como a preocupação com a aprendizagem dos estudantes; o desejo e a busca pela qualificação em cursos de pós-graduação; o interesse pelo aperfeiçoamento profissional, apontado inclusive nas demandas formativas; o gosto e identificação pela atividade docente; o desejo de melhorar enquanto profissional e a preocupação em realizar um ensino de qualidade. Essas conclusões vão ao encontro dos estudos de Pena (2014) sobre a docência da EPT.

Quanto à formação pedagógica, não visualizamos nos documentos institucionais, em especial no PDI (2014-2018), a previsão de oferta de cursos. Entretanto, percebemos, dentro do Programa de Expansão da Rede Federal, a previsão para contratação de 190 novos docentes, evidenciando, na análise documental, a frágil preocupação institucional referente à formação desses profissionais, e fortalecendo a tese equivocada de que basta somente ter o diploma de graduação na área pretendida no edital de seleção para ser professor no IF SERTÃO-PE, ratificados pelos argumentos de Nascimento e Souza (2013) e Machado (2008, 2013) sobre a formação docente na EPT.

Foram recorrentes nos relatos que *a aprendizagem da docência acontece na prática*, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas, ratificando o argumento de Mello (2004); e *no dia-a-dia por tentativa e erro* como afirmam Oliveira e Sales (2015) - tipo um

laboratório no qual o professor vai testando as práticas e validando as que dão certo e à medida que são legitimadas, passam a fazer parte do repertório de saberes oriundos da prática profissional e das experiências Tardif (2012), Macedo (2015). Assim, recorreremos a Larrosa (2000, p.22-26), para quem,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço... A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente [...] O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Outra questão que foi evidenciada refere-se à fragilidade do trabalho da equipe pedagógica, principalmente, do *Campus Petrolina Zona Rural*, no que diz respeito ao apoio didático-pedagógico realizado de forma sistemática, apontando para a necessidade de uma intervenção. Aqui, de maneira geral, recomendamos que sejam investidas ações no sentido de instituir uma cultura pedagógica com uma rotina dinamizada de acompanhamento, monitoramento e orientação do trabalho docente, com ações formativas destinadas aos docentes e previstas no calendário letivo. Ainda sobre a relação entre equipe pedagógica e docentes, foi identificado nos diversos relatos de forma implícita uma disputa de poder, tempo e *status* ocasionando uma relação instável, já apontada por Vasconcellos (2014), Pinto (2011) e Nascimento Júnior (2015).

As análises desenvolvidas durante o processo da pesquisa, feitas a partir do Ateliê II - *Ser Professor na EPT: a identidade docente* -, indicaram que os partícipes da pesquisa optaram pela docência no IF SERTÃO-PE por diferentes motivos, como estabilidade de trabalho e financeira; oportunidade de crescimento profissional; melhores condições de trabalho em relação a outras instituições públicas; dentre outras.

No tocante ao trabalho cotidiano, vários docentes sinalizaram que o IF carece de tempos/espços para reflexão entre os pares, os quais poderiam contribuir para a discussão de assuntos pedagógicos; ressentem-se da ausência de reuniões coletivas organizadas pela equipe pedagógica que poderiam colaborar para minimizar as questões lacunares oriundas da ausência da formação e acreditam que a instituição deveria ofertar cursos de capacitação de

caráter pedagógico e não contemplar somente os servidores administrativos, conforme Relatórios de Capacitação.

Em síntese, ao evidenciar as especificidades da docência na EPT, apontamos a necessidade de uma compreensão institucional da importância da formação docente para essa modalidade de ensino, independente das exigências legais, tendo em vista que é um direito do professor. Ao constatar que a docência na EPT é resultante da confluência de vários fatores, essa pesquisa reconhece a necessidade do profundo conhecimento do conteúdo específico das disciplinas técnicas, como também de conhecimentos pedagógicos de forma articulada evitando inseguranças, improvisações, principalmente no início da carreira, como nos diz Leone (2012).

