



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JOANNA ARETHA SILVEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ- IFCE

Fortaleza

2019

JOANNA ARETHA SILVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – IFCE**

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

Orientadora: Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues.

Fortaleza

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S587f Silveira, Joanna Aretha.
 Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará - IFCE / Joanna Aretha Silveira. - 2019.
 140 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
 Orientação: Profa. Dra. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues.
1. Formação Pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Políticas de formação docente para Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDD 378.013

JOANNA ARETHA SILVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – IFCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof. Dr. Marcus Flávio Alexandre da Silva

Universidade Vale do Acaraú - UVA

Profª. Dra. Simone César da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Profª. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

A Deus

À minha família

Aos professores

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que fez e faz na minha vida.

Ao meu esposo Jackson e minhas filhas Alice e Cecília, pelo amor e por estarem sempre comigo.

À minha amada família: minha mãe, Flávia, minha avó Maria e todos os meus irmãos: Ghislaine, Imaculada, Samuel, Yáskara, Raisia e Paula, pessoas especiais, importantes para minha constituição enquanto pessoa.

À Helena, Clébia, D. Zulmira, Lawrence por todo apoio que me deram;

À Daniele, Flaviane, Brena, Cátia, pessoas que me ajudaram e continuam me ajudando;

À minha orientadora, profa. Bárbara, que possibilitou a escolha e produção desse estudo;

Aos colegas do IFCE, Campus Quixadá pela torcida, carinho e atenção: Jackeline, Mari, Cíntia, Denise, Rodrigo, Marjorie, Kailton, prof. Alexandre, Ana Carmélia, Kamila, Roseni, Yasmin, Adriana, Geraldo e todos os membros do NAPNE.

À servidora, Rebeca, do IFCE, Campus Fortaleza, pela atenção que me deu e pelos esclarecimentos das dúvidas.

Aos docentes do PROFEPT, que proporcionaram aprendizagens.

Aos colegas do PROFEPT, em especial para Thays, pelas conversas e apoio.

“[...] Assim, quando se propõe que o verdadeiro é uma busca e não o resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-la e alcançá-la através do diálogo[...]” (FAUNDEZ, 1985).

RESUMO

Este trabalho teve o intuito de analisar como os docentes percebem a formação pedagógica do Instituto Federal do Ceará – IFCE, investigando como os professores se construíram enquanto profissionais da EPT. Para tanto, o presente trabalho traz uma revisão bibliográfica de autores que tratam da formação docente de forma geral, bem como de teóricos que pensam a formação docente para EPT, traçando o histórico dessa formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, discorre sobre o IFCE, *Campus* de Fortaleza através da análise de documentos institucionais disponibilizados no sítio da instituição descrevendo sobre a legislação que atualmente vigora sobre o tema e explicitando informações do quadro docente e documentos institucionais que tratam da formação pedagógica de professores do IFCE. Diante disso, nos estudos bibliográficos realizados, viu-se que ao longo da história da EPT não se teve políticas de formação docente sólidas e contínuas. A pesquisa finalizou apresentando os depoimentos dos docentes do curso Técnico Integrado em Edificações: o que aprenderam sobre a profissão, o que pensam sobre a formação pedagógica recebida. Nas falas dos docentes, mesmo considerando a formação pedagógica com sendo relevante, os professores destacaram sugestões para melhoria da formação oferecida pelo IFCE, Campus de Fortaleza, de modo a torná-la significativa. Dentre as alternativas para uma formação docente efetiva, destaca-se a importância de se ter propostas de formação que discutam e busquem melhorias para os problemas da instituição, que contribuam para que o professor se aprimore e que não seja um momento para discussão de temas administrativos. A metodologia desenvolvida fez uso de fontes bibliográfica e documental para um embasamento teórico necessário, além da pesquisa de campo com docentes do IFCE, em que se utilizou questionários e entrevistas, a fim de apreender a percepção desses profissionais acerca da formação pedagógica desenvolvida na instituição. O resultado da pesquisa foi a criação do produto intitulado “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes”, um guia de orientações pedagógicas com base nas experiências e aprendizagens vivenciadas pelos docentes, com relatos que descrevem a identidade do IFCE, sob o ponto de vista dos docentes, valorizando suas narrativas de histórias e fazendo uma análise das mesmas dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A conclusão do estudo é que a formação pedagógica necessita ganhar novos contornos que expressem a realidade dos docentes, seus problemas, colocando-os como partícipes desse processo.

Palavras-chave: Formação pedagógica; Formação continuada; Políticas de Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how teachers perceive the pedagogical formation of the Federal Institute of Ceará - IFCE, investigating how teachers were built as professionals of EPT. To this end, the present work brings a bibliographic review of authors who deal with teacher education in general, as well as theorists who think teacher education for EPT, tracing the history of this education in the context of Vocational and Technological Education. It then discusses the IFCE, Campus of Fortaleza through the analysis of institutional documents available on the website of the institution, describing the current legislation on the subject and explaining information from the teaching staff and institutional documents dealing with the pedagogical training of IFCE teachers. Given this, in the bibliographical studies carried out, it was seen that throughout the history of EPT there were no solid and continuous teacher training policies. The research ended by presenting the testimonies of the teachers of the Integrated Technician in Buildings: what they learned about the profession, what they think about the pedagogical training received. In the teachers' statements, even considering the pedagogical formation as relevant, the teachers highlighted suggestions for improving the training offered by IFCE, Campus of Fortaleza, in order to make it meaningful. Among the alternatives for effective teacher education, the importance of having training proposals that discuss and seek improvements to the institution's problems, that contribute for the teacher to improve and not to be a moment for discussion of management themes, stands out. The developed methodology made use of bibliographic and documentary sources for a necessary theoretical basis, besides the field research with IFCE teachers, where questionnaires and interviews were used in order to get the perception of these professionals about the pedagogical training developed in the institution. The result of the research was the creation of the product with the name: "Teaching at IFCE: on memories and knowledge", a guide of pedagogical orientations based on the experiences and learning experiences of teachers, with reports that describe the identity of IFCE, from the teachers' view, valuing their story narratives and analyzing them within the context of professional and technological education. The conclusion of the study is that the pedagogical formation needs to gain new lines that express the reality of teachers, their problems, placing them as participants in this process.

Keywords: pedagogical formation; continuing formation; teacher training policies in vocational and technological education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Quantitativo e distribuição dos <i>campi</i> do IFCE no Ceará.....	57
Figura 2 — Professores do IFCE por regime de trabalho e vínculo com a administração pública.....	58
Figura 3 — Respostas ao questionário: justificativa sobre o grau de importância da formação pedagógica para o exercício da profissão docente.....	69
Figura 4 — Respostas ao questionário: Incentivo à formação continuada dos professores no que se refere ao pedagógico no âmbito do IFCE.....	73
Figura 5— Apresentação do curso Técnico Integrado em Edificações no <i>site</i> da instituição....	74

LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação Profissional
CONSUP	Conselho Superior
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Político Institucional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A DOCÊNCIA CONSTITUÍDA DE SABERES	18
2.1 Perspectiva de reflexão na prática docente	22
2.2 Perspectiva de reflexão na prática docente para a reconstrução social	27
3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	29
4 OS SABERES ESPECÍFICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	36
4.1 Percurso histórico da formação docente para Educação Profissional e Tecnológica	37
4.2 Estudos contemporâneos sobre formação de professores para EPT: em busca de uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo	42
5 CONHECIMENTO DO IFCE E DOS DOCENTES: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	52
6 CONHECIMENTO DO IFCE E DOS DOCENTES: ENTRE DOCUMENTOS E DIÁLOGOS	56
6.1 A formação docente no IFCE, Campus de Fortaleza através da leitura dos documentos normativos	56
6.2 A formação docente no IFCE, Campus de Fortaleza através das narrativas dos professores	63
6.2.1 Percurso dos docentes do IFCE	64
6.2.2 Como se construíram docentes: que conhecimentos buscam para o exercício da profissão?	66
6.2.3 Importância da formação pedagógica oferecida pelo IFCE, Campus Fortaleza	67
6.2.4 Os sentidos da docência na EPT: a visão dos professores sobre a formação dos alunos ..	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
8 BIBLIOGRAFIA.....	79
9 APÊNDICES.....	85
9.1 APÊNDICE A: PARTE TEXTUAL DO PRODUTO EDUCACIONAL	85
9.2 APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA.....	108
9.3 APÊNDICE C – ENTREVISTA	111
9.4 APÊNDICE D - VERSÃO FINAL DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	112

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve início com uma preocupação bastante recorrente no campo da educação: a formação docente. Como ocorre a formação continuada dos docentes do Instituto Federal do Ceará, Campus Fortaleza? Como os professores veem essa formação? Quais saberes são considerados na formação? Quais documentos regulamentam a formação docente na instituição?

Com o tema formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE, o presente trabalho é pertinente na realidade atual, uma vez que é vista uma mudança expressiva no número de instituições públicas que ofertam Educação Profissional e Tecnológica. Levando em consideração apenas os Institutos Federais de Educação, a oferta de EPT teve um aumento de 460% ao longo dos últimos 15 anos. Tal fato fez com que o número de institutos federais saltasse de 140 para 644 (BRASIL, 2016). No Instituto Federal do Ceará, existem hoje 32 *campi* distribuídos em todo o Estado.

Tal crescimento gera a necessidade de se pesquisar como está ocorrendo a formação pedagógica de professores que atuam nessa instituição de ensino que oferta diferentes níveis e modalidades de educação, a saber: educação para trabalhadores, ensino técnico (nas suas formas integrada, concomitante e subsequente), graduação (licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos) e pós-graduação, o que implica em diferentes perfis de matriculados na instituição (jovens, adultos e idosos).

O grupo docente pertencente ao IFCE é heterogêneo: existem professores que estão há um tempo considerável na instituição como também docentes que ingressaram na última década ou professores recém – ingressos. Ainda, a instituição possui docentes com diferentes habilitações: licenciados, bacharéis e tecnólogos. Diante desse cenário, investigar como os professores percebem a formação docente é tema importante de ser desenvolvido.

Além das especificidades que estão vinculadas à organização dos institutos federais, há uma problemática central quando se analisa a história da docência na EPT que é o percurso fragmentado e aligeirado da formação de professores.

Os estudos contemporâneos de autores que tratam da formação docente para EPT discorrem sobre algumas questões que merecem que esse tema seja debatido: ainda se tem um número pequeno de produções científicas para a temática citada. Conforme Oliveira (2018) e

Mororó (2018), na pesquisa empreendida no banco de teses e dissertações da Capes, no ano de 2014, foram encontrados 32 registros com o tema docência no ensino técnico.

Além do pequeno número de produções sobre a temática formação de professores na EPT, o entendimento de que a formação específica é o saber que possibilita o exercício da docência ainda persiste. Tal pensamento fortalece a errônea ideia de que a formação pedagógica é algo complementar, saber dispensável. Dessa forma, Oliveira (2006, p. 7) discorre que “[...] muitas vezes, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à (s) disciplina (s) que se vai lecionar ou leciona [...]”.

Conforme expressa Gauthier (2013), não se pode conceber a docência como profissão em que só é preciso ter saberes da área específica de atuação, bastando talento, dom para a ação de ensinar. Outro pensamento percorrido pelo autor que não colaborou com a formação docente se refere ao distanciamento dos saberes pedagógicos trazidos pelos pesquisadores: por não terem relação alguma com a realidade vivenciada pelos professores, esses saberes foram considerados pouco relevantes.

Tardif (2014) e Imbernón (2010) trazem para o estudo uma perspectiva de formação docente construída por saberes tendo o professor como protagonista, sujeito do processo: a função do docente vai muito além de transmitir os conhecimentos construídos por “especialistas do ensino”. Diante dessa perspectiva é que os saberes construídos pelos professores devem ser valorizados, as propostas de formação continuada vistas como espaços de partilha, de integração entre teoria e prática tendo como base as questões, os problemas e os saberes docentes.

Diante do exposto, no cenário atual, a compreensão que se tem é que não basta apenas oferecer a formação continuada, mas sim ter propostas de formação que contribuam para a atividade docente e que sejam significativas para a profissão. Assim é que os estudos de autores como Candau (2011), Huberman (2013) trouxeram algumas considerações pertinentes: a instituição deve ser o local de formação, os saberes dos professores, bem como a fase de vida profissional em que está o professor necessitam ser considerados.

No contexto específico da formação docente para EPT novas concepções se integram e trazem uma perspectiva de crítica com vistas à reconstrução social. Necessário se faz ter no processo formativo de docentes estudos sobre a relação entre educação e trabalho, assim como a compreensão das relações produtivas, econômicas, políticas e sociais que tenham o objetivo de refletir criticamente sobre a sociedade capitalista para assim, pensar em uma realidade mais

justa, mais democrática. O ensino médio integrado é visto como sendo a forma de ensino em que se torna possível oferecer uma formação que integre todas as dimensões que são indispensáveis para a vida. Para tanto, o professor deve compreender esses conceitos e refletir sobre essas questões que, muitas das vezes ficam esquecidas de se dialogar, de se estudar.

A partir desse contexto é que a pesquisa teve como objetivo geral analisar como os professores ligados ao curso Técnico em Edificações na forma integrada ao Ensino Médio concebem a formação pedagógica oferecida pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Fortaleza investigando como tais docentes se construíram enquanto profissionais da Educação Profissional e Tecnológica nesta instituição de ensino.

Tal escolha pelo nível de ensino tem como justificativa o fato de a lei da criação dos institutos reservar cerca de 50% das vagas para educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada (BRASIL, 2008). A escolha do curso de Edificações tem como justificativa o fato de tal curso ser consolidado na instituição, uma vez que já no final da década de 1960 o curso já era ofertado pelo IFCE (GADELHA, 2010, p. 55).

Já a escolha do Campus Fortaleza para realização do trabalho se justifica por ser o local que deu início a uma história centenária de trabalho em Educação Profissional e Tecnológica e por concentrar muitos docentes que já atuaram em *campi* localizados em várias cidades do Estado do Ceará, o que pressupõe resultados que podem corresponder não somente a um *campus*, mas a uma totalidade.

A pesquisa buscou dados dos docentes a partir da aplicação de questionário e de entrevistas. Assim, houve diálogo com a Coordenação de Curso para amostragem da pesquisa e busca de contatos dos docentes. A apresentação da pesquisa junto aos docentes do curso Técnico em Edificações do IFCE, Campus Fortaleza, totalizou 10 professores, sendo que 10 participaram das entrevistas e 7 acessaram ao questionário e enviaram as respostas. Nos diálogos com os docentes, foi explicitado os objetivos da pesquisa e a relevância do projeto. O grupo integrou docentes que já atuam na instituição há um tempo igual ou superior a 10 anos.

Ainda, o presente trabalho teve como objetivos específicos:

- Analisar os documentos legais que regulamentam a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica;
- Identificar as ações delineadas pelo Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE para formação docente através da análise dos documentos institucionais que tratam sobre formação dos professores;

- Compreender como os docentes veem a formação pedagógica recebida no IFCE;
- Coletar os depoimentos dos docentes para perceber quais experiências e aprendizagens os docentes vivenciaram ao longo do percurso profissional;
- Construir um guia de orientações pedagógicas com base nas experiências e aprendizagens relatadas pelos docentes.

O produto educacional construído a partir da pesquisa realizada foi o Guia de Orientações Pedagógicas intitulado “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes.” No documento, procurou-se integrar o teórico com o prático, experiências com saberes dos teóricos que tratam a questão da formação docente. Mas não somente isso. O guia foi construído com base nas experiências e saberes dos professores e tem o intuito de descrever o que os docentes aprenderam sobre a profissão, como pensam a formação pedagógica. A voz dos professores está na abertura de cada unidade do material textual e os saberes dos professores estão sintetizados em tópicos que sugerem, afirmam, revelam a docência sob o ponto de vista dos docentes.

O trabalho está fundamentado em autores que tratam da formação de professores em caráter geral, bem como autores que desenvolvem um quadro teórico para docentes da educação profissional e tecnológica. Longe de serem atuações dicotômicas, impenetráveis, as posturas se integram, se complementam, pois os teóricos que embasaram a pesquisa trouxeram contribuições de diferentes matizes.

Tal sistematização se revela rica e significativa, uma vez que todas as concepções teóricas utilizadas foram importantes para pensar a formação docente na EPT. Conforme expressa Garcia (1999, p. 32) “[...] nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores[...]”. Assim é que foram trazidos para o estudo Moura (2018), Nóvoa (2013), Kuenzer (2008), Pimenta (2012), Machado (2008), Tardif (2014), Gauthier (2013), Oliveira (2013), dentre outros teóricos que tiveram importância crucial no desenvolvimento do trabalho.

A primeira parte do trabalho apresenta um referencial que traz teóricos que pensam a formação de professores numa perspectiva que valoriza os saberes da experiência sem desconsiderar os diferentes saberes que devem estar articulados nessa formação, devendo também ter uma relação colaborativa na formação docente, favorecendo canais de troca, de diálogo e de compreensão da realidade vivenciada pelos professores.

O terceiro capítulo traz a definição de formação continuada apresentando o conceito, perspectivas e desafios da formação.

O quarto capítulo faz uma síntese da história da formação docente para EPT. Tal estudo se revela importante para, em contato com a história da docência dessa modalidade de ensino, compreender a realidade atual. Em seguida, tece um quadro teórico de autores que discorrem sobre a docência na EPT. Tais estudos mostraram que novos contornos devem acrescer na formação de professores: temas como trabalho e educação, trabalho como princípio educativo devem estar articulados nessa proposta. Assim é que na quarta parte do trabalho são apresentadas ideias, propostas de formação para a EPT.

A quinta parte discorre sobre os aspectos metodológicos da pesquisa.

O sexto capítulo do trabalho se estrutura nos depoimentos dos docentes, tanto através das respostas ao questionário, como por meio das falas colhidas nas entrevistas. As falas apresentam que a formação pedagógica deve ser mais bem planejada no sentido de que os problemas da instituição devem ser debatidos nesses momentos de formação. Tal formação deve fazer sentido, os temas devem tratar de problemas vivenciados no contexto do trabalho da instituição.

2 A DOCÊNCIA CONSTITUÍDA DE SABERES

A temática da formação docente não é algo fácil de se investigar, de se pesquisar, pois não se trata de uma ação única, os saberes que envolvem são diversos sem que seja possível uma padronização de ações e formas de conceber o desenvolvimento profissional dos professores.

Em diferentes espaços, com prevalência das instituições de ensino, a formação dos professores ocorre de maneira contínua. Dentro dessa perspectiva, muitos são os contextos que colaboram para essa formação, tais como: social, cultural, político econômico. Diversas são as interações que propiciam a construção da docência: a família, a instituição de ensino, a trajetória como aluno, os valores, as crenças, as histórias de vida.

Para tanto, o aporte teórico de vários autores ajudou a compreender a temática da formação docente. Assim, importante as contribuições de Tardif (2014), Gauthier (2013) e Garcia (1999), Moura (2008, 2014), Machado (2008, 2011, 2013) e demais teóricos para o estudo.

A formação docente é composta por saberes. Gauthier (2013) analisa tal situação percebendo que na profissão docente existe um repertório de saberes que deve ser considerado. Porém, alguns obstáculos foram impostos ao longo da história da Pedagogia para que esse conjunto de saberes pudesse fazer parte do exercício da profissão docente. São duas as ideias sobre o ensino que costumam ser reproduzidas e que não contribuem para a formação dos professores: a primeira vê o ensino como um “ofício sem saberes” (GAUTHER, 2013), bastando conhecer a matéria para saber ensinar ou mesmo ao bom professor é atribuído talento. Tal ideia exclui os saberes pedagógicos, vistos como sem importância para o ensino.