Muitas dificuldades e desafios apontados poderiam ser reduzidos se houvesse uma cultura pedagógica institucionalizada e uma política formativa com ações permanentes iniciadas logo após o ingresso, pautada, não em um enfoque prescritivo, mas sem discussão e reflexão sobre questões relacionadas às singularidades e especificidades da docência na EPT - uma formação fundamentada nos conhecimentos das práticas e nas experiências vinculadas aos princípios teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade.

Mas afinal, o que é ser professor na Educação Profissional e Tecnológica? Ainda não temos uma resposta, mas Pereira (2013) nos dá uma pista afirmando que é se escolher e ao se escolher, o docente escolhe o risco de viver, como também vir a ser o que ainda não é/era ou o risco de criar a si mesmo. E quanto aos fazeres e saberes docentes? Os poucos anos de existência dos Institutos Federais e a complexidade da EPT não nos permitem também responder; e essas são questões que merecem investigações.

Portanto, sinto-me honrada ao escrever, aqui, essas Considerações Finais com o sentimento de inacabamento da pesquisa; e acreditando que outras emergirão a partir desse estudo, uma vez que, há muitas questões que precisam ser estudadas e compreendidas nessa complexa modalidade de ensino - a Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- AMARAM, Josiane C.S.R; GAELZER, Vejane (org). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**: diálogos sobre educação e ensino. Bento Gonçalves: IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, 2011.
- AUGUSTO, M.H. Professor leigo. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- AZEVEDO, C. E. F. et al. **A estratégia de triangulação**: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *In*: **IV Encontro de Ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ 2013**. Brasília-DF 3 a 5 de nov/2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 15.15.2015.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. P.39-72 *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei nº. 11.892/ 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- _____. **Parecer CEB nº 019/1998**. Consulta tendo em vista a Lei 9.424/96, Artigo 7. Brasília, DF, 1998.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.
- _____. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2012b.
- _____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.
- _____. **Resolução CNE nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. **Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU.** Brasília, DF, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal - sobre a Carreira do Magistério Superior. Brasília, DF, 2012b.

BURNIER, Suzana. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L], v. 12, n. 35, p. 343-358, mai./ago. 2007.

CARGNIN, Miria Trentin. A formação de professores para a educação profissional: uma realidade a ser construída no IFRS. P. 115-130 *In: AMARAM, Josiane C.S.R; Gaelzer, Vejane (org). A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre educação e ensino.* Bento Gonçalves: IFRS – Campus Bento Gonçalves, 2011.

CASTRO, M. Ciclos profissionais. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. P. 85-98 *In: FAZENDA, Ivani (org). Novos enfoques da pesquisa educacional.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. P. 221-236 *In: Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 16, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

DELORES, Jacques et. al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília, UNESCO – MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 28.09.2014.

DELORY – MONBERGE, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos. *In Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. *In: FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. Didática e docência: aprendendo a profissão.* 3.ed. Brasília: Liber livro, 2011.

FAZENDA, Ivani (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FILHO. R. S. Teixeira & SILVA. Ana L.G. da Silva. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. **Anais do II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação.** Salvador: PPGEduC/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2015.

- FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. (Série Documental - Relatos de Pesquisa, n. 40).
- FORNARI, Liége M.S. A formação como algo que expande: o ser professor. P.305-324 *In* SOUZA, R. de B e SAMPAIO, Renelson R. (org.). **Educação, tecnologia e Inovação.** Salvador: Edifba, 2015.
- GARCIA, M.M. Identidade docente. *In* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, CDROM, 2010.
- GATTI, B. A. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n.1, maio 2010. Fundação Victor Civita. São Paulo. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 15.05.2016.
- GATTI, Bernadete A. & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO 2009.
- GERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** 1.ed., 13.reimpr.- Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GHEDIN, Evandro e FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2.ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2009
- GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D.; QUEIROZ, S. M. de. Identidade de Profissionais da Educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os especialistas em educação. *In* **Sinergia**, São Paulo, v.10, n.1, p. 9-15, jan.-jun. 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. P.31-61 *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- INSTITUTO F. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E T. DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).** Petrolina, 2015
- INSTITUTO F. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E T. DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Capacitação (2013-2015).** Petrolina, 2016
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *In* **Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In* BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOLB-BERNARDES, Rosvita. O ateliê biográfico: um espaço de formação continuada de professoras de arte. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.**
- KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). P. 19-40 *In*: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LAWALL, Vani. Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio. **VII Enpec**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 02.05.2016.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 20.05.2016.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas de professores iniciantes. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Unicamp, p 17-30. Disponível em:

<
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2432c.pdf>. Acesso em: 13.10.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender, mediar saberes experienciais**. 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 08-22, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>; Acesso em: 20.05.2016.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MATHIAS, Sergio Larruscaim; SAKAI, Celio. **Utilização da ferramenta google forms no processo de avaliação institucional: estudo de caso nas faculdades magsul**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_instit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf> Acesso em: 07.06.2016.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XXI?**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, S.D.G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MENEZES, G.N.D e RIOS, J.A.V.P. Política de formação na educação profissional técnica. In: RIOS, Jane Adriana V. Pacheco (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 35-56.

MIZUKAMI, M^a das Graças N.; REALI, Aline M^a de M. R. **A aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 2^a reimpressão. São Carlos-SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. P. 23-54 In GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. P.11-20 In MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUYLAERT, C. J. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **SciELO On-line**, [S.L], p. 193-199, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 07.06.2016

NASCIMENTO JUNIOR, Albertino F. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: um desafio estruturante para o crescimento do Brasil. P. 369-400 In SOUZA, R. de B e SAMPAIO, Renelson R. (org.). **Educação, tecnologia e inovação**. Salvador: Edifba, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional . P. 77-108 in MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas. In **XII Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE 2015, Curitiba, v. 1. p. 10159-10177, 2015b

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. O (novo) Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In **II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação**. II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação. Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015.

PANHOCA, Ivone; BONINI, Luci Mendes de Melo. Responsividade e consciência política: posicionamento de universitários brasileiros diante de temas como pagamento de impostos e obtenção de melhorias. **Políticas Públicas**, São Luís jan./jul. 2014 n, v. 18, n. 01, p. 205-215, jan./jul. 2014.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. 1. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PEREIRA, L. .C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 04.12.2015.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. Garrido; ANASTASIOU, Léa. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro. **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014

REHEM, Cleunice M. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/311/boltec311d.htm>>. Acesso em: 20.04.2016.

REIS, Alberto Olavo Advincula. Et. alli. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** 2014, vol 48 (Esp2). p.193-199.

SAMPAIO. Ana Tânia Lopes. **Ateliês de educação humanescente autopoietica**. FACEX/RN. Disponível em < <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/1098-08082010-220935.pdf>> Acesso em 20.05.2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E.L. & MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2001

SILVA. Tomaz Tadeu da. Um manifesto pós-estruturalista para a educação. **20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Rio de Janeiro, junho, 2000.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. p. 385-408 *in* MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. P . 385-408 *in* MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

- SOUZA, Francisco das C.S.S; NASCIMENTO, Vivianne Souza de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. P. 409-433 *In* MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TONTINI, Gerson. Quem sabe faz. Quem não sabe, ensina? O papel de diferentes atores em nossa peça não teatral. **XXXVII Encontro da ANPAD**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ177.pdf>. Acesso em: 20.05.2016.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed.São Paulo: Atlas, 2010.
- ULHÔA, T. S. Da S.; FILHO, W. H. Ateliê biográfico e formação continuada do(a) professor(a). **Anais do congresso de pesquisa, ensino e extensão - 10º CONPEEX**, Universidade Federal de Goiás, p. 4947 – 4960, 2013.
- VAN ACKER, M.T.Vianna & GOMES, M de Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. *In* **Revista Educação Pública**. Cuiabá v. 22 n. 48 p. 29-42 jan./abr. 2013
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 24.ed.São Paulo: Libertad Editora, 2014.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro.**Didática**: o ensino e suas relações. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. P. 85-96 *In* RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANEXOS

ANEXO A- Proposta inicial dos Ateliês de Pesquisa

Assim, como exercício de um pensar metodologicamente o percurso desta pesquisa, apresentamos, a seguir, algumas propostas para os *Ateliês Temáticos*, os quais serão produzidos em meio aos nós, aos fios, às cores e aos tecidos.

1. Identificação

1.1 Título: Ateliês Temáticos

1.2 Locais: *Campus* Petrolina e Petrolina Zona Rural

1.3 Participantes: 35 docentes não licenciados do IF SERTÃO-PE

1.4 Responsável:

Nome: Rosilene Souza de Oliveira

Categoria: Técnica em Assuntos Educacionais do IF SERTÃO-PE e Mestranda do PPED

E-mail: rosilene.oliveira@ifsertaope.edu.br

2. Objetivos Gerais

2.1 Oportunizar aos professores não licenciados do IF SERTÃO-PE, discussões referentes ao exercício da docência na EPT e suas especificidades, possibilitando que eles abordem/discutam sobre suas demandas formativas e socializem coletivamente a partir de registros individuais, estimulados por provocações realizadas nos Ateliês Temáticos;

2.2 Possibilitar, por meio de registros, provocações e discussões coletivas realizadas nos Ateliês, proposições para a construção de uma política de formação docente em exercício, assumida institucionalmente pelo IF SERTÃO-PE, ancorada, inclusive, nas ações institucionais previstas no PDI.

3. Ementa:

Tematiza a docência na Educação Profissional Tecnológica – EPT, destacando a formação docente em exercício. Problematiza a identidade docente, valorizando a itinerância do professor não licenciado dos Institutos Federais. Promove a discussão sobre as demandas formativas (autoformação) da prática docente no exercício da profissão. Situa a formação docente na Educação Básica, contextualizada na EPT em sintonia com a formação integrada.

4. Organização e Carga Horária:

Serão cinco Ateliês Temáticos, totalizando 60 horas de atividades, conforme detalhes:

Quadro – Organização dos Ateliês

Ateliês Temáticos	CH de atividades Presenciais	CH de atividades de campo	CH de atividades Plataforma Moodle	Total de CH por Ateliê	Cronograma*
Ser Professor na EPT: identidade docente	05 h	05 h	02h30min	12h30min	Ago/15
O Trabalho que dá Trabalho: planejamento e organização didática	05 h	05 h	02h30min	12h30min	Set/15
Autoformação (demandas locais)	05 h	05 h	02h30min	12h30min	Out/15
Autoformação – (demandas locais)	05 h	05 h	02h30min	12h30min	Nov/15
Formação Docente na Educação Básica	05 h	02h30min	02h30min	10 h	Dez/15
CH Total	25h	22h30min	12h30min	60h	

* Vale salientar que este cronograma poderá sofrer alterações em decorrências das imprevisibilidades, inclusive devido a própria natureza da pesquisa-ação.

Recursos:

- ✓ Espaço físico (sala de aula ou auditório) e virtual da plataforma *moodle*;
- ✓ Notebook;
- ✓ Data show;
- ✓ Amplificador de som;
- ✓ Material gráfico: pastas, diário de formação (para os pesquisados), certificados etc.;
- ✓ Pró labore para convidados externos, se for o caso;
- ✓ Passagens aéreas e diárias para convidados externos;
- ✓ Suporte técnico da equipe de Educação a Distância do IF SERTÃO-PE.

Certificação:

O participante dos *Ateliês Temáticos* que obtiver frequência acima de 75% considerando a carga horária das atividades presenciais, de campo e pela plataforma *moodle*, terá direito a um certificado de participação emitido pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

Algumas considerações sobre os Ateliês:

No primeiro Ateliê, serão apresentadas informações sobre a pesquisa e seus procedimentos – objetivos, dispositivos e estratégias. Como a atividade deverá ocorrer por adesão dos professores, neste dia recolheremos as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, informando-os quanto à segurança, responsabilidade e ética nos procedimentos da pesquisa.

Ainda no primeiro Ateliê, os pesquisados receberão orientações sobre a utilização da plataforma *moodle* pela equipe de Educação a Distância (EAD) do IF SERTÃO-PE - um espaço a mais para discussão, formação, provocação e construção de conhecimentos. Na

oportunidade, os docentes terão um momento de ambientação: cadastro de *login* e senha, ambientação, utilização dos recursos, etc.