Numa outra perspectiva, a formação docente se pauta em “saberes sem ofício” (GAUTHIER, 2013), o que pode ser definido como um conjunto de teorias, conceitos, saberes muito distanciados da atividade concreta do professor e que por isso, não se mostram significativos para o exercício profissional docente, por estarem distantes da complexidade da realidade vivida. Conforme assinala Gauthier (2013):

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo

da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores (GAUTHIER, 2013, p.27).

Segundo Gauthier (2013) a visão dessas conceituações, um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício,” cada uma com objetivos e funções bem delineadas, um valorizando somente o conhecimento específico, o outro produzindo conhecimentos que de tão abstratos acabavam não sendo vistos como relevantes pelos professores, não contribuíram para o desenvolvimento docente.

Gauthier (2013, p. 28) orienta para outra direção, que denominou de ofício feito de saberes, o que pode ser definido como “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino[...]”.

Tardif (2014a) afirma que os saberes docentes são diversos e que a condição do professor não é de ser um mero aplicador de conhecimentos. Isto porque há uma bipartição entre os que produzem saberes (técnicos, especialistas) e os que executam os saberes produzidos (os professores). Além de dividido, esses saberes são hierarquizados a ponto de não ser o professor considerado como sujeito construtor de conhecimentos tendo sua experiência pouco relevância e utilização. Assim, Tardif (2014a) argumenta sobre o valor que deve ser dado para os conhecimentos construídos na prática como saberes vitais e enfatiza as relações que deveriam ocorrer entre tais saberes, a universidade e a instituição. Compreendendo que os saberes docentes são diversificados, o autor explicita que tais saberes são formados pelos saberes curriculares, da formação profissional, saberes disciplinares e os saberes da experiência.

Os saberes curriculares são definidos como sendo os conteúdos, objetivos, métodos que devem ser aprendidos e utilizados pelos docentes. Os saberes disciplinares são aqueles oferecidos nos cursos, que contemplam as diferentes áreas de conhecimento (matemática, química, por exemplo), os saberes de formação profissional são formados pelas ciências da educação e os saberes experienciais são construídos no cotidiano da profissão integrando ações individuais e coletivas.

O autor enfatiza os saberes da experiência não somente como fruto de conhecimentos nascidos da prática docente que colaboram para a criação de uma cultura docente, mas que os saberes da experiência são a própria síntese de todos os conhecimentos que os professores tiveram e que foram selecionando os considerados importantes para sua atuação como

professor. Na prática da sala de aula, os saberes vistos como importantes pelos professores são mobilizados e utilizados para resolução das situações próprias do ensino.

[...]os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. [...] (TARDIF, 2014; p. 54).

Os saberes experienciais percorridos por Tardif (2014a) não podem ser definidos somente como prática, mas como um conjunto de ações e interações institucionais que colaboram para criação de um modo específico de conceber o ensino que é influenciado pelas relações do professor com a comunidade escolar, bem como com as leis, normas estabelecidas pela instituição. Ainda, tais saberes “[...] provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano[...]

” (TARDIF, 2014a, p. 64).

Tardif (2014b) expressa que o ensino tem um viés normativo, uniforme, parte que agrega as leis, os critérios de seleção docente, as rotinas da profissão; além desse aspecto, há um outro que dá movimento à profissão e a torna instável, impossível de controlar totalmente. Sem considerar uma postura em detrimento da outra, o autor esclarece que para a compreensão da profissão docente deve-se levar em consideração ambos os aspectos para o entendimento das tensões e contradições geradas e sentidas no ato de ensinar.

Qual dessas duas imagens da docência é válida? Sem dúvida, é difícil e até inútil querer responder a essa pergunta. O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente etc. Consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 45).

Diante de tal afirmativa, válido se faz pensar a formação continuada dos docentes percebendo-os como indivíduos que possuem saberes, interações, vínculos institucionais, sociais que corroboram para constituição da profissão. Não se pode conceber um modelo de formação que perceba o professor como objeto do saber, mas sim como sujeito que possui conhecimentos válidos que devem ser considerados e ressignificados.

Sobre o ensino, Tardif (2014a) discorre que é constituído de três fundamentos: existenciais (o professor é um ser completo que possui uma história de vida, interage

socialmente, possui laços familiares, emoções, crenças), sociais (os saberes que constrói provém da família, da escola, da universidade ao longo do tempo) e pragmáticos (saber que está relacionado com o seu trabalho, a função que exerce).

Compreender esses fundamentos é perceber que o ensino e a formação docente não são estáticos, mas modificados ao longo da carreira dos professores.

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado[...] (TARDIF, 2014a, p. 106).

Assim, os conhecimentos dos professores que são mobilizados para a docência nascem não somente dos cursos de formação inicial e continuada, dos eventos, das jornadas pedagógicas, mas também da própria vida do professor, das relações que estabelece no trabalho, nas situações vivenciadas, nas dificuldades e buscas realizadas para possibilitar o exercício de sua profissão. Integrar esses dois movimentos pode ser uma forma de ressignificar a formação e dotá-la de sentido.

É preciso que a formação continuada para os docentes não pareça como algo externo, feito por um grupo de pesquisadores ou gestão da instituição do ensino e que, por tal estrutura, não reflita os anseios, as necessidades do grupo. Como já discutido, a docência, o ensino é uma tarefa complexa e dada essa condição, não pode ser pensada como feita por regras imutáveis e homogêneas que se enquadram em qualquer situação de ensino.

O conhecimento pedagógico é muito importante, mas deve representar e buscar contribuir para a compreensão de um problema ou situação real vivida pelos professores. Conforme afirma Pimenta (2012a, p. 17), quando retrata a formação contínua, admite que esses eventos não são decisivos para modificar a prática dos professores “por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos”.

Assim como a dicotomia entre os que pensam o ensino e os que executam os ensinamentos aprendidos devem buscar integração, os modelos de formação continuada necessitam de modificações que contribuam para dar mais sentido e importância aos docentes. Imbernón (2010) retrata como a educação continuada deveria se guiar:

[...] A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um

processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz[...] (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Novos contornos devem orientar a formação continuada de professores tendo como base a realidade da instituição de ensino, o diálogo, o professor como colaborador ativo, produtor de conhecimentos. Arroyo (2013, p. 34) explicita e questiona a lógica que considera o professor como mero aprendiz e executor de princípios pensados por grupos externos, afirmando que “escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado[...]”.

Arroyo (2013) afirma a necessidade de se analisar os processos de formação docente, uma vez que cursos e ações pontuais não são os mais significativos para os professores, a não ser que tais cursos estejam interligados com a totalidade da instituição escolar.

Temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. Os que deixam maiores marcas não são os pontuais nas horas dos cursos dados por centros de formação. A formação acontece na totalidade de práticas, e sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam[...]” (ARROYO, 2013, p. 136).

A partir dessa afirmativa, percebe-se que a docência é feita por indivíduos que possuem histórias de vida, experiências, integram uma realidade social que não está dissociada de sua formação e profissão. Sem desconsiderar a constituição de conhecimentos válidos, reservatório de saberes (GAUTHIER, 2013), deve-se proporcionar aos docentes espaços de expressão do que pensam, de como ensinam, do que sabem e só assim, numa atitude investigativa, reflexiva e colaborativa, aliar teoria e prática, saber específico e pedagógico, para construção de novas formas de pensar e compreender o ensino.

2.1 Perspectiva de reflexão na prática docente

Muitos teóricos têm se debruçado na busca de conhecimentos sobre a formação de professores que possam levar à compreensão dos saberes docentes, de como aprendem, de como relacionam teoria e prática, a forma e o conteúdo, o espaço da sala de aula e quais conhecimentos mobilizam para atuação como docente.

As pesquisas sobre formação docente vêm ganhando espaço nos últimos anos, seja pelas políticas educacionais que definem a importância do professor para a educação, seja pelas

instituições de ensino e pesquisadores que desenvolvem estudos e concepções de formação com o intuito de melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem.

A formação de professores “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCIA, 1999, p. 22).

Assim, a formação de professores requer analisar alguns aspectos: quem está sendo formado (pessoas adultas), o motivo que está ocorrendo a formação (para melhoria da educação), quem participa do processo de formação (professores, teóricos, pedagogos, especialistas) e qual o papel de cada integrante dessa formação, qual é a concepção de formação que se estabelece entre os participantes da formação.

Conforme discorre Garcia (1999, p.26) a formação de professores é um processo que objetiva melhoria nas atividades de ensino dos docentes através da aprendizagem de novos conhecimentos e experiências, tanto individuais como coletivas e por ser processo, é ação contínua que não pode ser desenvolvida numa etapa específica, mas está sempre em desenvolvimento, em ação.

Ao analisar o contexto da formação de professores, Saviani (2009) conclui que as políticas de formação docente foram precárias, sem um quadro consistente de preparo para docência. Ainda, o autor destaca que existiram dois modelos de formação docente: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos (ênfase no domínio dos saberes da disciplina/área que o docente irá atuar) e o modelo pedagógico-didático (importância dos saberes pedagógicos para atuação do professor). O autor discorre que o modelo que predominou na formação docente para o ensino secundário foi o dos conteúdos culturais cognitivos.

Diante disso, pode-se perceber que os conhecimentos pedagógicos estiveram ao longo da história, relativizados, colocados num segundo plano. Mesmo quando estiveram presentes a necessidade do pedagógico, a organização dos cursos, denominados 3+1, três anos de conteúdos específicos da área de atuação do docente mais um ano de estudos pedagógicos e didáticos, presentes desde a década de 1940, a segmentação, a dualidade e o peso de ambos os saberes estiveram presentes.

[...] seja pela influência anglo-saxônica, seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. Mas

essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos[...] (SAVIANI, 2009, p. 150).

Tal forma de sistematizar o ensino teve como concepção a visão da racionalidade técnica. De acordo com Fávero e Tonieto (2010) no ensino brasileiro houve expressão significativa da abordagem comportamentalista, vinculada à racionalidade técnica, desde o início da década de 1950. Conforme assinala o autor, de acordo com essa concepção:

A realidade, o ambiente educativo e a própria noção de ser humano são, do ponto de vista da abordagem técnico-instrumental-comportamentalista, fenômenos objetivos que podem ser manipulados e modificados por meio de intervenções e controle do ambiente [...] (FÁVERO; TONieto, 2010, p. 43).

Na visão da racionalidade técnica se postulou a organização do ensino com base em respostas vindas de indivíduos externos, denominados especialistas, que detinham os conhecimentos teóricos capazes de resolver as situações de ensino. Aos professores cabia a função de aprender as técnicas desenvolvidas por tais especialistas. Diante disso, a separação entre teoria e prática se concretizava criando níveis de conhecimento. Conhecimentos teóricos, vistos como superiores, conhecimentos práticos, vistos como de menor valor. Essa relação não deve ser tão simples.

Isto porque o ato de ensinar, tarefa reservada ao professor não é somente tarefa de repassar conhecimentos, o docente é um indivíduo que tem uma história de vida, participa de uma realidade social, política e econômica e isso também contribui para o seu desenvolvimento profissional e não pode ser desprezado: o professor está diariamente na sala de aula, em contato com alunos, com o conhecimento, com a complexidade de ensinar e essa prática desenvolvida ao longo dos anos pode se dar de maneira refletida, a ponto de construir no professor uma cultura individual e coletiva (por também compartilhar com os pares conhecimentos, experiências, dúvidas) que o professor constrói e reconstrói ao longo de sua carreira.

A ideia de professor que possui conhecimentos, que pode refletir sobre sua prática e melhorá-la, sobre as experiências vividas na profissão teve suas origens nos pensamentos de Dewey, pensador que exerceu forte influência no pensamento educacional brasileiro, principalmente na década de 1930, com o movimento da Escola Nova que se opunha aos preceitos do ensino tradicional.

Além disso, conforme discorre Cunha (2001), Dewey propunha a realidade como movimento, mudança; desenvolveu uma filosofia a partir da reflexão sobre a experiência dos indivíduos. Na década de 1970 se desenvolveu as ideias de Dewey no campo da formação de

professores a partir da concepção de professor reflexivo ou epistemologia da prática. A epistemologia da prática via na reflexão da prática docente uma possibilidade de melhoria do processo de ensino.

Schön, teórico que teve destaque considerável no final da década de 1980, desenvolveu um pensamento que concebe a prática com reflexão como condição importante para o desenvolvimento do professor, uma vez que o docente terá lugar de sujeito que pensa e reorienta sua prática a partir de três estágios: “[...] conhecimento na ação (saber fazer); reflexão na ação (pensar sobre o fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer)[...]” (PORTO, 2000, p. 14).

A partir de tal pensamento é que surgiu, como resposta às limitações sentidas no modelo da racionalidade técnica, uma concepção de ensino que possibilitou reorientar a formação docente através da visão do professor como produtor de conhecimento, indivíduo que age e é capaz de refletir sobre o seu fazer pedagógico, num processo dinâmico, que integra conhecimentos, experiências de vida, percursos e a realidade social vivida pelo docente. Mizukami *et al.* (2002) sobre o ensino reflexivo:

[...] A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o componente curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame da validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 49).

Pimenta (2012b) discorre sobre a importância das ideias apresentadas pelo conceito professor reflexivo e a sua difusão no cenário brasileiro, principalmente através de autores como António Nóvoa, professor português que teve seu pensamento amplamente difundido no país através do livro “Os professores e sua formação” (PIMENTA, 2012b, p.33).

Porém, a autora apresenta alguns limites que tal pensamento carrega, a saber: o individualismo no modelo de formação que desconsidera o coletivo de professores nos processos de formação; a ênfase apenas em aspectos da sala de aula, da instituição esquecendo o político, o social, o econômico na realidade vivenciada pelos docentes; a utilização do conceito sem aprofundamento, sem saber o que tal conceito carrega, fato que pode criar uma falsa ideia de que a prática pela prática pode ser considerada.

Tais ideias são vistas como fatores desfavoráveis na construção de uma proposta de formação que se quer democrática, crítica e emancipatória.

Ainda, Pimenta (2012b) esclarece sobre a apropriação do conceito nas políticas educacionais de cunho neoliberal que se “veste” das expressões da perspectiva do professor reflexivo sem realmente possibilitar, dar condições para a real vivência por parte dos professores e instituições de ensino, visto que a preocupação é mais quantitativa que qualitativa, mais a nível do discurso do que mudanças substanciais na prática, nas condições de trabalho, de salário e de carreira dos professores.

Mesmo apresentando tais limites, Pimenta (2012b, p. 51-52) aponta possibilidades de superação de tais problemas evidenciados no conceito de professor reflexivo que é: considerar o professor com intelectual crítico reflexivo, buscar uma epistemologia da *práxis*, que pode ser caracterizada como a análise crítica da prática, através da teoria que é capaz de se ressignificar a partir dos conhecimentos trazidos pela prática, considerar a escola como local de análise de práticas em colaboração com pesquisadores das universidades, construir o desenvolvimento profissional dos professores que é compreendido pela integração da formação inicial, do exercício da profissão e as condições vivenciadas na realidade de cada profissional.

Assim, tal concepção é a que integra a experiência do professor com o conhecimento teórico. Em vez de se ter uma visão polarizada, há que aproximar tais dimensões se se quer que a formação continuada apresente sentido para os professores. Sobre tal questão Fávero e Tonieto (2010) esclarecem a necessidade de superar a visão do professor como aplicador dos conhecimentos teóricos.

[...] o bom professor é aquele que é capaz de articular, em seu trabalho pedagógico, duas instâncias básicas: a do conhecimento elaborado (teoria) e a da prática (espaço de ação), de modo a superar um pensamento técnico de aplicação e assumir uma postura de criação reflexiva e inteligente[...] (FÁVERO, 2010, p. 63).

Dessa forma, as pesquisas desenvolvidas nas universidades possuem relevância quando se fala de formação de professores. Porém, o que se quer destacar é a condição ativa dos docentes e toda a trajetória de trabalho que carregam, o que faz do professor um agente e não mero ouvinte, espectador dos momentos de formação. Aprender com os professores, ouvir o que eles têm a dizer, suas experiências, o que para eles possui relevância é algo que se necessita fazer para que a formação continuada tenha sentido e que os fundamentos pedagógicos contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim é que o presente trabalho tem a perspectiva da reflexão crítica da prática, através do enfoque de reconstrução social, a base de sua fundamentação teórica. Nesta postura, “[...] a

formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a” (PÉREZ GOMES, 1998, p. 375).

2.2 Perspectiva de reflexão na prática docente para a reconstrução social

A perspectiva prática surge em resposta às lacunas deixadas pelo pensamento técnico tendo como eixo principal a ideia de que o ensino é algo complexo, singular e o professor, um profissional que buscará resolver os desafios que a profissão irá demandar. Com diferentes estágios e abordagens, Mizukami *et al* (2002) discorre que o conceito de professor reflexivo traz uma ideia básica que é o docente como “[...] aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e ser responsável por elas[...]” (MIZUKAMI, *et al.*, 2002, p. 51).

Mizukami (2002) traz as contribuições de Hatton & Smith (1995) que enfatizam os diferentes tipos de conhecimento profissional que vai da racionalidade técnica à reflexão na ação sendo este último subdividido em descritivo, dialógico e crítico (reconstrucionismo social). A reflexão crítica se define por analisar o contexto social, político e econômico com vistas a uma tomada de decisão e compreensão de acontecimentos.

A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social carrega a ideia do professor como profissional que reflete não somente sobre o contexto da sala de aula e da escola, mas sobre a realidade vivenciada, busca a cidadania, uma sociedade mais justa e democrática e para isso a formação docente deve levar em consideração a cultura, a política, o meio social, a reflexão crítica da prática no contexto da sala de aula e também da realidade vivida, bem como a figura do professor como transformador do ensino e de seu contexto social, que desenvolve “atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374). Assim, a formação docente, de acordo com essa perspectiva, deve levar em consideração:

- Em primeiro lugar, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.) são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação.
- Em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc.
- Em terceiro lugar, o desenvolvimento de atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador da aula, na escola e no contexto social[...] (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 374).

Pensar na formação docente para educação profissional e tecnológica numa perspectiva que integra o conceito de trabalho como princípio educativo, bem como com o ensino integrado como possibilidade para democratizar a educação, possibilitar formação integral para as classes menos favorecidas pressupõe uma perspectiva crítica de formação docente. Em virtude disso, o trabalho está referenciado na perspectiva crítica da prática, com as contribuições trazidas pela perspectiva para reconstrução social. Como afirma Pérez Gómez (1998), tal postura percebe o ensino como um exercício crítico onde estão relacionados os processos de ensino e aprendizagem, bem como a análise do contexto da realidade social onde se concebe o ensino.

Mesmo não sendo aplicada de forma corrente, a perspectiva de reconstrução social é válida, uma vez que se preocupa com o currículo, com a escola, indica a necessidade de um trabalho cooperativo, não exclui a teoria, mas ressignifica conceitos, valorizando a prática docente, possibilita a figura do especialista tendo como função de integrar e colaborar com o grupo docente. A perspectiva de reconstrução social tem como base o desenvolvimento curricular, a investigação - ação como possibilidades para o desenvolvimento profissional.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITO, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A formação continuada dos professores, de acordo com a definição de Nascimento (2011), é entendida como uma etapa posterior à formação inicial e que contempla desde cursos longos (especialização, mestrado, doutorado), bem como todos os momentos, eventos, pensados pelos sistemas de ensino ou mesmo buscado pelo próprio professor que tem o intuito de melhoria no ensino, na forma de conceber a educação com vistas à aprendizagem discente.

Neste trabalho, para construção da pesquisa, delimitou-se a formação em serviço para o estudo, visto que o objetivo é a compreensão de como os professores percebem a formação continuada disponibilizada pelo IFCE, Campus Fortaleza. Diante desse objetivo, é que a formação em serviço foi a modalidade escolhida.