Em tal espaço virtual, haverá discussão de temas abordados nos encontros presenciais, nos grupos de trabalho e no cotidiano educativo. Este espaço funcionará também, como sessão de estudos, sessão de discussões, roda de conversa virtual, entre outros, intermediado pela pesquisadora e relatores escolhidos para este fim nos Grupos Dialogais (GD), os quais acompanharão o desenvolvimento das atividades e coletarão as informações que julgarem importantes para a pesquisa.

Desta forma, estaremos em consonância com as ideias de alguns autores que discutem a pesquisa sobre formação de professores, a exemplo de Mizukami (2003, p.201) quem argumenta que deve ser realizada considerando as concepções de colaboração, parceria e grupos como ferramenta interpretativa, as quais se materializam e diversas formas, como “problemas, dilemas, tomadas de decisão, limites e possibilidades, estratégias de intervenção [...]”.

E, inspiradas nessa concepção de colaboração, a qual “gera múltiplos produtos e questões”(idem, p.211), no primeiro *Ateliê Temático*, os pesquisados serão divididos em dois grupos organizados e inspirados na técnica de GD visando discutir o cenário da formação docente e os saberes. Tais grupos fornecerão informações preliminares sobre temas que consideram importantes para o estudo/formação. E a partir das demandas elencadas, serão organizados os próximos encontros temáticos, inclusive as autoformações, inspiradas no princípio da pesquisa-ação.

No início do segundo *Ateliê* e nos demais, haverá uma retomada das atividades desenvolvidas no anterior, *feedback* e avaliação do percurso, fortalecendo assim, o desenvolvimento das próximas ações e do entrelaçamento teórico e prático, além das tessituras epistemológicas.

Anexo B - Roteiro do questionário *on-line* “planejamento pedagógico” aplicado aos docentes.

Prezado (a) Professor(a)

Sou Rosilene Oliveira, servidora do IF SERTÃO-PE e mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia - Campus Jacobina-BA, e venho convidá-lo (la) a contribuir com a pesquisa *Ser professor(a) na Educação Profissional e Tecnológica: saberes e fazeres docentes no IF SERTÃO-PE*, desenvolvida sob a orientação da Profª Dra. Márcea Andrade Sales.

Sua participação tem um valor inestimável para nosso trabalho, justificado pelas lacunas existentes nos Institutos Federais no que diz respeito à formação docente e à ausência de políticas nacionais voltadas a esses/as professores/as, considerando as singularidades e pluralidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Para a efetivação desse estudo, conto com a sua colaboração e convido-o (a) a participar dessa pesquisa, respondendo a um questionário que não tomará muito do seu tempo, voltado especificamente para o Planejamento de Ensino. Saliento que não será solicitada sua identificação.

Em caso de dúvidas, podem entrar em contato por meio do seguinte endereço eletrônico: rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br ou pelo celular 87-99932-1266.

Esperando contar com seu apoio, desde já agradeço.

Ateliê I - Planejamento

O objetivo, aqui, é identificar as dificuldades encontradas pelos professores do IF SERTÃO-PE no planejamento de ensino em seu cotidiano acadêmico. Assinale apenas **uma** resposta.

1.O planejamento de ensino faz parte de sua rotina docente?

() Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

2.O planejamento é acompanhado pela Equipe pedagógica do seu Campus?

() Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

3.Com que frequência participa de atividades de planejamento?

() Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

4.Com que frequência você planeja suas atividades docentes no IF SERTÃO-PE?

Aulas - () Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

Projeto - () Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

Elaboração de Material - () Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

5.Com que frequência a Equipe pedagógica promove o planejamento no seu Curso?

() Frequentemente () Com pouca frequência () Raramente

6.Qual a periodicidade de encontros promovidos para o planejamento, no curso?

Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Semestralmente

7. Cite três fatores que interferem no planejamento docente?

8. Cite três dificuldades encontradas para colocar em prática o que você planejou?

9. Apresente três sugestões que seu *campus* deve implementar visando favorecer a realização do planejamento de ensino:

10. Este espaço é reservado para você apresentar comentário sobre o planejamento docente no IF SERTÃO-PE.

ANEXO C - Roteiro do questionário *on-line* “planejamento” aplicado aos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais

Prezado (a),

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: saberes e fazeres docentes no IF SERTÃOPE.