[...] por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental (NASCIMENTO, 2011, p. 70).

Gatti (2008, p. 58) explicita que a função dos cursos de formação continuada pode ser descrita como sendo de aprofundamento ou mesmo espaço para renovação de ideias advindas das mudanças ocorridas na profissão docente. No contexto brasileiro, tal perspectiva de formação serviu muito mais para suprir uma formação inicial precária do que para renovação de conceitos, ideias, práticas.

A autora segue afirmando que os textos legais, a partir da década de 1990 colocaram ênfase na formação continuada a partir de documentos, instituições e acordos internacionais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO e os documentos do Fórum Mundial de Educação. A partir daquele momento, o conceito de competência se inseriu na educação brasileira, tanto na formação de alunos como de professores indicando que ser competente é “[...] condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas[...].” (GATTI, 2008, p. 62).

[...] Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, ‘habilidade tal...’, ‘competência tal...’, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso (GATTI, 2008, p. 63).

Colaborando com essa visão, Mizukami *et al.* (2002) expõe ideias de autores, dentre eles o estudo de Torres (1999), que criticam a homogeneidade de como a formação docente foi

vista e sintetizada em listas produzidas por instituições internacionais. Tais documentos tiveram ampla divulgação nos países em desenvolvimento trazendo as competências para serem desenvolvidas pelos professores.

[...] Essas competências – em geral organizadas sob forma de listas – são elaboradas sem a crítica necessária sobre o que está por trás delas e de seu pretendido reconhecimento universal, uma vez que se limitam a descrever as características desejadas, sem promover elementos que ajudem a definir como se constroem essas características em situações concretas[...] (MIZUKAMI, *et al*, 2002, p. 30).

Uma outra visão para formação dos docentes é descrita por Candau (2011) que afirma que a formação continuada de professores que se busca vai muito além do que antes se denominava de cursos de “reciclagem”, pensamento que concebia o professor numa perspectiva clássica de formação onde o local considerado para aprendizagem era a universidade.

Imbernón (2010) acrescenta a necessidade de abandonar a postura tradicional de formação continuada e desenvolver ações, propostas que considerem a sala de aula, os problemas reais dos docentes, bem como a autonomia do professor e sua importância na construção do conhecimento sobre a docência.

Em minha opinião, esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre o seu próprio fazer. Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor? As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

O autor expressa que a formação continuada é vista como necessária em todos os países, mas que, dado ao modo como tal formação acontece, se tem quantitativamente, muitas ofertas de cursos de formação continuada sem, contudo, ter mudanças substanciais e de igual proporção. Um dos motivos vistos pelo autor para tal situação seria o formato transmissor dado aos momentos de formação docente que não se integram com a realidade vivida pelos professores.

Candau (2011) discorre que tal perspectiva não possibilita uma formação de professores efetiva e propõe três ações que podem contribuir para a mudança na formação docente com vistas a um desenvolvimento do professor: deve-se pensar que o local primeiro da formação docente deve ser a escola, que os saberes docentes necessitam ser considerados nas propostas de formação continuada bem como as etapas de vida profissional do professor.

Diante disso, a formação docente tem uma perspectiva de processo, de desenvolvimento que está sempre sendo feito; ao indicar o estudo das fases de vida profissional dos docentes a

autora percebe que não se pode uniformizar tal formação como se todos os professores estivessem num mesmo momento profissional, que tivessem os mesmos problemas.

Dessa forma, a trajetória de vida profissional dos docentes é composta por estágios, fases que apresentam comportamentos, objetivos, preocupações e grau de atuação nas instituições de ensino. Tais etapas não se configuram como regras que ocorrem com qualquer indivíduo da mesma maneira exercendo sempre o mesmo processo. Mesmo assim, se torna válida a compreensão desses processos para entender melhor como os docentes se desenvolvem ao longo da carreira.

Huberman (2013) discorre sobre o ciclo de vida profissional dos professores indicando algumas etapas, a saber: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento.

A entrada na carreira compreende a sobrevivência, caracterizada como o trato com a realidade e todas as dificuldades advindas dela, a percepção da diferença entre o real e o ideal. Nesta mesma fase ainda se vive a descoberta que pode ser definida como o lado positivo que é sentir-se responsável e atuante na atividade docente.

A fase de estabilização é descrita pelo autor como sendo o comprometimento definitivo com a carreira, ao sentimento de pertencimento a um grupo e a explicitação da própria maneira de ser na profissão.

Na fase de diversificação o professor assume desafios o que o faz diversificar as aulas, o material, a condução do ensino; apresentam-se como motivados e dinâmicos. A fase do pôr-se em questão pode ser definida como a metade da carreira em que as pessoas, segundo Huberman (2013) ou pela monotonia da rotina de trabalho ou pela sensação de não concretização dos anseios, das lutas empreendidas, questionam pelo prosseguimento na carreira ou pela busca de uma nova ocupação.

Na etapa definida como serenidade e distanciamento afetivo há uma aceitação de si enquanto professor, mais segurança nas ações e menos preocupação em corresponder às expectativas do que lhe é externo. A fase de conservantismo e lamentações é caracterizada pelas críticas, pontos de vistas mais negativos frente aos alunos, ao ensino e à instituição e suas políticas educacionais. A fase de desinvestimento pode ser considerada como “de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 2013, p. 46).

Tais estudos são relevantes para perceber o ciclo de vida profissional dos professores que, mesmo não sendo aplicáveis a todo e qualquer docente, dado o próprio caráter do desenvolvimento da aprendizagem na fase adulta, que se caracteriza pela importância das vivências, das interações, da sociabilidade para o seu crescimento, podem oferecer uma compreensão de formas de conceber o ensino e a instituição a partir de seus sujeitos, o que se torna importante quando se pensa em propostas de formação docente.

Isto porque conforme esclarece Garcia (1999, p. 149) os docentes passam por diferentes fases “que implicam necessidades de formação diferenciadas, assim como requerem estratégias de desenvolvimento profissional específicas”. Assim é que o pensamento uniforme de formação de professores como um modelo fechado, com respostas pré-concebidas e aplicadas em qualquer contexto não consegue atender a um público diferenciado que está em cada instituição de ensino.

Sobre isso, Candau (2011) faz a seguinte afirmação:

O importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem uma certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria (CANDAU, 2011, p. 63).

Para tanto, o que se postula para percepção do processo heterogêneo que é a formação docente é uma proposta de formação que tenha como eixo central a rotina, o dia a dia da profissão, os problemas sentidos pelos professores e as aprendizagens tidas, a partir de um cenário de colaboração, de trocas e aprendizados para que se tenha possibilidade de reflexão sobre o que se faz, o motivo que se faz e a necessidade de mudar o que se faz.

Diante dessa afirmação, Mizukami *et al.* (2002) aponta como relevante saber como ocorre a aprendizagem dos adultos para compreensão da formação docente que, diante desse pensamento, concebe a formação como um processo que ocorre ao longo da vida e não somente em fases anteriores. Assim, a formação tem o intuito de ressignificar o trabalho docente numa abordagem colaborativa que percebe a escola como local privilegiado para a formação de professores. A autora afirma que a formação colaborativa requer indivíduos vinculados ao projeto de mudança; ressalta que um ambiente colaborativo requer aceitação das diferenças, do pensamento divergente percebendo que o desafio a ser enfrentado seria possibilitar “[...] a

ocorrência de processos de auto-análise da prática levando em conta as teorias implícitas dos professores, suas imagens e crenças sobre o ensino” (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 104).

A aceitação do professor aos processos de formação é condição para que haja efetivamente o desenvolvimento profissional e a mudança. E não se torna fácil modificar hábitos que por vezes estão enraizados nos docentes por um longo tempo. Tendo em vista tal posicionamento é que se torna necessário repensar as propostas de formação para que se tenha o professor como colaborador, indivíduo possuidor de experiências. Dar voz ao professor, conforme expressa Goodson (2013) se torna condição essencial para que a formação docente tenha aceitação do grupo de professores.

Nóvoa (2013) discorre que a identidade docente não é algo dado, mas sim construído, é um processo que exprime formas de atuação na docência, maneiras de ser e de compreender o exercício docente. Diante disso, o autor enumera três princípios básicos que formam a identidade do professor. A adesão, que se refere à aceitação dos princípios, as leis que regem a profissão, o comprometimento com o ser professor. A ação, que compreende as escolhas, formas de ser e agir na profissão e está relacionado com a pessoa. A autoconsciência, definida como a reflexão sobre a própria ação desenvolvida pelo docente.

Garcia (1999) discorre alguns princípios que devem estar vinculados à formação de professores: a formação deve ser contínua, observando as fases de desenvolvimento profissional dos professores; deve estar articulada ao ambiente escolar refletindo os problemas vivenciado no local de trabalho; deve haver articulação dos saberes disciplinares com os conhecimentos pedagógicos; deve integrar teoria e prática.

Fávero e Tonieto (2010) discorrem sobre a importância dos docentes se perceberem com sujeitos, indivíduos atuantes nos processos de ensino e aprendizagem para o sucesso a formação continuada. A efetivação de tal afirmativa tem como possibilidade de ocorrer através da reflexão sobre a própria prática. Sobre a investigação sobre a própria prática pedagógica Fávero e Tonieto (2010, p. 37) exemplificam uma ação considerada relevante que é “[...] sistematizá-la em forma de registros e compartilhá-la com os demais educadores em sessões de estudo[...]”.

Freire (2016, p. 24), delimita a importância da reflexão para a formação de professores afirmando que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Diante disso, vê-se a necessidade de uma organização de formação para professores que integre teoria e prática como condição essencial para uma formação significativa.

Tais formas de conceber a formação docente possibilita uma aproximação maior com o cotidiano escolar, com os verdadeiros problemas que ocorrem na instituição de ensino. Esse tipo de organização promove maior envolvimento dos docentes e é capaz de articular saberes práticos com teóricos, disciplinares com pedagógicos, uma vez que o problema a ser resolvido é real e cada um dos segmentos contribuem para encontrar soluções mais adequadas.

É preciso compreender a formação continuada numa lógica que propõe um olhar mais colaborativo neste processo e para isso acontecer deve-se partir dos saberes construídos pelos docentes, conhecendo e valorizando a “cultura docente em ação” (TARDIF, (2014). Candau (2011) enfatiza que não é qualquer prática que deve ser vista no processo de formação, uma vez que existem práticas realizadas sem análise, que são repetidas, reproduzidas sem reflexão.

Nesse sentido, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras do processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma instituição escolar (CANDAU, 2011, p. 57).

Porto (2000) considera que a formação continuada deve ter como base a abordagem reflexiva que permite ao docente compreender e modificar seu cotidiano, a escola, a realidade de sua profissão.

A autora compreende a formação continuada como “[...] parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, é, antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores[...]” (PORTO, 2000, p. 16). Diante de tal constatação, a autora valida uma postura que considera a integração formação e prática docente como algo inseparável e tem os conhecimentos científicos como parte relevante do processo de se ter o professor como investigador, sujeito de sua prática que é refletida criticamente e ressignificada.

Diante de tal compreensão, a formação docente pensada numa perspectiva dialógica, refletida, crítica supõe algumas ideias para uma metodologia que permita a efetivação de tal modelo. Pode-se afirmar que os cursos e momentos de formação devem se dar a partir de problemas e práticas vivenciadas pelo professor; ainda, o grupo, a formação através do coletivo de profissionais que dialogam e refletem sobre o cotidiano é muito relevante; por fim, há que se ter o encontro entre teoria e prática, mas tal articulação deverá ser feita no movimento que

está ligado ao real, buscando compreendê-lo e modificá-lo. Assim, da relação teoria e prática, pode-se dizer que não se pode ser algo mecânico, dissociado do que se vive na instituição de ensino, mas sim num movimento em que uma dá suporte a outra com o objetivo de melhoria nos processos de ensinar e aprender.

O professor prático reflexivo, nesse sentido, é aquele profissional que consegue tornar a sua prática, seu fazer, objeto de estudo e investigação. A ação pedagógica é fonte de produção do conhecimento na medida em que consegue dialogar com os saberes elaborados, sejam eles de cunho técnico ou de fundamentação, por meio do processo de reflexão sobre o fazer e no fazer (FAVERO; TONIETO, 2010, p. 64).

Candau (2011, p. 60) afirma que existe um desafio muito grande nessa relação teoria e prática na perspectiva de valorização dos saberes dos professores e da integração com a teoria, uma vez que em muitas ocasiões de formação os professores são tratados como não tendo conhecimento algum sobre o ensino. Nascimento (2011, p. 80) confirma tal posição afirmando que iniciativas de formação docente que são formuladas por indivíduos externos à realidade escolar não possuem êxito.

Assim, a partir dos posicionamentos dos diferentes autores apresentados, se faz necessário a busca por construir propostas de formação que percebem a relação teoria e prática, a valorização dos saberes dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional, além de uma perspectiva colaborativa, de diálogo coletivo onde docentes se sintam participantes ativos de seu próprio desenvolvimento profissional, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e ressignificá-la.

4 OS SABERES ESPECÍFICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A relação escola e trabalho não é uma relação neutra, os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais intervêm e influenciam essa relação. De acordo com os interesses de cada grupo, onde se desenvolve a relação escola e trabalho, há interesses e objetivos diversos. A escola por si só não é capaz de possibilitar que discentes tenham uma formação que proporcione trabalho. A cada dia, vê-se que as taxas de desemprego crescem, as profissões são reformuladas e seguem o ritmo do capitalismo e seus desdobramentos: exploração, produção e minimização dos direitos.

O cenário atual é visto como sendo de uma sociedade do capital onde o que importa é a continuidade da dominação de um pequeno grupo hegemônico que atua em escala global que regula não somente a economia, o mercado, mas também a educação e consequentemente a formação de professores. Como discorre Costa (2012, p. 78) apesar dos pontos favoráveis tidos a partir do ano 2003 “percebemos vestígios de políticas educacionais imediatistas e minimalistas em prol de um mercado regulador”.

Embora se tenha uma sociedade desigual e excludente, tal modo de produção capitalista também apresenta contradições. Assim, a escola é parte e reflete a sociedade, mas também modifica essa mesma sociedade, uma vez que o homem é ser histórico e social. Dessa forma, Corrêa (2012, p. 142-143) conclui:

Esses três elementos – o indivíduo, os outros homens e a natureza – estão inter-relacionados, guardando entre si uma unidade dialética que repousa nas relações sociais que os homens criam na produção material de sua existência. Não são, portanto, momentos estanques de uma mesma realidade, mas mediações histórico-sociais da existência humana que se criam e se desenvolvem a um só tempo. Podemos compreender, então, por que o homem se transforma enquanto transforma o mundo, e transforma o mundo, o conjunto das relações sociais, na medida em que se transforma a si mesmo (CORRÊA, 2012, p. 142-143).

Essa afirmação é relevante para, em meio aos acordos postulados por organismos internacionais e que impactam na educação e em consequência nas políticas de formação docente, perceber a possibilidade de mudança da realidade que está posta para lutar por uma nova realidade. É nessa perspectiva que Kuenzer (2011, p. 676) destaca que há necessidade de outra proposta de formação docente através das contradições da sociedade capitalista para que se possa “desenvolver consciências críticas e desvelar as dimensões ideológicas da educação para o capital”.

Partindo dessa premissa é possível uma educação que vá além da preparação do indivíduo para atuação no mercado de trabalho. Como afirma Corrêa (2012, p. 139), “as práticas educativas escolares devem ter como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social”.

Mesmo não sendo a escola a salvadora de tudo, é ainda oportuno e necessário, mesmo no contexto neoliberal em que se vive, lutar por uma instituição de ensino tendo como premissa a democratização, a cidadania e a justiça social. Assim, diante de tal perspectiva, a escola não somente prepara para o emprego, mas assume contornos que se revelam mais gerais e profundos.

A busca por esse objetivo de construção de uma sociedade mais justa tem no ensino médio integrado a possibilidade de efetivação, visto que, através dessa modalidade de ensino se integra o que teve, ao longo da história da EPT, um caráter dual e hierárquico: para os pobres ensino profissional, para as classes mais favorecidas ensino propedêutico.

O ensino médio integrado pode possibilitar uma nova organização educacional em que se busque uma educação mais completa, onminilateral, e os professores favorecem em muito a construção desse objetivo. Por esse motivo, o presente trabalho busca investigar a formação continuada de docentes na EPT do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza.

4.1 Percurso histórico da formação docente para Educação Profissional e Tecnológica

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a formação docente vivenciou em sua história um percurso de não formação (PETEROSI, 1994, p. 69). Assim, se teve constituído na formação docente para a educação profissional ações de formação que vieram de forma emergencial, para suprir necessidades da sociedade brasileira.

A primeira experiência de formação docente se deu com a criação da escola Wenceslau Braz, em 1917. Conforme discorre Machado (2013) a escola tinha o objetivo de formar dois quadros de professores, um de mestres para as escolas profissionais e outro de professoras para o ensino primário. Diante dessa perspectiva, tal escola vigorou por 20 anos formando somente 381 alunos (sendo 309 do sexo feminino) das 5.301 matrículas tidas. Os dados mostram “[...]uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional. Provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (MACHADO, 2013, p. 349).

Pererossi (1994) discorre que em São Paulo, em 1931, se teve outra proposta de formação de professores para atuação nas escolas profissionais. Porém, tanto a escola Wenceslau Braz como os cursos de formação docente que ocorreram em São Paulo, foram ações isoladas, já que “[...] a grande maioria dos professores do ensino técnico traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional” (PETEROSSSI, 1994, p. 71).

Machado (2013) destaca alguns momentos importantes ocorridos ao longo da história formação docente para EPT, dentre eles: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, que estabeleceu a necessidade de cursos de formação docente para professores das disciplinas técnicas; o curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial, no ano de 1946, através de acordo entre Brasil e Estados Unidos, além de viagens técnicas com o intuito de proporcionar a formação docente.

Com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024 de 1961 a dualidade na formação desses profissionais se fez presente, pois a formação de professores para a educação técnica tinha local e denominação diferenciada: formação de professores de nível médio ocorria nos institutos superiores enquanto a formação docente de nível técnico ocorria em cursos especiais. Tal partição remete a própria dualidade da educação e da sociedade brasileira. Para as elites o ensino propedêutico, para as classes menos favorecidas, o ensino técnico. Conforme expressa Oliveira (2013, p. 86) a organização dual do ensino médio demonstra “[...] a desvalorização do ensino profissional e a realidade da dualidade estrutural da formação social brasileira, predominantemente capitalista, tal como se manifesta no nível médio de ensino”.

Os cursos especiais de formação para professores atuarem nas disciplinas técnicas tinham cargas horárias que variavam entre 600h a 800h. Cada área tinha um currículo específico, industrial, comercial e agrícola, sendo que a formação pedagógica de tais segmentos guardava semelhança entre os cursos. De acordo com Peterossi (1994) tal formação expressava a fragmentação dos ramos da educação profissional e o conteúdo pedagógico oferecido tinha um viés mais enciclopédico, visto que “[...] as disciplinas pedagógicas excediam em número e diversidade ao que era oferecido nas licenciaturas: psicologia da educação; didática; administração escolar; prática de ensino” (PERERROSSI, 1994, p. 76).

Em 1968, através da Reforma Universitária, proposta pela Lei 5.540/68, se afirmava que a formação docente para as disciplinas técnicas se daria somente em nível superior. No entanto, tal legislação foi logo flexibilizada através do decreto-lei 464/69 apontando como possível um

exame de suficiência quando não existissem docentes com a titulação de nível superior (MACHADO, 2013, p. 352).

A partir das demandas por formação, o Ministério da Educação, por meio do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação Profissional - CENAFOR, a partir da portaria 432, de 19 de julho de 1971, apresenta duas propostas de formação docente que ficaram conhecidos como Esquemas I e II. O Esquema I se destinava à formação pedagógica de docentes já graduados em nível superior; a carga horária do curso, que tinha somente conteúdos pedagógicos, era de 600h. Já o Esquema II tinha carga horária de 1480h e destinava-se a formação de professores que tinham diploma de nível técnico; assim, além da parte pedagógica, tais docentes estudavam conteúdos pertencentes à área de atuação técnica. O CENAFOR funcionava como coordenador dos cursos e dos Centros de Educação Técnica que foram criados em alguns estados do país (PETEROSI, 1994).

Através da Portaria nº 396/77, o Ministério da Educação buscou a criação de licenciatura para as disciplinas técnicas com transformação dos cursos dos Esquemas I e II em licenciaturas. No entanto, conforme afirma Machado (2013) não logrou êxito. Em 1982, através da resolução nº 7, tornou-se opcional ao docente a participação em curso de Licenciatura ou através dos Esquemas I e II. Em 1986 foram extintos os órgãos responsáveis pela formação docente das disciplinas técnicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ainda discorre muito pouco sobre a formação docente para EPT. Tem-se uma descrição vaga no Título VI, artigo 62, da referida legislação que trata dos profissionais da educação afirmando que a formação de professores para educação básica terá como exigência o ensino superior em curso de Licenciatura Plena ou para as séries iniciais, será admitido o curso Normal. No que se refere à formação docente para o ensino superior, o artigo 66 discorre que a preparação para o exercício profissional será através de cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado. (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96 expressa ainda uma bipartição que dá continuidade a segmentação da educação. O artigo 61, do citado documento legal, discorre sobre os profissionais da educação e o inciso IV expressa que profissionais com notório saber para ministrar disciplinas da respectiva área de atuação do profissional poderá atender a formação técnica e profissional. Tal lógica incita que saberes da educação fiquem à deriva, soltos e sem integração com a prática docente. Assim, o ensino profissional é mais uma vez um caso à parte, ficando clara a mesma concepção de educação profissional e ensino técnico tida na história desta modalidade de

ensino: o profissional de uma área é considerado profissional da educação, desde que seja atestado notório saber do referido indivíduo.

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que a mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processos de ensino de conteúdos esvaziados teoricamente (MACHADO, 2008, p. 11).

A resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, apresentou avanços. A referida resolução no seu artigo 2, incorpora a educação profissional e tecnológica como modalidade integrante das diretrizes apresentadas trazendo uma compreensão da docência como processo que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos tendo valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos. Institui no artigo 16, a concepção de desenvolvimento profissional do docente como concepção de formação continuada (BRASIL, 2015).

Assegura em seu artigo 16, inciso 3, “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática.” (BRASIL, 2015). Em seu artigo 14, a referida resolução discorre sobre os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados como algo emergencial e provisório. A carga horária prescrita é 1000 horas (mínimo) a 1400 horas.

Porém, no artigo 17, quando tal documento legal descreve as possibilidades de formação continuada, engloba “oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015). Assim, fica a lacuna para compreender como se dará essa formação, o que será posto como necessário para formação dos docentes, uma vez que a abrangência para as diversas possibilidades de formação pode não estar associada aos saberes pedagógicos.

A resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, em seu título IV, retrata a formação inicial do docente se dará em cursos de graduação, licenciaturas e outras formas.

Ainda, o texto legal discorre que docentes que não possuem licenciatura deverão realizar cursos com direcionamento pedagógico que irão ser equivalentes às licenciaturas através de pós-graduação *lato sensu*, segunda licenciatura ou terem seus saberes reconhecidos parcial ou integralmente esta última opção para àqueles docentes com mais de 10 anos de magistério na Educação Profissional e Tecnológica. O prazo dado para efetivação das normas será até 2020.

Assim, a resolução 06/2012 trouxe avanços para a formação docente na EPT quando determina que os professores sem formação pedagógica devem buscar capacitação em tal área, porém converge para a mesma ideia de possibilitar a não formação quando determina que os docentes podem ter seus saberes reconhecidos. Importante, válido são os saberes dos professores, mas quando se analisa a história da formação de professores para educação profissional, vê-se a continuidade de uma prática que desconsidera o pedagógico, como se o exercício docente fosse estático e como se o professor tivesse que dominar somente os saberes específicos de sua área.

Em se tratando do Plano Nacional de Educação, período 2014 a 2024, na meta 15, o referido plano estabelece a criação de uma política de formação de profissionais da educação, em regime de colaboração com União, estado, Distrito Federal e municípios. A estratégia 15.13 descreve o desenvolvimento “de estratégias de formação que valorizem a experiência prática, por meio da oferta [...] de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes” (BRASIL, 2014).

Tal maneira de enxergar a formação docente para educação profissional se relaciona com uma postura que desconsidera o pedagógico e o aporte teórico que é necessário para o desenvolvimento profissional dos docentes. A experiência prática do professor é indispensável de se considerar se se quer uma formação que esteja sintonizada com a realidade vivenciada pelos docentes, mas não pode ser vista numa perspectiva tradicional, onde a prática pela prática, sem reflexão crítica venha a ser considerada.

Como descrito, as ações de formação de professores em Educação Profissional e Tecnológica tem um histórico de fragmentação de ações e descontinuidade de programas. Assim, se faz necessário estabelecer uma política de formação docente para a educação profissional. Conforme preconiza Machado (2013, p. 362) tal política de formação, para ocorrer “[...] passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores”.

No contexto de expansão da rede federal, a complexidade desse tema continua vigorando, pois muito ainda se tem a construir no que se refere a formação de professores já que, como ressalta Machado (2011, p. 692-693), os docentes que atuam na EPT são grupos heterogêneos e diante das situações postas pelo trabalho, tecnologia, cultura e meio ambiente

“[...] o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação”.

No que se refere as políticas educacionais, conforme já assinalado, no campo da educação profissional, não se teve continuidade nas ações, fato que indicou para o campo da EPT a denominação de emergencial, especial, o que exprime falta de continuidade nas políticas de formação docente para esse campo. Em virtude de tal afirmação, necessário se faz perceber como ocorre a formação docente para educação profissional no cenário atual.

Diante disso, a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT é temática importante de se discutir no atual contexto de expansão da rede de educação profissional. Muito relevante analisar como os docentes enxergam a formação pedagógica oferecida pelo Instituto Federal do Ceará, bem como investigar como os professores se construíram enquanto profissionais da EPT.

4.2 Estudos contemporâneos sobre formação de professores para EPT: em busca de uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo

A formação docente pra EPT, assim como a própria história da formação profissional no Brasil, tem um percurso de ações emergenciais, aligeiradas e duais que foram postas para cumprir os interesses e anseios da sociedade capitalista. Em virtude disso, e contrapondo-se a esse modelo de formação, ou como indica Pererossi (1994), de não formação, é que na atualidade se encontram estudos e teóricos que buscam dar um direcionamento mais democrático e comprometido com uma sociedade mais justa, menos desigual.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 7º, que institui a Rede de Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, discorre os objetivos dos institutos federais. Alguns deles: ensinar distintos níveis e modalidades de ensino, realização de pesquisas, extensão, apoio a processos que gerem trabalho e renda.

Assim, os docentes vinculados aos institutos federais podem ministrar aulas no ensino médio técnico: nas formas integrada, concomitante e subsequente; no nível superior: nos cursos de tecnologia, bacharelado ou licenciaturas, cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como podem exercer a docência através de cursos de jovens e adultos ou mesmo cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Diante dessas especificidades, a formação desses profissionais para o exercício da docência se faz necessário de ocorrer, mas de uma forma diferente daquela que se desenvolveu ao longo da história da educação profissional. Conforme enfatiza Oliveira (2006), a formação de professores para a educação profissional pode ser sintetizada como um percurso que vai da não formação até a um tipo de formação em que a dualidade da sociedade impera e é demarcada “[...] pelo mercado, e pelas contradições de presença, na educação, da lógica da necessária construção de uma subjetividade própria das contradições do estágio atual de acumulação capitalista” (OLIVEIRA, 2006, p. 05).

Mesmo sabendo do jogo de forças presentes na sociedade capitalista, na forma como expropria o indivíduo de seus direitos e segmenta as classes sociais, desnudando de maneira significativa a vida dos indivíduos das classes menos favorecidas e dividindo a educação, há um direcionamento contrário aos imperativos neoliberais que, mesmo que não elimine os ideais de exploração capitalista que está na base da nossa sociedade, possibilita uma proposta de educação mais democrática, justa, de qualidade, oferecida aos grupos menos favorecidos da sociedade. Assim é que o ensino médio integrado pode ser uma proposta de educação voltado para um modelo social menos desigual e que se apoia no conceito de trabalho como princípio educativo.

Tais conceitos estão relacionados com a proposta de escola comum, única e desinteressada percorrida por Gramsci (BEZERRA, 2013, p. 43 *apud* NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). Tais termos guardam uma importância singular. Escola comum compreende uma escola em que todos tenham as mesmas condições de ingresso. Já o termo “única” denota uma preocupação de que a escola não deve ter dualidade, ou seja, a escola deve preparar de igual maneira todos os indivíduos de classes sociais distintas para que todos possam ter as mesmas condições de exercício profissional. A denominação “desinteressada” indica a importância de favorecer aos indivíduos todos os conhecimentos construídos historicamente.

Dessa forma, através desses pilares, Gramsci (1968, p. 130 *apud* SAVIANI, 2007, p. 160) objetivava que a escola pudesse ter o trabalho como princípio educativo. Manacorda (2007) discorre que os pensamentos de Gramsci sobre a relação escola e trabalho consideram que a democratização do ensino se dá quando não houver uma segmentação social que divide a escola e as profissões de acordo com a classe social do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 138).

O referido autor discorre sobre as ideais de Gramsci:

[...] Para ele, a democracia na educação não pode consistir, de fato, em consentir estratificações internas nos vários grupos sociais, na base de uma especialização unilateral do trabalho; em dar, afinal, a possibilidade de que os serventes de pedreiro se tornem qualificados, porque isto não suprimiria, de fato, a característica social, ou seja, a discriminação, que consiste exatamente no fato de que cada grupo social tenha a sua escola. A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar dirigente (MANACORDA, 2007, p. 138).

A dualidade nas formas econômicas, da vida social e educacional pode ter no conceito de trabalho como princípio educativo, uma possibilidade, tentativa de superação do modelo excludente. Saviani (2007) discorre que o sentido de escola unitária proposta por Gramsci é o que, no nosso país, corresponde ao ensino fundamental e médio. No ensino fundamental essa relação é indireta com o trabalho determinando o currículo; no ensino médio, o teórico e o prático se integram. Assim, a educação deveria possibilitar aos alunos “[...] o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p. 161).

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 31).

Diante dessa afirmação, o Ensino Médio Integrado assume uma função que não é somente assumir um posto de trabalho, na visão utilitarista de que a educação proporciona emprego, mas se parte de uma nova organização em que se pretende desenvolver todas as dimensões da vida, para um desenvolvimento do aluno para inserção e compreensão crítica de sua realidade, incluindo as formas de exploração a que os grupos estão submetidos.

Para que a educação profissional possa vivenciar uma proposta de educação amparada nesses princípios, o professor deve ter uma formação que possibilite uma orientação teórica e prática que vislumbre as ações que se quer desenvolver. Conforme explicitado anteriormente, uma formação tradicional, pautada no exemplo, como as corporações de ofício, ou o modelo da racionalidade técnica que tinha certezas, regras e aplicações universais pautadas na ciência também não comungam com a proposta de educação emancipatória que se deseja ter. Nem tampouco a visão da prática pela prática, que vigorou nos documentos oficiais na década de 1990, não se aplica na proposta de formação que se quer.

Dessa forma, deve-se possibilitar ao docente da EPT políticas de formação nesta modalidade de ensino que sejam diferentes das ações aligeiradas, fragmentadas e de caráter

especial que estiveram presentes durante a história desta modalidade de ensino. Ainda, oferecer condições de trabalho, de salário, plano de carreira e vínculo institucional é condição indispensável para o profissional exercer dignamente a docência.

No cenário da educação profissional e tecnológica, ao professor deve ser proporcionado um espaço para conhecimento dos princípios que regem a EPT e principalmente o ensino médio integrado. Diante do contexto de expansão da rede, com a presença dos institutos federais em diversas localidades do país, fato que ocasionou a contratação de um número expressivo de docentes nos últimos anos, é que os conhecimentos dos princípios que estão imbrincados na EPT são necessários de serem vistos pelos professores que compõem essas instituições de ensino.

Moura (2014) aponta duas dimensões para os saberes que os docentes devem ter para atuação na educação profissional que é o domínio de conhecimentos da área específica que o professor irá exercer sua profissão, bem como os conhecimentos pedagógicos que devem estar integrados para a concretização do ensino. Ainda, o referido autor discorre sobre os diferentes perfis de professores que estão no cenário da EPT: os docentes sem graduação, docentes com graduação em cursos de engenharia ou tecnologia, docentes que possuem licenciatura em diferentes áreas, indivíduos que ainda irão se formar.

Dentro dos segmentos apresentados pelo autor, interessante destacar os profissionais graduados em cursos de engenharia ou tecnologia e docentes que possuem licenciatura em diferentes disciplinas básicas (língua portuguesa, matemática, geografia, entre outras). Para tais segmentos, cursos de licenciatura ou de pós-graduação *lato sensu* poderiam ser uma possibilidade de concretização das necessidades desses grupos. Essa última opção, além de proporcionar certa ascensão na carreira, visto que, em ambos os casos, os professores já possuem nível superior.

Para esses segmentos, Moura (2014) apresenta possibilidades de formação que supram as necessidades divergentes desses profissionais. Assim, para os engenheiros e tecnólogos sem cursos de licenciatura, necessário se faz complementação da formação com conhecimentos pedagógicos. Para os já licenciados, relevante o estudo sobre o trabalho “que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional” (MOURA, 2014, p. 88).

Assim, a proposta de formação continuada seria curso de pós-graduação *lato sensu* que tivesse, para os dois segmentos, uma base comum que tratasse da educação profissional, da

educação de jovens e adultos, além dos conteúdos específicos, de acordo com as necessidades de cada um dos grupos docentes. O autor ainda discorre que nesse formato de educação continuada, os docentes poderão se integrar e “[...] também contribuir para o rompimento da dicotomia histórica entre as disciplinas específicas da formação profissional e as denominadas de educação geral” (MOURA, 2014, p. 90).

No que se refere aos núcleos de formação docente para EPT, o autor destaca três eixos, a formação específica, a formação didático-político-pedagógica, a relação desses conhecimentos com a sociedade e com o mundo do trabalho. Os temas que deveriam ser vistos no núcleo pedagógico são descritos pelo autor:

[...] as relações entre estado, sociedade, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de educação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (MOURA, 2014, p. 98).

Machado (2008, p. 10) afirma que a proposta de formação docente para EPT encontra na oferta através de cursos de licenciatura sua forma mais efetiva e substancial. A autora segue afirmando que a opção por curso de licenciatura se dá em virtude de ser esse o formato que melhor vincula a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como é lugar onde ocorre a profissionalização docente, compartilhamento de saberes da educação profissional, enfim, de uma pedagogia que contemple as especificidades dessa modalidade de ensino.

A formação docente para EPT a partir de um prisma que considera o ser humano em sua plenitude, que está alicerçado num projeto de sociedade comprometido com a emancipação social, tem uma perspectiva também integradora para formação docente. Isso está implicado que para ser professor não basta somente levar os conhecimentos das diferentes áreas para os alunos, prepará-los para exercer uma profissão. A formação docente que se quer democrática vai muito além, pois enseja que os professores tenham uma visão maior para o ensino que não se limita ao repasse de conhecimentos.

Machado (2011) aponta para as peculiaridades que devem ser observadas quanto se analisa a formação inicial e continuada de professores para EPT apresentando que a instituição, o contexto e a trajetória docente devem ser consideradas. A autora discorre sobre a

complexidade que a atualidade impõe à formação do docente que atua nesta modalidade de ensino, visto que o trabalho, a tecnologia e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, a preservação ambiental são temas que demandam “[...] das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação” (MACHADO, 2011, p. 693).

Moura (2008, p. 26) afirma que é necessário ultrapassar a racionalidade técnica e trilhar caminhos para uma racionalidade ética, comprometida com o ser humano e que lute por transformações na sociedade; defende que a tecnologia deve estar em conformidade com uma educação mais justa. O autor destaca também que a Educação Profissional e Tecnológica pode ser uma possibilidade de desenvolver um novo tipo de educação que busque a inserção dos indivíduos na sociedade, no trabalho, na política. Para que isso possa se dar, Moura (2008) explicita que é necessário que a instituição de ensino possa dialogar com a sociedade para vivenciar o seu entorno, compreender os problemas sentidos pela comunidade e buscar contribuir para o desenvolvimento do espaço em que a instituição se insere. Além disso, o pesquisador indica a necessidade de criação de um fundo para o desenvolvimento da educação profissional.

O que se propõe é uma formação que leve os professores a pensar sobre o sentido de sua ação, que compreenda os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos de sua realidade buscando ler criticamente os diferentes cenários apresentados pelo modelo capitalista, suas nuances e contradições, de modo a ter uma postura crítica, comprometida com os anseios das classes populares, na busca de uma formação integral e não somente de preparação para assumir um posto de trabalho.

Ao longo da formação de professores para educação profissional, se teve um histórico de fragmentações. É consenso entre os teóricos que estudam a temática da EPT a trajetória de ações emergenciais, de uma formação rápida, para suprir os interesses do capital que se configurou nos diversos tempos. Assim, para caminhar num percurso diferente, necessário se faz políticas que considerem a educação profissional e a formação docente para essa modalidade de ensino integradas ao projeto de educação que se quer desenvolver.

A educação profissional, como política pública, implica o comprometimento do Estado com o direito à educação da população, a instituição de um sistema nacional de formação profissional (ou um subsistema) e a definição de recursos capazes de assegurar o desenvolvimento de estratégias formativas independentemente das “variações de humor” dos governantes de plantão. Pressupõe, também, a definição de objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento dos processos de formação inicial e continuada de professores para esta modalidade de ensino (ARAÚJO, 2008, p. 56).

Comungando com essa afirmativa, Machado (2011) sintetiza sete pontos urgentes de serem desenvolvidos quando do estudo da EPT trazendo, no que se refere a necessidade de formação de professores para a educação profissional, a importância de políticas de formação docente (tanto inicial como continuada) que “contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialoguem com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional” (MACHADO, 2011, p. 703).

Kuenzer (2006) discorre sobre a formação de professores a partir de algumas dimensões que a autora julga ser importante de elucidar: a primeira delas é que no contexto do capitalismo e com as novas necessidades impostas pelo capital, ocorre um movimento denominado de “inclusão excludente” no âmbito da educação: os indivíduos são inseridos na instituição de ensino, sem, contudo terem uma sólida formação; ao contrário, a formação dos alunos se revela frágil, mesmo que se tenha ao final do curso, uma certificação. Isto porque o sistema capitalista, mesmo dando abertura à inclusão, ela é sempre subordinada aos interesses do capital. Diante dessa situação, a autora afirma que o professor deve lutar por oferecer aos discentes processos formativos completos e não somente para atendimento das demandas do mercado, mas sim para promover uma sociedade mais justa e democrática.

Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas (KUENZER, 2006, p. 32).

Souza (2013) discorre sobre alguns pontos necessários para uma formação docente pautada na emancipação. O autor esclarece que não se pode considerar a educação profissional e a formação dos docentes para EPT como um complemento da política educacional. Diante disso, a formação dos professores deve estar atrelada a uma proposta de educação também emancipatória que tem como interesse fundamental a melhoria das condições das classes menos favorecidas tendo a escola pública como suporte viável para esse projeto de justiça social.