Sua participação tem um valor inestimável para nosso trabalho. Para a efetivação desse estudo, conto com a sua colaboração e convido-o (a) a participar dessa pesquisa, respondendo a um questionário que não tomará muito do seu tempo, voltado especificamente para o Planejamento de Ensino. O objetivo, aqui, é identificar as dificuldades encontradas pelos/as professores/as e pela Equipe pedagógica do IF SERTÃO-PE no planejamento de ensino em seu cotidiano acadêmico.

Esperando contar com seu apoio, desde já agradeço.

Esperando contar com seu apoio, desde já agradeço.

1. Você trabalha no Campus:

- Petrolina
- Petrolina Zona Rural
- Salgueiro
- Ouricuri
- Serra Talhada
- Floresta
- Santa Maria

2. Seu cargo no IF SERTÃOPE

- Pedagogo(a)
- Técnico(a) em Assuntos Educacionais

3. O acompanhamento e a orientação sobre o planejamento de ensino faz parte de sua rotina de trabalho?

- Frequentemente
- Com pouca frequência
- Raramente
-

Outro: _____

4. O planejamento de ensino é acompanhado pela Equipe pedagógica do seu Campus? *

- Frequentemente
- Com pouca frequência
- Raramente
-

Outro: _____

5. Com que frequência você participa de atividades de planejamento junto aos docentes? *

- Frequentemente

Com pouca frequência

Raramente

Outro: _____

6. Qual a periodicidade de encontros promovidos para o planejamento pedagógico no seu Campus? *

Semanalmente

Quinzenalmente

Mensalmente

Semestralmente

Outro: _____

7. Cite três fatores que interferem na orientação e no acompanhamento pedagógico durante o semestre.

8. Cite três das principais dificuldades encontradas quanto à orientação para elaboração do planejamento de ensino e ao acompanhamento durante o semestre.

9. Apresente três sugestões para seu Campus implantar, visando favorecer a realização e o cumprimento do planejamento de ensino, considerando as condições institucionais para a realização do trabalho da Equipe pedagógica.

Este espaço é reservado para você apresentar comentário sobre o planejamento pedagógico no IF SERTÃO- PE, considerando seu trabalho enquanto membro da Equipe pedagógica.

ANEXO D - Roteiro do questionário *on-line* “formação docente” aplicado aos professores

A docência é uma profissão construída ao longo da carreira profissional e não exatamente o resultado de um percurso acadêmico de formação, por meio dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, o Artigo 40 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. nº 02/2012), bem como outros dispositivos legais preconizam que a formação docente é de responsabilidade dos sistemas e das instituições de ensino, os quais devem organizar e viabilizar ações destinadas à formação em exercício para os professores bacharéis e tecnólogos, por meio de cursos de formação pedagógica, bem como cursos de capacitação e de qualificação profissional (mestrado e doutorado) para todos. Diante do exposto, queremos saber sua opinião sobre a formação docente no âmbito do IF SERTÃO-PE:

1. Caso fosse oferecido um curso de formação docente, equivalente às licenciaturas, conforme preconiza o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, você faria?
 Sim
 Não. Justifique
 Outro.
2. De acordo a legislação atual sobre formação docente (Res. nº02/12 e nº02/15), é assegurado o direito do docente participar da formação pedagógica, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) equivalente às licenciaturas ou de um curso de pós-graduação *lato sensu* (de carga horária mínimo de 360h), de caráter pedagógico.
3. Caso fosse você cursar, qual a forma de oferta do curso você escolheria? Vale salientar que não é permitida a opção formação pedagógica 100% - Educação a Distância:
 Formação pedagógica presencial
 Formação pedagógica semipresencial
 Pós-graduação *lato sensu* presencial
 Pós-graduação *lato sensu* semipresencial
 Pós-graduação *lato sensu* 100% - Educação a Distância
 Outro.
4. Os cursos de capacitação docente (CH mínima de 20 h), visam introduzir inovações pedagógicas, promover a atualização docente, discutir questões cotidianas da prática pedagógica, favorecer o aprimoramento profissional, além de estabelecer elos entre a teoria e prática.
5. Neste sentido, considerando suas demandas formativas, sugira conteúdos que possam ser discutidos por meio de cursos de capacitação e que possam contribuir para a sua prática pedagógica.
.....
.....
.....
.....
6. Este espaço é reservado para você apresentar comentário ou sugestões sobre a formação docente no âmbito do IF SERTÃO-PE.