A formação para emancipação requer uma profunda interação teórico-prática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade. Adotar essa perspectiva é uma questão de determinação política para a superação de paradigmas, em primeiro lugar, mas também de superação social (SOUZA, 2013, p. 393).

Diante dessa afirmativa encontra-se a pedagogia da práxis como fundamento do trabalho. Isto porque tal perspectiva traz uma possibilidade de pensar a formação docente a partir da concepção do trabalho como princípio educativo, busca uma educação omnilateral e

tem na formação integral do ser humano um ideal a ser conquistado. Diante de tal perspectiva, “[...] o docente da educação profissional, também trabalhador, nesta pedagogia, orienta-se e orienta no mundo social e natural instruído pelo/no trabalho” (ARAÚJO, 2008, p. 55).

Não se pode esperar que a formação docente para EPT tenha somente a preocupação com os saberes, as técnicas para o bem ensinar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Na perspectiva crítica, o docente é sujeito de importância, de saberes, de relações, que participa de sua sociedade, intervém na realidade, é transformado, mas também transforma seu espaço social.

Em virtude disso, a formação para emancipação, com a discussão de temas relevantes ao mundo social, político, econômico e cultural deve ser vivenciado para que um outro tipo de formação seja possível: a formação integral, composta de dimensões várias que constituem a vida humana e não somente para instrumentalizar para o exercício de uma profissão. Os saberes, conhecimentos para atuação profissional é indispensável, não se questiona tal postura. No entanto, não pode ter como fim somente tal objetivo.

Diante disso, o professor que se almeja formar deve ser visto como profissional que pensa o ensino e a aprendizagem de um aluno real, com suas dificuldades, seus contextos de vida desiguais, assim como sua condição social. Tal perspectiva desmistifica a ideia de que a educação é garantia de emprego e que o indivíduo é culpado pelo seu fracasso, pelo não emprego.

Uma visão que ainda pode estar viva no pensamento dos docentes da EPT é que a formação profissional visa exclusivamente preparar o jovem, o adulto para a profissão técnica. Tal visão alimenta o modelo dual de sociedade e de educação que separa os que possuem condição de vida favorável daqueles que estão à margem da sociedade e que, de acordo com esse modelo excludente, não necessitam de conhecimentos que possam ir além da preparação para um posto de trabalho.

Se o professor não tiver uma formação que supere a postura instrumental de educação profissional, poderá reproduzir tanto a ideologia de mercado como também contribuir para uma sociedade excludente, composta de camadas que se diferem pelo valor econômico, sendo a educação também expressão dessa exploração de uma classe sobre outra quando impõe dois modelos de formação: um de caráter geral para os detentores do poder e um outro para garantia de “rodar” a engrenagem social.

Diante disso, outro contexto de formação docente é possível, como é urgente propiciar aos docentes que compõem as instituições de educação profissional, uma proposta de educação continuada que analise a sociedade, seus processos constitutivos, o modelo econômico vigente e suas interseções com o político, com o social, com o cultural e com a educação além dos aspectos teóricos, didáticos e pedagógicos que são conhecimentos relevantes para a docência. Ainda, compreender o sentido da educação profissional, entendê-la como uma possibilidade de uma formação integral que unifique tanto a formação geral como a técnica e possibilite uma postura crítica do mundo aos educandos.

Kuenzer (2010) afirma que as mudanças na sociedade e na organização da produção propicia uma transformação na formação docente e na sua relação com o ensino. Se na base taylorista-fordista se tinha a padronização e repetição de ações e produtos, que exigia do professor conteúdos simplificados, a partir do regime de acumulação flexível, insere-se ciência e tecnologia no processo, o que demanda do docente conhecimentos e atitudes, pensamentos mais complexos, tendo competências para “[...] organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam[...]” (KUENZER, 2010, p. 514).

Ainda, a referida autora discorre ser necessário que o docente perceba a quem está sendo destinada a formação. Isto porque, um movimento contrário se instaura: ao passo que o sistema de produção necessita de trabalhadores com formação qualificada, intelectualizada, os postos de trabalho são seletivos, fato que propicia somente aos que frequentam níveis superiores de educação acesso a vagas de emprego, que se utilizam da ciência e da tecnologia. Diante de tal constatação, as classes menos favorecidas têm diversas dificuldades em construir os conhecimentos que são demandados por essa nova ordem. Assim é que o professor deve saber trabalhar com as diferenças e possibilitar o mínimo possível para que os jovens de classes menos favorecidas possam ter os conhecimentos necessários para inserção na sociedade de maneira mais justa e menos excludente.

A formação docente, nessa perspectiva, deve estar fundamentada nas seguintes dimensões:

- contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- prático, de modo a integrar conhecimento científico e tácito na área profissional específica;

- ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e educação. (KUENZER, 2010, p. 517-518).

Para que tais princípios sejam buscados, faz-se necessária uma formação docente que considere o professor como protagonista do processo formativo, a escola enquanto coletividade e os alunos como seres humanos que vivem em uma realidade concreta e que, portanto, os docentes precisam conhecê-la. Se torna urgente evidenciar os avanços e os entraves da proposta que hoje vigora e buscar uma formação para uma reflexão crítica sobre a sociedade, como a análise da realidade social e da luta por melhores condições de trabalho. Importante compreender a educação e os seus sujeitos como verdadeiramente sujeitos e considerar as individualidades, as subjetividades para que a formação possa realmente contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

5 CONHECIMENTO DO IFCE E DOS DOCENTES: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O presente trabalho utilizou a pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso tendo em vista o tema pesquisado e os objetivos traçados, uma vez que “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Como métodos para coleta de dados foram aplicados: questionário, entrevista e análise documental.

A entrevista individual cumpre esse papel de resgatar as vivências através das narrativas contadas, o indivíduo reconstrói o passado. Conforme enfatiza Gaskell (2015, p. 75) sobre o valor da entrevista, “talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos”.

A abordagem qualitativa foi proposta na pesquisa tendo em vista que se buscou vislumbrar como os professores percebiam a formação pedagógica continuada oferecida pelo Instituto Federal do Ceará e como tais docentes se constituíram enquanto profissionais da EPT. Ainda, fez-se a escolha da pesquisa exploratória, com o uso de fontes bibliográfica e documental para dar embasamento teórico necessário para fundamentação.

Para tanto, a pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza. A escolha da instituição se fez por ser o campus Fortaleza o mais antigo. Conforme sua história atesta, o IFCE tem origem nas escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo presidente Nilo Peçanha em 1909. Na década de 1940 tal escola se transforma em Liceu Industrial de Fortaleza e em seguida, transforma-se em Escola Industrial de Fortaleza no ano de 1941. Nas décadas seguintes, denominou-se Escola Industrial Federal do Ceará (1965) e em seguida, passou a ser Escola Técnica Federal do Ceará (1968). Em 1994, com a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, tal instituição desenvolveu ações de pesquisa, ensino e extensão. E por fim, com a Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, o governo institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

Sendo assim, o IFCE Campus Fortaleza possui uma história de construções, de momentos, dificuldades e de objetivos que foram se modificando ao longo de sua trajetória. Era necessário para a pesquisa investigar a formação docente numa instituição que tem uma existência centenária e que congrega tradição, modernidade, docentes que ou estudaram nessa mesma instituição em que são professores, ou atuaram, interagiram com colegas mais antigos, que através da relação de troca de conhecimentos, de alguma forma vivenciaram a instituição e tudo o que ela representa e a própria complexidade em que ela se formou e se forma.

Escolhida a instituição, o passo seguinte foi delimitar quem seriam os participantes da pesquisa e a escolha se deu no curso Técnico Integrado em Edificações com docentes que tivessem no mínimo 10 anos de exercício profissional como docente na instituição. O curso em questão já está sendo ofertado há um tempo considerável, visto que se tem registro da oferta de tal curso desde o final da década de 1960 (GADELHA, 2010, p. 55).

O primeiro momento foi de diálogo com a coordenação do curso para apresentar a pesquisa. O diálogo se deu por *email* e por telefone. Em seguida, através dos contatos telefônicos disponibilizados na secretaria do curso, os dias e horários de diálogo com os docentes foram sendo marcados. Além dessa forma de contato com docentes, a visita aos espaços de trabalho dos professores e a apresentação da pesquisa foi outra forma de amostragem do trabalho e convite aos professores para colaborar na pesquisa. As entrevistas ocorreram no mês de março do ano de 2019 e teve participação de docentes das disciplinas específicas, bem como das disciplinas básicas. Logo que participavam da entrevista, os docentes disponibilizavam o *email* e em seguida, o questionário era enviado por meio de um *link*, utilizando a ferramenta *Google Drive*.

Em suma, foram realizadas 10 entrevistas e recebidas 07 respostas ao questionário disponibilizado. Nas entrevistas e questionários, para preservar a identidade dos docentes, cada professor foi denominado da forma genérica “Professor,” acrescido de um número equivalente a ordem das entrevistas, bem como da ordem do envio das respostas ao questionário.

Dessa forma, a abordagem e os instrumentos de coleta de dados escolhidos contribuíram para o desenvolvimento do estudo. O produto da pesquisa foi a criação de um Guia de Orientações Pedagógicas composto de discussões teóricas sobre formação e saberes docentes e sobre concepções e propostas dos professores, sujeitos da pesquisa sobre formação continuada.

5.1 A construção do produto educacional

A elaboração do Guia de Orientações Pedagógicas intitulado: A docência no IFCE: sobre memórias e saberes representou como significativo de ser criado em virtude de ter sido produzido com base nas experiências, construções dos saberes dos docentes.

A construção de um guia de orientações pedagógicas teve como objetivo compreender como os docentes pensam as ações de formação pedagógica propostas pela instituição de

ensino, além de saber como os professores se construíram enquanto docentes da EPT, o que aprenderam sobre a docência.

A elaboração do guia ocorreu de forma processual. A partir dos estudos de Kaplún (2003), teórico que contribuiu para entendimento das etapas que constituem a produção de um produto educacional, o material foi desenvolvido em etapas/eixos, a saber: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional.

A primeira etapa se desenvolveu com a pesquisa bibliográfica e contemplou os estudos da temática formação de professores no contexto da EPT para compreensão e aprofundamento da pesquisa, condição essencial para desenvolvimento do guia de orientações pedagógicas.

Em seguida, na segunda etapa de construção do material, o eixo pedagógico se constituiu com a aplicação das entrevistas e questionários, a fim de conhecer mais a fundo o que pensam, que concepções acreditam, como os docentes se construíram enquanto profissionais do magistério na EPT. Incluiu os saberes tidos, as experiências vividas.

Sendo assim, a entrevista individual propiciou um canal de comunicação, não somente uma resposta ao que foi perguntado ou a dados concretos e determinados, mas uma estratégia que identificou em percursos de trabalho, momentos, encontros, ações, formas de pensar e agir na profissão, um repensar para docentes, uma forma de dar voz aos professores e extrair das narrativas as percepções dos mesmos sobre a formação continuada, pedagógica que vivenciaram e as aprendizagens tidas.

O eixo pedagógico faz a travessia. Sendo assim, foi importante construir o produto educacional através da relação dos saberes da experiência com os saberes dos teóricos estudados: relevante se fazia desenvolver ações para vivência dos conceitos estudados. Assim, após os estudos dos teóricos relacionados à temática da pesquisa, da aplicação de questionários e entrevistas, foi possível delinear uma proposta de formação pedagógica a partir dos saberes dos docentes, com o intuito de propiciar reflexão, tanto de docentes como também dos que representam a gestão da instituição e de interessados na temática formação docente em EPT. O guia pode ser uma possibilidade de integração entre o teórico e o prático, entre o prescrito e o vivido.

A última etapa da confecção do produto, o eixo comunicacional: a relação com os participantes da pesquisa, como já descrito anteriormente, se constituiu através de momentos dialogados, principalmente com as entrevistas. No guia, a fala dos docentes e os saberes do grupo foram considerados e expressos em diversas partes do documento, o que pode ser visto nas falas dos professores compondo a abertura de cada unidade do produto educacional explicitado.

Dessa forma, a partir dos relatos das experiências vividas pelos professores, de suas histórias junto à instituição, se construiu as orientações pedagógicas com base nos relatos de quem vivenciou tal trajetória. O diálogo permeou toda a construção do guia de orientações pedagógicas. Os integrantes da pesquisa foram vistos como sujeitos possuidores de conhecimentos, cada um com sua história de vida profissional, com sua trajetória, com suas experiências.

Assim, buscou-se criar um produto educacional com os professores. E foi na relação de diálogo que essa produção ocorreu, considerando os saberes docentes.

O guia foi dividido em quatro unidades. A primeira teceu considerações sobre os principais pontos levantados pelos docentes que poderiam ser desenvolvidos para construir um modelo de formação continuada significativo.

Na segunda e a terceira unidades, temas específicos foram apresentados a partir das narrativas advindas das entrevistas, contendo os conhecimentos de teóricos que embasaram o trabalho.

Na quarta unidade foi descrita uma proposta de formação pedagógica com base nos relatos dos docentes. Assim é que se teve a seguinte organização:

- Unidade 1: Novos caminhos para a formação continuada para docentes da EPT.
- Unidade 2: Sobre a identidade institucional: Quem somos?
- Unidade 3: Sobre a trajetória docente no IFCE: O que aprendi?
- Unidade 4: Proposta de formação pedagógica.

A coleta de narrativas, a escuta dos docentes através de entrevistas possibilitou a construção de um produto educacional em que as propostas de formação pedagógica tiveram o professor como protagonista.

6 CONHECIMENTO DO IFCE E DOS DOCENTES: ENTRE DOCUMENTOS E DIÁLOGOS

O desenvolvimento do estudo ocorreu em dois momentos importantes. O primeiro momento buscou analisar os documentos institucionais que tratavam da formação de professores do IFCE. Assim, foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFCE (PDI) de diferentes períodos, o Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará (PPI), além de outros materiais normativos que estavam disponíveis no *site* da instituição, como a Carta de Guaramiranga e demais conteúdos disponíveis eletronicamente.

Ainda, a pesquisa lançou mão da aplicação de questionários e entrevistas com docentes para perceber como os professores concebem a formação pedagógica oferecida pelo IFCE, Campus de Fortaleza. As seções que se seguem irão apresentar os resultados de tais etapas da pesquisa.

6.1 A formação docente no IFCE, Campus de Fortaleza através da leitura dos documentos normativos

O Instituto Federal do Ceará (IFCE) é uma instituição centenária. Nascida com um intuito de ajuste social dos menos favorecidos, ao longo de sua história, porém, várias foram as mudanças ocorridas que transformaram tanto sua denominação como o lugar e sua atuação.

A designação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nasceu com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal designação significou a junção do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com as Escolas Agrotécnicas de Crato e Iguatu e a equiparação do IFCE à universidade federal tendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

Como missão, o IFCE tem o propósito de:

Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

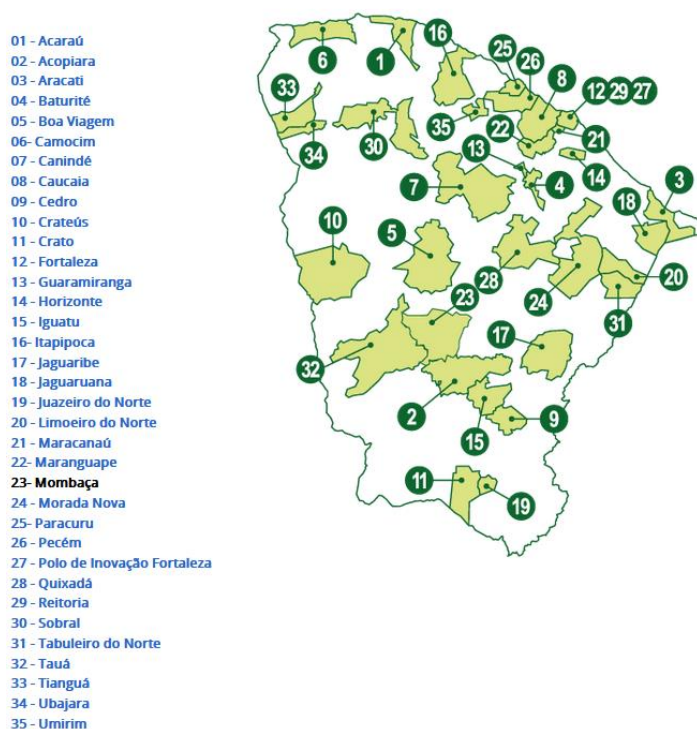
A instituição possui 01 Reitoria e 32 campi distribuídos pelo estado do Ceará. Sua estrutura é composta por 05 Pró-reitorias, a saber: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e

Inovação, Pró-reitoria de Administração e Planejamento. Ainda, existem diretorias: Gestão e Tecnologia da Informação, Assistência Estudantil, Assessoria de Relações Internacionais. Além disso, a instituição possui os conselhos e órgãos colegiados, com caráter consultivo, deliberativo.

Dentre eles, necessário se faz destacar a Pró-Reitoria de Ensino, visto que tem como um dos objetivos o de “planejar, desenvolver, orientar e monitorar as políticas públicas direcionadas ao ensino técnico, básico e superior do IFCE” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

Conforme já descrito, saber como ocorre a formação pedagógica dos docentes se faz necessário analisar, visto que a instituição atualmente possui 32 unidades de ensino e cerca de 31.732 matrículas. No que se refere ao quadro de docentes, o IFCE possui 1846 professores, conforme apontam os dados da Plataforma Nilo Peçanha, espaço virtual que agrega dados a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A figura 1 mostra a área de abrangência do IFCE no período atual.

Figura 1 – Quantitativo e distribuição dos *campi* do IFCE no Ceará



Fonte: IFCE, 2019.

No que se refere ao regime de trabalho, existem:

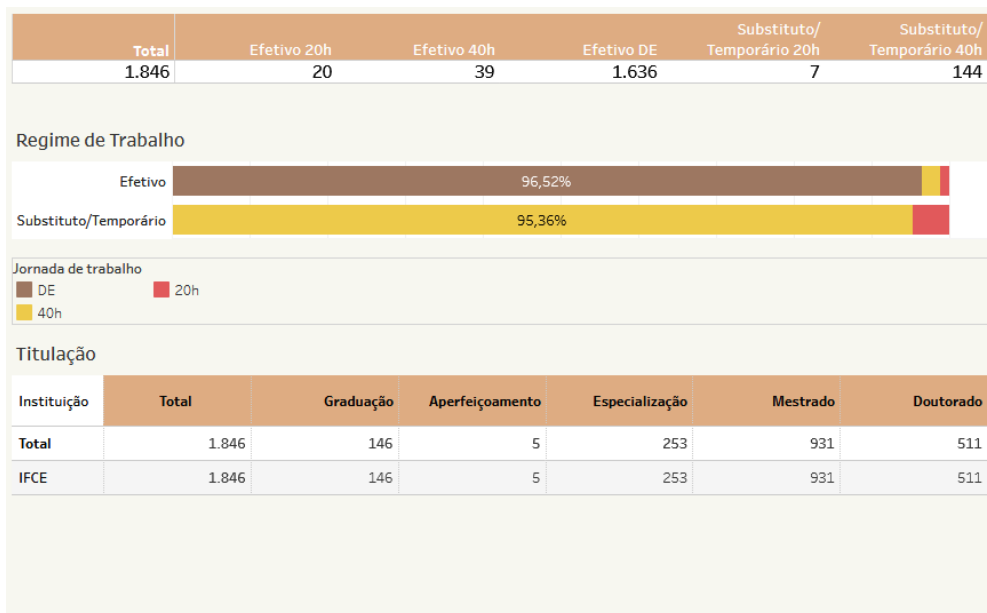
- 1.636 docentes efetivos com regime de dedicação exclusiva;
- 39 docentes efetivos com regime de 40h de trabalho;
- 20 docentes efetivos com regime de 20h de trabalho;
- 151 professores substitutos e temporários, sendo 144 com regime de trabalho de 40h e 7 professores com regime de trabalho de 20h.

Em se tratando da titulação desses profissionais:

- 146 docentes possuem graduação;
- 05 docentes possuem aperfeiçoamento;
- 253 docentes com o título de especialização;
- 931 mestres;
- 511 doutores.

A figura 2 sintetiza o descrito e apresenta dados dos docentes relacionados ao regime de trabalho e vínculo dos professores do IFCE.

Figura 2 - Professores do IFCE por regime de trabalho e vínculo com a administração pública



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2019.

Dos documentos disponíveis no site da instituição IFCE e que foram consultados, encontram-se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de quatro períodos: 2005 – 2009; 2009-2013; 2014-2018; 2019-2023. Em tais documentos encontram-se descritos os

seguintes pontos: a missão da instituição, valores, finalidades, objetivos a serem alcançados, quadro de pessoal, planos de carreira, entre outros. Além disso, os materiais trazem informações sobre o quantitativo de docentes e a titulação desses profissionais ao longo dos anos.

De acordo com o descrito no PDI do período 2005-2009, existiam cerca de 333 docentes distribuídos por titulação da seguinte forma:

- 08 docentes com Ensino Médio;
- 56 docentes com título de graduação;
- 07 docentes com aperfeiçoamento;
- 117 docentes com especialização;
- 131 docentes com mestrado;
- 14 docentes com doutorado.

Os dados vão se modificar no período compreendido entre 2009 -2013, onde há quase uma duplicação em número de professores, totalizando 613 docentes. Não somente em números há um crescimento, mas também aumenta a titulação de mestres e doutores, conforme destacado abaixo:

- 05 docentes com Ensino Médio;
- 04 docentes com título de graduação;
- 08 docentes com aperfeiçoamento;
- 165 docentes com especialização;
- 290 docentes com mestrado;
- 77 docentes com doutorado;
- 04 docentes com pós-doutorado.

De acordo com dados disponibilizados no PDI do período 2014-2018 o ritmo crescente do quadro de professores permanece: 1.148 docentes. Aumenta, também o número de docentes com titulação de mestres e doutores. Já não se tem no quadro docentes com nível médio.

- 205 docentes com título de graduação;
- 08 docentes com aperfeiçoamento;
- 237 docentes com especialização;
- 519 docentes com mestrado;
- 179 docentes com doutorado;

Fazendo um apanhado dos documentos legais analisados, ao longo dos anos, no que se refere ao quadro de docentes, houve um crescimento expressivo de professores tanto no que se refere ao número de docentes na instituição como na ascensão a níveis de titulação.

Os seguintes documentos também foram consultados: Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará, aprovado pela Resolução CONSUP N° 33, de 22 de junho de 2015, o Projeto Político Institucional do ano de 2018, aprovado pela Resolução N° 46, de 28 de maio de 2018.

O Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará do ano de 2015, aprovado pela Resolução CONSUP N° 33, de 22 de junho de 2015, apresenta política e ações de formação continuada e de desenvolvimento dos servidores. A educação é vista como prática social e, conforme descrito no documento, o desenvolvimento profissional implica não somente a formação continuada, mas um grupamento de outros fatores, tais como políticas salariais, carreira e condições de trabalho. As ações que envolvem a formação de professores são destacadas no plano e contemplam: pesquisa, estudo de caso, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, seminários, participação em programas de formação continuada, participação na construção do projeto político pedagógico institucional.

A Carta de Guaramiranga articula o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O documento foi produzido no V Fórum Institucional de Ensino do IFCE, no ano de 2015 e merece atenção. Isto porque a articulação da Carta de Guaramiranga com o PNE é vista através dos desdobramentos das metas propostas no Plano Nacional de Educação com os objetivos/ações delineados pelo IFCE em atingir alguns dos objetivos postos no documento nacional.

Na Carta, numa das ações a serem realizadas como desdobramento da meta 13 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), é a necessidade de formação pedagógica, bem como de elevar a oferta de cursos de pós-graduação na instituição. Tal afirmativa assim se expressa:

Promover programas de formação inicial e continuada para docentes recém contratados e em situação de estágio probatório; institucionalizar a formação pedagógica para novos docentes (bacharéis e tecnólogos), já sendo definida em edital, quando do processo de seleção docente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2015, p. 08).

Em seguida, o documento enfatiza que é relevante uma formação de professores a nível pedagógico afirmando que “a qualificação docente na Educação Profissional também tem um

viés pedagógico, que não pode ser prescindido” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2015, p.8).

Ainda, a Carta de Guaramiranga enfatiza a meta 15 do PNE que trata de garantir, colaborativamente (União, estados, Distrito Federal e municípios) uma política nacional de formação dos profissionais da educação. Para tanto, algumas ações são descritas no documento como importantes:

- Ampliar e fortalecer o programa de formação continuada no IFCE, destinada à formação pedagógica;
- Desenvolver ações de estímulo aos docentes bacharéis e tecnólogos, bem como aos servidores administrativos, para participação em formação pedagógica;
- Promover estudos quanto à inclusão na tabela de progressão docente da formação pedagógica, bem como quanto à exigência da obrigatoriedade no período probatório para os docentes recém-ingressos cursarem uma formação orientada à docência. Esta exigência, contudo, demanda que o Instituto garanta a formação pedagógica no estágio probatório por meio da oferta periódica e consolidada. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2015, p. 09).

Vê-se que os desdobramentos do PNE (2014-2024) na Carta de Guaramiranga revelam um olhar mais expressivo para a formação pedagógica dos docentes, tanto dos recém-ingressos como também daqueles que já têm um longo caminhar no IFCE, mas que por terem formação superior em cursos de bacharelado ou tecnologia, necessitam de uma formação pedagógica para o ensino.

Em 2018, através da Resolução N° 46, de 28 de maio de 2018, foi aprovado o Projeto Político Pedagógico Institucional do IFCE que para ser construído, de acordo com o documento, contou com a participação da comunidade acadêmica através de fóruns internos, envolvimento da comunidade e outros canais que buscaram dialogar com todos os segmentos constitutivos da instituição. No documento é reafirmado como importante o pedagógico. Ao se elencar os princípios que regem a instituição, são descritos: igualdade, equidade, qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério e valorização do servidor.

Quando retratada a valorização dos professores o documento afirma a relação próxima entre a formação continuada e a qualidade do ensino indicando as diferentes possibilidades de formação, a saber: reuniões, encontros pedagógicos e incentivo à qualificação profissional através de formação pedagógica, formação continuada, especialização, mestrado e doutorado.

É descrita de maneira explícita, a partir do ano de 2015, nos documentos institucionais, a preocupação com a formação pedagógica dos professores. Esse fato é relevante numa instituição que tem como visão:

ser referência no ensino, pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e ao desenvolvimento regional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

Embora esteja descrito na Carta de Guaramiranga, no Projeto Político Institucional (2015) e no Projeto Político Pedagógico Institucional do IFCE (2018) a formação pedagógica como algo imprescindível para o professor no Instituto Federal do Ceará, nota-se que nos documentos analisados anteriores ao ano de 2015, existem poucas referências sobre a necessidade da formação pedagógica para docentes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional que está em vigor (2019- 2023) expressa a ideia de que o plano de capacitação objetiva dar suporte ao desenvolvimento da instituição, sendo estruturado em critérios para que o tempo e a eficácia do processo sejam garantidos. Assim é que os critérios foram o estabelecimento de metas, objetivos e áreas para delimitação dos cursos.

O referido documento destaca, além da qualificação profissional, a motivação para o trabalho e a qualidade de vida como enfoques. As capacitações são vistas como ações contínuas, tanto para servidores técnico-administrativos como para docentes.

[...]A permanente capacitação profissional das pessoas que integram qualquer organização é de fundamental importância para a sua sobrevivência, porquanto, de um lado, permite a otimização dos serviços oferecidos pelas organizações e, de outro, favorece o crescimento pessoal, condição que, invariavelmente, conduz à autorrealização (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ 2019, p. 191).

As atividades a serem desenvolvidas para capacitar docentes são descritas como:

cursos presenciais ou a distância, treinamentos específicos ou em serviço, intercâmbios ou visitas técnicas, seminários e congressos voltados à atualização profissional e cursos de pós-graduação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ 2019, p. 192).

Dessa forma, caminha-se para um modelo de formação que se pretende valorizar o pedagógico na formação docente. A descrição nos textos dos documentos normativos do IFCE, a partir de 2015, já expressa o entendimento de que não basta somente ter diplomas de mestres e doutores na área correlata ao componente curricular/curso nos quais docentes estão vinculados, mas que é importante a formação pedagógica para que o ensino possa levar a uma aprendizagem significativa.

Mesmo tendo tal posicionamento institucional nos documentos legais analisados, necessário se fazia pesquisar como os professores enxergavam a formação docente oferecida pelo IFCE. Isto porque, mesmo tendo sido apresentado nos documentos normativos do IFCE

possibilidades de formação docente, que engloba o pedagógico, dada à própria historicidade desse movimento, compreender como ocorre tal formação na visão dos professores, qual tipo de formação tida, se os cursos estavam voltados para área específica e se possuíam uma relação com o fazer docente, com o perfil e a diversidade de grupo de professores que compõe a instituição foi visto como importante e se configurou como uma outra etapa da pesquisa: as entrevistas com os professores a aplicação de questionários.

6.2 A formação docente no IFCE, Campus de Fortaleza através das narrativas dos professores

Nas respostas ao questionário, algumas informações de ordem pessoal e institucional foram relevantes de registrar no trabalho para compreensão dos sujeitos da pesquisa.

A maioria dos participantes eram indivíduos do sexo masculino (04 docentes do sexo masculino e 3 docentes do sexo feminino). A maioria dos docentes tinha a idade compreendida entre 40 a 60 anos. Do total de professores que participaram do questionário, 57, 1% assinalaram que eram casados.

Quanto à formação acadêmica, 71,4% eram doutores e 28,6% eram mestres. Tal número se relaciona com o descrito no PDI da instituição em que aparece uma ascensão por titulação ao longo dos últimos anos. Sobre o período de trabalho como professores no IFCE, 42,9% tinham mais de 20 anos.

Tal fato foi muito relevante, pois o propósito da pesquisa foi perceber como os docentes analisam a formação continuada recebida no IFCE e nada mais importante do que participantes com um tempo de atividade docente longo para que fosse possível detectar daqueles que conheciam a instituição há muito tempo, os saberes, as experiências e os conhecimentos construídos. Outro dado importante é que dos 7 participantes que responderam ao questionário 100% tinham regime de dedicação exclusiva na instituição.

Dos docentes que responderam ao questionário, 71,4% afirmaram que quando ingressaram no IFCE já tinham alguma experiência docente. Os professores vieram de locais bem diferenciados: alguns trabalhavam como docentes em outros institutos federais, em diferentes instituições de ensino, em escritórios de engenharia e por fim, aqueles que saíram do ensino superior e iniciaram de imediato a carreira docente.

Quanto à formação inicial, 57,1% dos professores possuíam bacharelado e 42,9% dos docentes tinham licenciatura.

6.2.1 *Percurso dos docentes do IFCE*

Nas entrevistas, os docentes discorreram sobre o início da carreira e da escolha da profissão. Algumas falas docentes expressaram o início da carreira como “acidental”, “por acaso”, “a docência me escolheu”, “nunca pensei em ser professor”.

Outros indicaram, como fator para escolha da docência, a trajetória como aluno, o engajamento com o curso/área, com atividades de monitoria, de pesquisa. Isso foi visto como condição que propiciou a escolha pela docência. Em algumas falas, expressões da trajetória de vida dos docentes foram explicitadas: o brincar de professora na infância, um namorado professor que contribuiu para despertar o gosto pela docência, um tio que era referência foram fatores que contribuíram para a escolha da profissão.

Eu sempre gostei de ensino, tanto que durante a graduação eu fui monitora de algumas disciplinas, né? Praticamente a minha graduação toda[...] (Professora 1).

Bom , assim, de formação eu sou engenheira civil e durante a graduação eu já fui tendo algumas experiências com a pesquisa, né, com o ensino porque eu estagiei num laboratório semelhante a esse que a gente tá vendo, na Universidade Federal do Ceará e aí eu comecei também a desenvolver pesquisa, depois eu fui monitora de uma disciplina por dois anos, então esse envolvimento, né, com a academia foi despertando pra esse lado do ensino e da pesquisa (Professora 2).

É o seguinte, porque, quando eu fazia o ensino médio que antigamente era o 2º grau, né, eu me destacava na sala, eu sempre gostei de matemática, sempre os professores... tirava só nota boa, dez, nove, ia na lousa, resolvia os exercícios, né, então eu me destaquei. E também tinha um tio que era professor de Matemática, também me espelhei nele (Professor 7).

Tais falas mostram o elo que existe entre os contextos vividos, as interações tidas e a constituição do ser professor. Conforme expressa Farias *et al.* (2008, p. 65) “do amálgama de vários fatores presentes na trajetória pessoal do professor emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão”.

A identidade institucional foi vista como fator que necessita ser aprofundado. Tal ponto se revela interessante de se investigar pelas mudanças sentidas pelos docentes quando a instituição passou de CEFET para Instituto Federal. Essa mudança juntamente com a expansão da Rede Federal e da contratação de professores numa grande proporção, sob o ponto de vista de alguns docentes, torna essa temática interessante de se dialogar com os professores ingressantes.

[...]Eu acho que encontro pedagógico ele tem que reunir isso: essa coisa da gente trabalhar algo que inclua ali essa organização didática pedagógica para o semestre, eu acho que tem que acontecer no encontro pedagógico e ao mesmo tempo que se tem que trazer algumas discussões de cunho talvez mais teórico e filosófico da educação como um todo e também da política pública desse instituto: o que a gente quer enquanto instituição? Eu acho que tinha que discutir isso também, sabe? A gente tem missão, tem visão, tem valores, tá muito bonitinho, tá muito bem escrito, só que isso tá muito pouco introjetado, na minha opinião. Cada um faz do seu jeito, cada um tá aqui por algum motivo e tudo, porque as individualidades, mas eu acho que tinha que combinar tudo isso, sabe? [...] O pessoal pensa que o instituto nasceu em 2008. Tudo bem, pela lei ele nasceu, mas a gente tá falando de uma instituição que tem mais de 100 anos. Tem pessoas que estão aqui desde a escola técnica, com suas culturas, seus valores, suas crenças, quer dizer, a gente tem uma instituição formada por indivíduos das mais variadas experiências e realidades vindas dessa trajetória de mudança[...] (Professora 3).

[...]Me dói, me dá no nervo você ir pro encontro pedagógico e chamarem de 9º encontro. Nós temos 110 anos, nós não temos 10 anos, chega a ser ofensivo isso. Então, demonstra uma falta de conhecimento do que nós somos imensa, imensa. Eu particularmente cobraria Celso Suckow que é um autores de uma antologia, de uma antologia não, mas deu um histórico sobre o ensino profissional do país que vai até 1963 nas provas de seleção pros nossos tanto funcionário como professores para você entender que você está entrando aqui não é num colégio, também não é numa universidade. Tá entrando no Instituto Federal no sentido mais amplo do termo que é um outro conceito e que vem dali: nós temos um compromisso com o ensino profissional e com o ensino técnico, tecnológico no sentido amplo do termo, isso as pessoas não conhecem (Professor 4).

Pimenta (2012, p. 20) retrata que a identidade é algo que se constrói e que não é imutável nem externo. A construção da identidade se faz pelo significado da docência enquanto profissão, das mudanças ocorridas no sentido que se atribui à profissão, aos significados advindos da sociedade, à conservação das tradições, das práticas, bem como das inovações adquiridas.

Souza (2013) indica alguns aspectos que devem ser considerados na formação docente para EPT apontando a necessidade de fazer um diagnóstico sobre os profissionais que constituem a docência na educação profissional.

[...] quem são os professores que trabalham na educação profissional e tecnológica hoje no Brasil? Em que condições eles realizam o seu trabalho? Qual é o seu pertencimento institucional, social e político? Qual é o contexto social, político-educacional, cultural, epistemológico em que eles atuam? Qual é a sua compreensão sobre a finalidade do trabalho docente numa instituição de formação profissional e tecnológica? [...] (SOUZA, 2013, p. 391).

Outro aspecto que merece destaque no que se refere a identidade dos docentes é a busca pela coletividade, a fim de se ter um ambiente mais colaborativo em que todos participem e se integrem. Pimenta (2012) destaca que a identidade docente também se constrói no significado que o docente atribui à profissão, ao sentido que dá para as atividades que desenvolve, à história de vida e pelas relações que o professor estabelece com o grupo. Os professores relatam tal necessidade da seguinte forma:

[...] No encontro pedagógico, aquilo que eu mais batalho é o lado social, os professores do instituto eles são poucos amigos entre si. Nós aqui somos uma família na construção civil porque a maioria tem a mesma profissão (Professor 9).

[...] Pensar em trabalhar essa escola no todo. A gente ainda é muito estanque. Eu acho que nós estamos já na 4ª revolução e nós estamos não sei nem em qual, entendeu? Muito lá atrás, muito lá atrás. Então a gente tá muito distante disso, a gente não tá vendo a unidade. Aí continua trabalhando história aqui, geografia aqui, português aqui, matemática aqui, e o pior, a parte técnica lá longe, mais distanciada ainda, entendeu? (Professora 8).

Eu acredito que, eles poderiam, assim, ser focados tanto na... uma análise que hoje eu acho que pelo menos o campus já tá fazendo isso, que é uma análise é em alguns momentos a gente ter o momento do departamento no qual você vai analisar o seu curso, as dificuldades dos seus pares, conversar entre si e tentar ver o que a gente pode fazer para melhorar, né, em termos de... até mesmo de fixação do aluno porque a gente tem muitos alunos que iniciam e evadem, ajudar nisso, bem como em termos pedagógicos mesmos, eu acho que aí, trazer um pouquinho do curso em cada encontro desse [...] (Professora 1).

Como visto, os docentes relataram certo distanciamento do grupo docente com os colegas de outras áreas e indicam como sendo desfavorável ao ensino. Assim, a instituição necessita buscar trabalhar a coletividade, integrando professores, dando unidade tão buscada e debatida entre conhecimentos propedêuticos e específicos, sem sobrepor um sobre outro.

[...] Podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores. Essa experiência de inovação nasce, reproduz-se e morre com o professor. É uma experiência de sala de aula que não repercute na coletividade, exceto honrosas e conhecidas exceções. A inovação institucional pretende que a inovação se estabeleça no coletivo, que faça parte da cultura profissional e que se incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento. Essa inovação institucional é o objetivo prioritário da formação continuada (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

A organização institucional colaborativa aparece como uma resposta aos anseios dos professores para terem maior relação entre si, relação que pode proporcionar espaços de troca, de posturas que, sendo diferentes, possibilitam reflexões e novas formas de ser e pensar a profissão.

Através da colaboração, as atividades entre professores, principalmente do curso técnico integrado ao Ensino Médio, podem interligar disciplinas, favorecendo uma postura interdisciplinar entre os conhecimentos específicos e propedêuticos. O isolamento acaba impedindo que boas ações, experiências consideradas relevantes fiquem circunscritas ao professor que planeja e executa práticas inovadoras.