ANEXO E - Roteiro do Ateliê II



ATIVIDADE 1 – Problematização (Prof^a Márcea Sales)

ATIVIDADE 2 - Reflexão

Individualmente, responder:

O que lhe faz (ser) professor/a no IF SERTÃO-PE?

ATIVIDADE 3 – Atividade de campo

Em grupo, discutir com colegas de trabalho as questões abaixo e enviar até o dia 20.12.2015

- ✓ O que lhe faz (ser) professor/a no IF SERTÃO-PE?
- ✓ Como você construiu ou vem construindo sua identidade profissional nos cursos da educação básica, técnica e tecnológica no SERTÃO-PE?
- ✓ Quais estratégias e políticas de desenvolvimento profissional docente em exercício podem contribuir para a práxis destes profissionais que se tornam docentes no exercício da profissão?

ANEXO F - Roteiro do Ateliê III

Momento I: Problematização sobre a docência enquanto profissão.

Momento II –Os participantes deverão responder as questões abaixo (sem identificá-los).

Após preencher, elencar em ordem crescente de prioridade (eleger cinco itens).

O que faço e gosto na docência	O que faço e não gosto na docência	O que não faço e não gosto na docência	O que quero fazer na docência, mas não sei

Momento III – Cada participante deverá colocar dentro de uma sacola . Após misturar todas as respostas, cada convidado pegará uma fará a leitura. Paralelamente, os mediadores convidados farão as intervenções provocativas e problematizadoras, enquanto a observadora (Rosilene) elencará no quadro branco as questões que irão emergindo.

Momento IV – Responder:

Para mim prática pedagógica é -----

São saberes da docência é-----

Identidade profissional é -----

ANEXO G - Roteiro do Ateliê IV

ORGANIZAÇÃO DO ATELIE DE PESQUISA

Tema: A formação docente na EPT (demandas formativas)

Horário: 13:30 às 17h

Objetivo da pesquisa:

Investigar a itinerância formativa dos professores não licenciados que atuam no IF SERTÃO-PE, assim como os saberes necessários à prática pedagógica na EPT, a fim de oferecer subsídios pedagógicos para a construção de uma proposta institucional de formação docente em exercício, na qual as demandas formativas estejam contempladas.

ESTRUTURA DA DINÂMICA

Atividade	Detalhamento
Apresentações e explicações gerais	Momento I Breve explicação sobre o objetivo da atividade Divisão dos GT Docentes Técnico-administrativo Equipe pedagógica
Problematização	Momento II Problematização: A formação docente na EPT, por Msc. Mônica Sacramento
Discussão Geral nos GTs	Momento III GT: Propor ao GT uma questão geral a partir do texto A formação docente na/para a Educação Profissional e Tecnológica Após leitura e discussão, responder as questões: Quais características possui um professor que realiza bem seu trabalho no IF SERTÃO-PE? (colocar no <i>flip-chart</i>) Descrever individualmente suas demandas formativas; socializar no grupo e construir outro cartaz a partir das demandas em comum do grupo. Socializar o cartaz e recolher os registros individuais.
Discussão geral	Propor que o grande grupo pense em uma possibilidade de agrupamento das demandas formativas (se for o caso) Opção 1: <ul style="list-style-type: none">• Curso de capacitação – maior que 20h• Curso de aperfeiçoamento – maior que 180 horas• Especialização – acima de 360 horas

	<p>Opção 2: Ou cursos de curto, médio e longo prazo.</p> <p>Opção 3: Ou ainda, cursos voltados às questões pedagógicas ou de gestão.</p> <p>É importante que o mediador provoque um aprofundamento problematizando as falas com base em questões como: Há mais questões? Está faltando alguma questão? Para poder fazer (x, y, z), o que é necessário saber?</p>
--	--

Contribuições da declaração de intenções