6.2.2 Como se construíram docentes: que conhecimentos buscam para o exercício da profissão?

Em primeiro plano, para a maioria dos docentes, os conhecimentos que buscam para atuação profissional, está ligado à formação específica, ao aprofundamento ou construção de novos conhecimentos que compreendam a área/disciplina em que atuam através de cursos de mestrado e doutorado, bem como curso e eventos que propiciem aprimoramento de seu campo de atuação. Mesmo assim, a maioria docente afirmou que o conhecimento pedagógico é relevante.

O conhecimento pedagógico, o aprender a ser docente no dia a dia da profissão foi citado em algumas respostas. Para esses professores, a rotina do ensino faz com que se constituam como docentes. Porém, ao passo que se referiam a constituição da docência na rotina, também elencaram os pares, as interações, as trocas como algo positivo na profissão.

Eu acredito que o exercício da profissão no dia a dia nos traz, talvez, um aprendizado maior do que o aprendizado que a gente tem, que a gente poderia buscar nos livros, de modo geral (Professor 10).

Eu acho que a gente, professor, acaba aprendendo mais com o dia a dia, né? (Professora 02).

Sobre os momentos que marcaram a docência, muitos se referiram aos cursos de doutorado que realizaram. A busca por novos conhecimentos para acompanhar as transformações da sociedade, as inovações do mundo, da área em que atuam e trazer para os alunos, para as aulas foi visto nas respostas. Eventos e ações realizadas com os alunos, tais como mostras de arte e ciência, semanas, desenvolvimento de plataforma para melhoria do ensino, compreensão pelo docente de que contribuiu de alguma forma para melhoria da vida profissional e acadêmica do aluno também foram elencados como importantes.

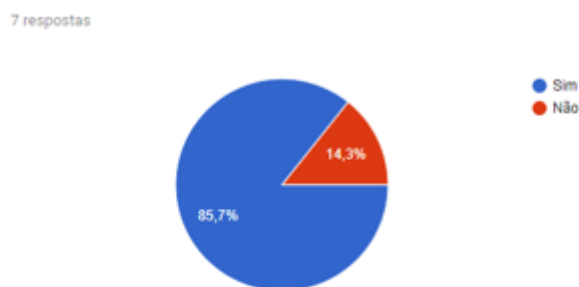
Não sei se responderia a sua pergunta, mas, por exemplo, a saída pro doutorado foi importante, foi muito importante para mim como pessoa mesmo e aí reflete também como docente. Foi um período muito bom e me resgatou de uma forma muito efetiva para o conhecimento acadêmico de fato, conhecimento que dá vontade de pesquisar, dá vontade de ter curiosidade[...] (Professor 4).

Não teve um momento específico, mas tem alguns momentos, é quando a gente vê os alunos caminhando depois com as próprias pernas, né? Eu tenho casos, por exemplo, de alunos que hoje já são meus colegas, que terminaram, de alunos que eu via com a maior dificuldade. Eu tinha uma aluna que era mãe, trabalhava nove horas por dia num escritório de Cálculo de Estruturas, chegava aqui super cansada para assistir a aula e era uma das melhores alunas e aí essa aluna terminou o curso no tempo, ingressou no mestrado[...] arrasou no mestrado, os professores lá ficaram loucos por ela e depois ela já ingressou no doutorado e ela terminou o doutorado com tese, recebeu menção honrosa da CAPES[...] (Professora 2).

6.2.3 Importância da formação pedagógica oferecida pelo IFCE, Campus Fortaleza

Quando perguntado sobre a importância da formação pedagógica oferecida pelo IFCE, Campus Fortaleza 85,7% dos docentes afirmaram ser relevante tal formação. O gráfico 1 representa o exposto.

Gráfico 1 — Percepção da importância da formação pedagógica oferecida pelo IFCE, campus Fortaleza



Fonte: Elaborado pela autora.

Os docentes expressaram os encontros pedagógicos promovidos pela instituição como forma predominante de oferta de formação continuada. Ainda, alguns professores citaram a realização de momentos pedagógicos que ocorreram quando ingressaram no IFCE como relevantes, uma vez que possibilitaram o desenvolvimento de alguns temas relacionados ao ensino.

Foi perguntado aos docentes sobre o grau de importância que a formação pedagógica tem para sua atuação como professor (a) do IFCE, Campus Fortaleza. Os docentes percebem relevância na formação pedagógica, uma vez que 71,5 % indicaram como sendo ou muito relevante (28,6%) ou relevante (42,9%).

Nas justificativas apresentadas pelos professores para o grau de importância que a formação pedagógica tem no exercício da profissão docente, se teve as seguintes respostas, conforme Figura 3.

Figura 3 — Respostas ao questionário: justificativa sobre o grau de importância da formação pedagógica para o exercício da profissão docente

7 respostas

não tenho conhecimento de como a formação pedagógica pode contribuir para que eu me torne um docente melhor
O professor de disciplina técnica também lida com relacionamento humano e na formação técnica (curso de engenharia, por exemplo), isso não é visto
Todo aprendizado é relevante
No processo de construção da Educação é necessário o estudo e a formação continuada . As reflexões e o aprofundamento de temas sempre presentes.
A formação pedagógica é importante para docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Não considero necessário a obrigatoriedade de um curso de licenciatura, porém a participação frequente em palestras, oficinas, seminários, congressos e outros eventos voltados para a Educação Profissional e Tecnológica seria interessante.
ajuda no andamento de minha atividades em sala de aula
Não tive formação pedagógica e não precisei para ministrar as disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas das entrevistas integram essa opinião e indicam que a maioria entende a formação pedagógica como necessária e que participam dos momentos pedagógicos oferecidos pelo IFCE Campus Fortaleza, porém o gosto na participação nos eventos pedagógicos da instituição está atrelado ao tipo de programação, temática que se tem nas formações.

Gosto, eu sempre participo das semanas pedagógicas embora nem sempre esses eventos sejam talvez bem conduzidos em algumas situações. Eu acho que muitas vezes, em algumas situações às vezes perde um pouco o foco, mas eu gosto de participar, eu acho interessante (Professor 10).

[...] Eu tenho refletido até um pouco sobre isso. Essa questão, o momento dos encontros pedagógicos, por exemplo, quando tem oportunidade de ter algum treinamento de didática, de avaliação eu gosto de participar, eu gostaria até de participar mais dos encontros pedagógicos que muita gente vem para efeito de “ai porque senão vai ser descontado ponto, vai não sei o quê...” só que acho assim que é, ele é necessário, mas ele tem que tá sendo revisto o tempo todo e eu creio que tanto por parte dos docentes que vão participar deveria haver maior abertura, disponibilidade como parte de quem planeja também, geralmente são o pessoal da pedagogia dos *campi*, tem que ter mais proximidade das demandas[...] (Professora 3).

Alguns, sim, outros não, depende. Porque assim, alguns eles são atrativos, até, dependendo, agora tem outros, eu acho que é uma dificuldade que eu vejo, né, do pedagógico com o pessoal que é mais da área técnica. Então, assim, por a gente ser muito mais objetivo, mais direto, então muitas vezes tem aquelas coisas de “ah, dinâmica de não sei o quê” e isso para a gente que é da área técnica que é muito mais objetivo, a gente não faz diferença e a gente não vê, a grande maioria, digo isso porque outros colegas, eu sei que também compartilham da mesma opinião, a gente não vê diferença pra gente. Então, assim, quando é aquela coisa muito de dinâmica ou então aquelas coisas muito assim, agora quando é uma palestra que está muito mais voltada a questões ou ações, que estão voltadas ao que a gente pode fazer, ao que a gente pode mudar e um aspecto novo que tá surgindo em termos comportamentais de jovens que a gente possa observar e ficar mais atento aos nossos alunos, isso sim é legal, ou

mesmo de uma experiência de algum outro profissional que se destacou, traga para gente que é interessante[...] (Professora 1).

Dessa forma, na visão dos professores, a questão da formação pedagógica é relevante, mas necessita ser melhorada, formação que se constitui predominantemente em encontros pedagógicos. Assim é que a busca por temas que sejam pertinentes para a realidade vivida pelos professores, inserindo nos momentos pedagógicos problemas sentidos no dia a dia da profissão são formas de dar significado a formação pedagógica oferecida.

Eu acho que falta mais... Eu já tô no 24º, alguns foram bons, mas assim, a turma lá que prepara o evento, o que acontece, eles não conversam com a gente, eu acho que os encontros pedagógicos deveriam trabalhar nossos problemas, os problemas do IFCE. Nós temos, por exemplo, aqui, uma deficiência de muita reprovação no P1 que é o primeiro semestre; para você ver, só em matemática e física, um exemplo do semestre passado: 90 alunos ficaram, não, são 180 porque são seis P1, ficaram 66 em matemática reprovados. Quando tem encontro pedagógico é para discutir isso. Não: traz uma palestra de um pedagogo famoso. O pedagogo vai falar eu já sei, macho, tá no livro, Paulo Freire e tal, cita um... na palestra dele cita... e o nosso problema do P1? (Professor 7).

Tais posicionamentos dos docentes demonstram a distância que os eventos pedagógicos representam para o exercício da docência. Esse quadro deve ser revisto, bem como o formato da programação deve considerar as vozes dos docentes e atentar para os problemas reais que os professores vivenciam. Isso não exclui a fundamentação teórica da educação e os saberes pedagógicos, mas deve vincular a teoria e a prática. Há que se buscar que o teórico e o prático se complementem. Se tal integração não ocorrer, os professores não irão ver o relevante sentido no que os teóricos devem desempenhar na constituição da docência. O entendimento de que a teoria educacional tem muito a oferecer para construção da docência e da profissão necessitam estar melhor articulados com a realidade dos professores.

Os docentes destacaram a importância de se ter no encontro pedagógico discussões de cunho pedagógico e não percebem como pertinentes os assuntos administrativos ou de gestão. Os professores reconhecem que não existem fórmulas mágicas a serem aplicadas nas diferentes situações de ensino e fazem uma dissociação entre bons encontros pedagógicos que tiveram daqueles que não propiciaram, na visão dos docentes, uma aprendizagem significativa. Em síntese, alguns pontos foram percorridos que coíbem o interesse dos professores para participação, tais como: uso de dinâmicas sem propósito, sem um objetivo definido, palestras motivacionais, falas administrativas.

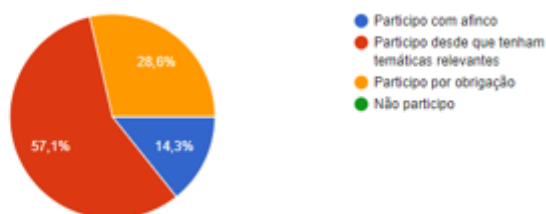
Assim é que os espaços de troca, de discussão e não somente de escuta por parte dos professores deve ser desenvolvido. Imbernón (2010) confirma essa posição quando destaca a necessidade de uma formação continuada que rompa com estruturas pertencentes a

racionalidade técnica e busque uma formação que tenha o contexto como tema a ser discutido, analisado e debatido para, a partir das situações problemáticas, buscar soluções tendo os professores como protagonistas desse processo.

Assim é que na resposta ao questionário sobre o nível de participação nos eventos pedagógicos, 57,1% dos docentes indicaram que participam, desde que tenham temáticas relevantes. O gráfico 2 mostra que a participação e o envolvimento se condicionam a uma temática que seja importante para os professores.

Gráfico 2 — Grau de participação dos docentes nos eventos pedagógicos promovidos pelo IFCE Campus Fortaleza

7 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de tais respostas, os docentes percebem que os problemas reais da instituição deveriam ser melhor analisados nos momentos pedagógicos para buscar melhorias na aprendizagem dos alunos.

Ainda, foi visto como salutar alguns temas como cidadania, juventude, teorias da educação, direitos humanos, estratégias de ensino que sejam apropriadas ao ensino específico, técnico.

Na pergunta “As políticas de formação docente para Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com a resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, discorre que os docentes não licenciados deverão realizar formação pedagógica de diferentes formas ou terem seus saberes reconhecidos. O IFCE já realizou curso de formação pedagógica para esse público?” A resposta de 85,7% dos docentes é que não sabiam informar. Um docente afirmou que o IFCE tinha realizado o curso de formação pedagógica e que a avaliação é que o curso foi útil e necessário.

Os cursos referidos na Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que trata da formação pedagógica dos professores em efetivo exercício na EPT, são cursos direcionados aos docentes que não possuem licenciatura. No referido documento legal são apresentadas possíveis formações pedagógicas através de reconhecimento de saberes (para docentes com mais de 10 anos de magistério na EPT), cursos de pós-graduação *lato sensu* ou segunda licenciatura.

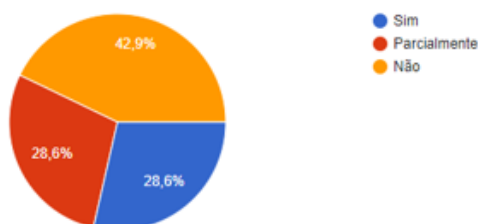
No âmbito do IFCE, encontra-se registro no *site* da instituição de uma formação específica para servidores no ano de 2016 denominado “Formação pedagógica para docência na Educação Profissional e Tecnológica” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

O curso em questão se tratava de uma pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. No edital Nº 07/GR-2016, de 14 de março de 2016, disponível no sítio da instituição, é descrito que o processo seletivo para visa ocupar as vagas remanescentes. No documento, há a afirmação de que a oferta do curso está relacionada ao atendimento do que preconiza a Resolução 06/2012 quando discorre sobre a formação docente para atuação na EPT. No ano de 2019 foi aberto novo processo seletivo para o curso de especialização em Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. Conforme descreve o edital Nº 3/2019/PROEN/REITORIA, o curso é destinado exclusivamente para servidores do IFCE e ocorrerá na modalidade a distância, de forma semipresencial (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2019).

Quando indagados sobre o incentivo à formação continuada, tais como: participação dos professores em cursos, palestras, oficinas, de cunho pedagógico, que buscassem aprimoramento da profissão, 42,9% dos docentes afirmaram que não tiveram incentivo para realização de tais cursos. O gráfico 3 explicita de forma detalhada tal posicionamento dos docentes sobre a temática.

Gráfico 3 – Incentivo à formação continuada de caráter pedagógico pelo IFCE Campus Fortaleza

7 respostas

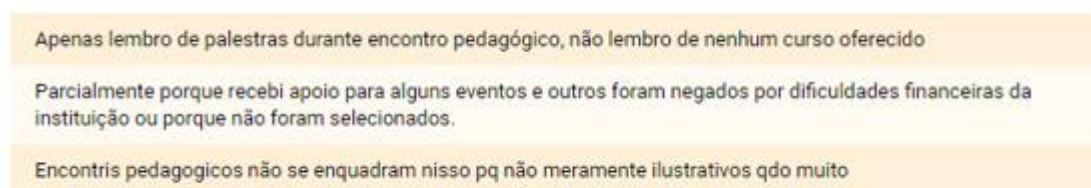


Fonte: Elaborado pela autora.

Os docentes que apontaram que o incentivo aos cursos de formação pedagógica ocorreu de forma parcial, justificaram a opção marcada. As respostas dos docentes podem ser vistas no Figura 5.

Figura 4 — Respostas ao questionário: Incentivo à formação continuada dos professores no que se refere ao pedagógico no âmbito do IFCE

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.4 Os sentidos da docência na EPT: a visão dos professores sobre a formação dos alunos

Nas entrevistas realizadas, algumas falas dos docentes fizeram referência à formação do aluno considerando o ingresso no mercado como função relevante da EPT. A leitura que alguns dos docentes têm do ensino e da formação dos alunos na EPT ainda está ligada ao mercado.

[...] a gente procura, assim, mesmo, é o quê, é o conhecimento, em termos, aprofundar mais e tentar trazer essas práticas, a parte técnica para dentro da sala de aula, da melhor forma possível, de acordo com a estrutura que a gente tem, de forma que o aluno consiga valorizar, né, essa parte e tenha uma facilidade ao entrar no mercado de trabalho, a gente tenta levar ele a isso[...] (Professor 1).

[...] por exemplo, pra mim que atuo na área técnica, o que é que é importante? Pra mim o importante é entrar em contato com o mercado, é ver o que ele tem de novo, porque se eu tivesse ensinando o que eu aprendi na faculdade de 40 anos atrás, os alunos tavam todo... e não iam ter o que fazer com esse conhecimento, tá? [...] A área técnica, todo dia tem novidade, se você ficar sem estar em contato com o mercado você vai ficar pra trás e você vai formar um técnico com conhecimento que o mercado não quer mais saber, não interessa mais pro mercado aquele nível de conhecimento, entendeu? (Professor 5).

A apresentação do curso no *site* da instituição também exprime uma visão de formação que enfatiza a aquisição de conhecimentos para atuar numa profissão. A figura 4 mostra as informações sobre o Curso Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio.

Figura 5 — Apresentação do curso Técnico Integrado em Edificações no site da instituição



TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

O curso integrado ao ensino médio na área de Edificações forma profissionais técnicos de nível médio com competência técnica, ética e política para, com elevado grau de responsabilidade social, gerenciar processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos legalmente estabelecidos, a fim de garantir a qualidade e a produtividade dos processos de construção predial sem perder de vista a segurança dos trabalhadores.

Área de estudo: Construção Civil
Modalidade: curso técnico integrado ao ensino médio
Duração: 8 semestres (4 anos)
Formas de ingresso: exame de seleção, transferência interna ou externa
Requisito: ter concluído o ensino fundamental
Oferta: 30 vagas semestrais
Turno de funcionamento: manhã/tarde

Fonte: IFCE, 2019.

O que se almeja, no entanto, é que o sentido da formação possa ir mais além de preparar para o exercício de uma profissão e procure ter visões mais abrangentes da formação.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 02).

Porém, mesmo não tendo a percepção de que a EPT pode significar muito mais que uma preparação para um emprego na totalidade dos docentes pesquisados, há nos professores entrevistados uma responsabilidade pela formação do aluno, há compromisso em oferecer um melhor ensino, trazer inovações, preparar a disciplina e entrar na sala de aula com domínio de conhecimentos para validar o ensino.

Nas entrevistas, alguns professores utilizaram expressões como transformação, formação ética, docente como educador, posição que transcende a de “dador” de aula ou professor.

A percepção de classe social, de educação pública de qualidade para as classes menos favorecidas foi discorrido de maneira explícita por uma docente, discurso que mais se aproximou com o compromisso político de luta pela diminuição desigualdades sociais.

[...] e foram esses meninos do PROUNI que, se eram uma minoria nessa instituição privada, aqui eu encontrei a maioria e isso me deu muita felicidade, por quê? Porque eu acredito que estou realmente ofertando uma educação pública de qualidade e é pra eles que eu faço isso, não é? Por eles. É essa classe social que eu quero ver crescer, que eu quero ver sair dessa[...] é o que a gente chama de deslocamento ou[...] tem um termozinho que agora não estou lembrando, mas é como se fosse deslocamento de classe social, né? Essa mobilidade. Então eu quero, eu contribuí, aqui eu sinto que eu estou contribuindo para essa mobilidade, uma mobilidade ascendente, porque esse aluno que chega aqui desprovido de condições materiais como as que eu tive chance de ter eu vejo que por meio do desenvolvimento cognitivo dele, por meio do acesso ao conhecimento que ele tem, que a gente proporciona, ele pode sim desenvolver isso, fazer parte dessa mobilidade, ele pode ir além, ele pode crescer[...] (Professora 3).

Assumir uma postura de formação continuada que seja colaborativa pode se configurar como uma possibilidade para que, por meio de interações, temas e ideias tidos por docentes que pensam além da formação do discente para um posto de trabalho, favoreça a reflexão, a discussão e a análise dos demais professores.

Os professores apontaram a alegria ao ver o sucesso do aluno, a conquista de um emprego, de uma vaga em um curso de pós-graduação, em suma, os docentes viam como importante terem contribuído para a melhoria da vida do discente. O compromisso com a docência, com a aprendizagem dos discentes foi sentido nas falas dos professores.

[...] dois momentos que eu gostaria de destacar é quando, é..., no interior eu vi isso muito mais de perto que é essa possibilidade de mudança de vida que a gente desperta na juventude pobre. Então, é quando a gente traz esse aluno para entrar em contato com algo que talvez na família dele, talvez não, a grande maioria, logo quando a gente chegou, esses alunos eu lembro, que eles eram os primeiros da família a ter contato com o ensino, com essa qualidade de ensino que a gente leva. Com o ensino técnico profissional federal era o primeiro e com o superior que a gente leva então, era o único da família até então. E isso pra mim é uma coisa bem emocionante, você... é a primeira vez que o aluno vai andar de avião pra poder apresentar um congresso, sabe? É a primeira vez que ele vai expor um trabalho científico, é a primeira vez que ele vai dar um seminário em sala de aula, vai defender um TCC pra gente extremamente qualificada [...] (Professora 3).

Eu diria assim, que uma coisa que eu gosto de lembrar, por exemplo, é de um curso de... que me chamou atenção e que eu gostei de fazer, não sei se caberia no que você tá dizendo, em ter participado da elaboração do plano de curso e da criação do curso de Engenharia Ambiental[...] Eu tive oportunidade de participar dessa criação e ver a primeira turma sendo formada. Então, assim, acho que isso pra mim foi muito gratificante[...] (Professor 10).

Assim é que muito ainda se tem que fazer para que se consiga vislumbrar uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo. Uma maneira de se ter um caminho para tal construção é pensar a instituição como coletivo de profissionais e promover canais de troca, de diálogo, para construção e reconstrução constantes de saberes e aprendizagens da docência na EPT.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda história da educação profissional e tecnológica no Brasil a formação docente se deu de forma aligeirada, com rupturas. As políticas de formação docente não possibilitaram ações contínuas que propiciassem avanços duradouros.

A literatura mostra que durante muito tempo a formação dos docentes era pensada por “especialistas” que determinavam como deveria se dar tal formação. Tinha-se a ideia de que formação pedagógica se resumia a receitas prontas, como se todas experiências, problemas, trajetórias docentes fossem passíveis de respostas uniformes. No momento atual, uma nova configuração se constrói para a formação continuada que é a consideração das experiências dos docentes, suas histórias, seus saberes. Tal configuração não exclui o teórico, pois se acredita que a prática pela prática não pode ser considerada uma proposta de formação de professores que se quer significativa.

Assim é que se busca uma nova construção para a formação: que seja colaborativa, que valorize os saberes dos professores como ponto de partida, que integre o teórico e o prático, que se realize a partir das necessidades dos docentes, que discuta os problemas, as perspectivas e a identidade institucional. Além dessas novas posturas, se almeja que a aprendizagem dos professores esteja relacionada aos problemas concretos da realidade e instituição a que se vinculam.

No que se refere aos depoimentos e respostas advindas da aplicação de questionários e entrevistas, os professores expressaram suas ideias sobre a formação pedagógica recebida, sua vinculação à instituição e suas aprendizagens. Fazendo uma síntese das ideias apresentadas pelos docentes, vê-se que os professores, em sua maioria, veem nos eventos pedagógicos relevância, desde que tenham temas e uma organização que contemplem os interesses desses profissionais.

Na fala dos docentes é dada relevância ao pedagógico, aos momentos de formação continuada, que tem como predominância os encontros pedagógicos, realizados pelo IFCE, Campus Fortaleza. Porém, os professores discorreram sobre novas formas de organizar esses eventos de formação para que possam se tornar significativos. Assim é que, a partir da visão dos docentes, uma formação com base em dinâmicas, em assuntos administrativos, em palestras com teóricos externos sem considerar os problemas institucionais foram vistos por alguns como ações que afastam os professores dos eventos pedagógicos.

Uma nova organização deve ser criada para que os docentes possam se sentir partícipes da instituição e dos eventos pedagógicos. Pelos relatos dos docentes, ainda se vigora uma condição de distanciamento da formação pedagógica com a realidade dos docentes. A formação pedagógica é distante da maioria dos professores e por esse motivo, os docentes não percebem o sentido, a relação entre o conhecimento teórico, os cursos de formação como possibilidades de melhoria da realidade vivenciada em sala de aula.

Diante de tal constatação, é necessário dar voz aos professores, sujeitos que devem ser participantes ativos dos processos formativos nas instituições a que estão inseridos. Assim é que espaços coletivos, que discutam os problemas, que tenham momentos de troca e não somente de recepção são fundamentais de se construir.

As narrativas colhidas através de entrevistas individuais contribuíram para a construção de propostas pedagógicas que tivessem sintonia com o grupo docente, valorizando os saberes produzidos, ressignificando conhecimentos. As falas dos docentes nas entrevistas subsidiaram a construção do produto educacional desenvolvido, uma vez que as considerações que discorreram, os saberes construídos, a perspectiva de formação pedagógica que consideraram significativas foram postas no material. Assim é que desse movimento de escuta surgiu temáticas vistas pelos professores como necessárias: identidade institucional, juventude, cidadania, reprovações, avaliação, evasão, conceitos pedagógicos, estratégias de ensino para os cursos da EPT, novas tecnologias, direitos humanos. A identidade institucional foi evidenciada e vista como fator relevante de ser estudado, bem como de ser considerada a história da instituição, que é centenária.

O produto educacional criado, “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes,” significou a integração entre as experiências dos docentes e os conhecimentos teóricos. Transformar tal instrumento em material textual (guia de orientações pedagógicas) foi valioso, pois a instituição poderá analisar as propostas de formação docente na perspectiva dos professores, bem como possibilitar aos demais professores um refletir sobre práticas ou mesmo aprender com as trajetórias profissionais de outros docentes.

A preparação para o mercado de trabalho, para alguns professores, é uma constante. Os professores buscam acompanhar os movimentos e as transformações da sociedade e do mercado. Diante de tal constatação, há ainda um caminho a percorrer no sentido de uma educação profissional que tenha o trabalho como princípio educativo, em que a formação humana e a integração dos conhecimentos propedêuticos e específicos possam se dar nos espaços de formação dos jovens matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Mesmo diante desse cenário, as falas dos docentes revelam um compromisso com a educação profissional e com o aluno. Os professores buscam trazer para o espaço da sala de aula os conhecimentos técnicos para formação dos discentes, se preparam, buscam inovações nas suas áreas respectivas para que os alunos construam o conhecimento necessário para o curso no qual estão vinculados, mas não somente isso, se preocupam com os estudantes, exercem uma docência humana. Essa é uma das fortalezas vistas no grupo de professores entrevistados.

A oferta de formação continuada para docentes com temas que envolvam os princípios da EPT pode ser uma possibilidade para dialogar sobre os sentidos da educação profissional. Não desconsiderando o emprego, o mercado, a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio não pode resultar somente nesse objetivo. Assim é que através da formação pedagógica, os professores poderão dialogar sobre a missão da instituição, os objetivos do ensino, as necessidades da juventude e as possibilidades de proporcionar aos jovens uma aprendizagem significativa tanto para o mercado de trabalho e principalmente para a formação humana.

É necessário possibilitar aos docentes os conhecimentos teóricos da educação, de forma que os professores possam compreender sobre determinado conceito e optar criticamente pelo melhor caminho a seguir. A ciência é necessária, mas deve estabelecer relação com o docente, assim como o trabalho coletivo e dialógico, a criticidade, as discussões sobre as finalidades de educar, de ensinar, a luta por melhores condições de trabalho, de carreira, é preciso que os momentos de construção de conhecimentos sejam significativos para os professores.

Igualmente relevante a compreensão dos diferentes perfis de docentes que integram o IFCE, Campus Fortaleza no sentido de oferecer propostas formativas diferenciadas e condizentes com o estágio da carreira em que está o professor. Se se tem um grupo docente diversificado em idade, formação e tempo de carreira, importante se faz considerar as múltiplas características dos professores que pertencem ao IFCE, Campus Fortaleza quando da construção de propostas de formação pedagógica.

Dessa forma, se nos documentos legais já se tem uma preocupação com o pedagógico, se no PPI da instituição os saberes, a perspectiva que tem o trabalho como princípio educativo está presente, necessário se faz estabelecer novos contornos na formação continuada de professores de modo que os docentes do IFCE *Campus* de Fortaleza percebam os objetivos que a instituição está buscando, o sentido das propostas de formação pedagógica e que haja canais diferentes de diálogo e formação para integrar o coletivo de profissionais que compõem a instituição.

8 BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho e Educação. vol. 17, nº 2, maio 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586> >. Acesso em: 04 jul 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEZERRA, Daniella de Sousa. **Ensino médio (des)integrado: História, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal, RN, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>. Acesso em: 15 dez 2017.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 15 dez 2017.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARTA DE GUARAMIRANGA. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/proen/forum-institucional-de-ensino-1> > Acesso em: 24 maio 2018.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores**. Educação em debate. Fortaleza, ano 21, v.1, n. 39, p. 86-93.2000.

CIAVATTA, Maria. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287 > Acesso em: 04 jul 2019.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário. Ano 3, número 3, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>>. Acesso em: 27 jul 2019.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

CUNHA, Marcos Vinicius. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Revista Brasileira de Educação. nº 17, maio/junho/julho/agosto 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 05 jul 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda., 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA, Severina. **Educação Profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular**. Fortaleza: IFCE, 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 13ª edição, 2015. Tradução de Pedrinho Guareschi.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 07 jul 2019.

GAUTHIER, Clemont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. Tradução: Francisco Pereira.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 4ª edição, 1998. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora. 2ª edição. Portugal, 2013. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora. 2ª edição. Portugal, 2013. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.

IFCE EM NÚMEROS. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/> Acesso em: 24 maio 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Especialização em Formação Pedagógica – Seleção interna de alunos.** Disponível em: < <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/ead/processo-seletivo-pos-ead/formacao-pedagogica-selecao-de-alunos/2016>>. Acesso em: 06 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Edital de seleção interna de cursistas da Especialização em EPCT.** Disponível em: < <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/pos-graduacao/especializacao/EditaldeSeleodeCursistasparaaEspecializaodemEPCT.pdf>. Acesso em: 06 out 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Pró-Reitoria de Ensino.** Fortaleza, 2019. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/proen>>. Acesso em: 18 ago 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Fortaleza, 2019. Disponível em:<<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf/view>> Acesso em: 18 ago 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.** Fortaleza, 2019. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2009-2013-pdf/view>>. Acesso em: 18 ago 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009.** Fortaleza, 2019. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2005-2009-pdf/view>>. Acesso em: 18 ago 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará, 2015.** Fortaleza, 2019. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/outras-documentos/ppi-ifce.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IFCE, 2018.** Fortaleza, 2019. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/RESOLUON046.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*. São Paulo, (27), 46 a 60, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educa. Soc. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul- set. 2011.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Organização Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <

https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/Convergencias_e_tensoes_no_campo_da_formacao_e_do_trabalho_docente_avaliacao_e_outros_temas.pdf >. Acesso em: 04 jul 2019.

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

MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, Nº 1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MACHADO, Lucília. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MACHADO, Lucília. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Tradução de Newton Ramos de Oliveira.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUSCar, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, Nº 1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 – Coleção formação pedagógica; v.3. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>>. Acesso em: 03 dez 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora. 2ª edição. Portugal, 2013. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.

OLIVEIRA, Anieli Silva; MORORÓ, Leila Pio. **A produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação profissional no Brasil**. Tecnia. V. 3. N. 1. 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v. 11, n.2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo. Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>> Acesso em: 24 maio 2018.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira(org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Volume 14, n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 04 ago 2019.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> . Acesso em: 04 jul 2019.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In:

MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

9 APÊNDICES

9.1 APÊNDICE A: PARTE TEXTUAL DO PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA –
PROFEPT

AUTORA: JOANNA ARETHA SILVEIRA

ORIENTADORA: BÁRBARA SUELLEN FERREIRA RODRIGUES

Guia de Orientações Pedagógicas

A docência no IFCE: sobre memórias e saberes

Fortaleza -2019

APRESENTAÇÃO

O produto educacional “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes”, é um guia de orientações pedagógicas desenvolvido com base nas vivências e nos relatos dos docentes do IFCE, Campus Fortaleza, especificamente àqueles ligados ao curso Técnico Integrado em Edificações. Tal documento está vinculado a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, intitulado Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE.

O guia tem o intuito de contribuir com a formação pedagógica dos docentes, além de buscar a melhoria da formação continuada e de seu planejamento por parte da equipe pedagógica do IFCE como um todo, uma vez que, apresentando as aprendizagens tidas durante a trajetória profissional de professores que já estão na docência por um tempo maior ou igual a dez anos, algumas possibilidades, saberes, análises foram traçadas por esses profissionais, o que pode ser apropriado por todos, equipe pedagógica e professores, servidores, enfim, aos interessados na compreensão da docência na EPT e os processos formativos que nela ocorrem.

Assim, para que o guia pudesse se concretizar, as técnicas utilizadas na pesquisa foram a aplicação de questionários e entrevistas com o grupo de docentes do curso Técnico Integrado em Edificações, tanto os professores da parte propedêutica como também da parte técnica, específica. Dessa forma, através dos relatos das experiências vividas pelos professores, de suas histórias junto à instituição e do sentido que dão à carreira do magistério no ensino básico, técnico e tecnológico se buscou, através desse produto educacional, tecer orientações pedagógicas com base nos relatos de quem vivenciou tal trajetória, bem como na fundamentação de alguns teóricos que pensam o ensino.

Para construção de tal material educativo, o referencial teórico da pesquisa tem autores como Nóvoa (2013), Tardif (2016), Garcia (1999), Inbernón (2010) entre outros autores importantes que serviram como pilares para formulação de ideias e construção de conhecimentos sobre a temática formação docente no contexto da formação de professores, especificamente para docentes da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

INTRODUÇÃO

A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT é temática importante de se discutir no atual contexto de expansão da rede de educação profissional. Muito relevante analisar como os docentes enxergam a formação pedagógica oferecida pelo Instituto Federal do Ceará, bem como investigar como os professores se construíram enquanto profissionais da EPT.

O presente trabalho nasceu exatamente dessa inquietação que surge quando se pensa na organização das estruturas e funções das instituições de ensino: o que pensam os professores dos cursos, dos momentos pedagógicos, oferecidos pelo IFCE, Campus de Fortaleza? O que os professores aprenderam sobre a docência na EPT? Que assuntos, temas e formatos os professores desejam ver na formação continuada para docentes do IFCE, Campus Fortaleza?

A partir dessas indagações é que o trabalho de pesquisa e o produto educacional a ele vinculado tomou corpo e se concretizou. Para tanto, foram extremamente ricos as entrevistas e os momentos com os professores. Através de suas falas, a compreensão do pedagógico visto por quem faz o ensino ganhou contornos muito marcantes, expressivos. Num outro prisma, o levantamento teórico subsidiou o trabalho e resultou neste guia, que muito mais do que instruir, quer buscar levar questões, possibilidades, reconstruções no sentido de se ter um processo de formação continuada, pedagógica que aproxime e torne significativo esse momento.

Dessa forma, o guia está dividido em quatro unidades. A primeira tece considerações sobre os principais pontos levantados pelos docentes que poderiam construir um modelo de formação continuada significativo. Na segunda e a terceira unidades, temas específicos são apresentados em forma de narrativas advindas das entrevistas, que contém as falas dos professores atrelados aos conhecimentos de teóricos que embasaram o trabalho. Na quarta unidade se tem uma proposta de formação pedagógica com base nos relatos dos docentes. Assim é que se tem a seguinte organização:

- Unidade 1: Novos caminhos para a formação continuada para docentes da EPT.
- Unidade 2: Sobre a identidade institucional: Quem somos?
- Unidade 3: Sobre a trajetória docente no IFCE: O que aprendi?
- Unidade 4: Proposta de formação pedagógica.

UNIDADE 1: NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EPT

[...] Eu acho que os encontros pedagógicos deveriam trabalhar nossos problemas, nossos problemas de IFCE[...] (Professor participante da pesquisa).

Eu acho que é a base do conhecimento mesmo, sabe? De cada área, a formação é muito importante, do conhecimento de cada área. A formação de educação, das questões das concepções de educação, das metodologias, dos métodos, eu acho que o professor está muito distante de várias áreas, inclusive de humanas, muitas vezes, né? Ele tá muito distante disso, então eu acho que isso é muito importante [...] e os valores de cidadania, quem é o cidadão, como é que a gente trabalha isso e talvez pra mim o mais importante é a ligação com a juventude, entender quem é o jovem, quem são nossos alunos, quais são suas dificuldades. Entender que cada período, cada juventude ela corresponde a um período: não é porque na minha época foi assim e na época da minha mãe foi numa forma que eu acho que o modelo de educação vai seguir o mesmo. Não. A realidade ela é diferenciada, ela é diferente e a gente tem que entender isso. Tem que procurar entender[...] (Professora participante da pesquisa).

NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EPT

O que dizem os teóricos sobre a temática formação de professores?

Por muito tempo a formação continuada para docentes foi compreendida somente como um espaço de transmissão de um saber de especialistas para professores. Designações do tipo “reciclagem” eram comuns e evidenciavam como local primeiro da formação a universidade. Candau (2011, p. 52) discorre sobre os limites desse modelo de formação denominada “clássica” indicando ser necessário caminhos diferenciados para uma formação crítica e reflexiva que considere a escola como local da formação, bem como o estágio de vida profissional do professor e os saberes construídos pelos docentes. Dessa forma, três eixos são descritos pela autora como fundamentais de se considerar:

➤ Instituição de ensino como local de formação:

Partir do reconhecimento da escola como *locus* de formação continuada tem várias implicações[...]Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 2011, p. 58)

➤ Valorização dos saberes docentes:

No contexto deste trabalho, é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (CANDAU, 2011, p. 59).

➤ Consideração do ciclo de vida dos professores nos processos formativos:

O importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato[...] (CANDAU, 2011, p.63).

Pérez Gómez (1998) discorre sobre as perspectivas de ensino que se desenvolveram ao longo do tempo: perspectiva acadêmica, técnica, prática.

O autor define a perspectiva acadêmica como a transmissão dos conteúdos das disciplinas que os professores devem transmitir sem preocupação com o pedagógico.

Na perspectiva técnica, também denominada de racionalidade técnica, há prevalência da eficácia no ensino, o professor é visto como executor dos conhecimentos trazidos por especialistas, que se configuram como regras a serem executadas; nesta perspectiva, há hierarquia entre os tipos de conhecimentos e o lugar de cada indivíduo nesse processo: professores que executam têm menor prestígio do que os especialistas que produzem o conhecimento. Os limites da racionalidade técnica foram vistos por apresentar a ciência como capaz de resolver todos os problemas apresentados no contexto de trabalho do professor, como se tivessem regras estabelecidas e infalíveis para as diversas situações de ensino.

Freire (2016) discorre sobre a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática como forma de conduzir os processos formativos de professores. Tal ação pode ser conseguida num movimento dialético, na compreensão de todas as dimensões do ser humano professor e da reflexão sobre o fazer com vistas à melhoria do ensino. O autor afirma que “[...] o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreve desde o centro do poder[...].” (FREIRE, 2016, p. 39).

Assim é que a perspectiva de formação docente em que os professores são vistos como sujeitos, colaboradores, que aprendem a partir da pesquisa, das situações concretas, da reflexão crítica sobre a prática, é a que melhor possibilita ao docente aprender de maneira significativa e se envolver com a instituição, buscar respostas, rever ações, produzir conhecimentos.

Mas que perspectiva é essa?

No contexto da EPT, a perspectiva prática se vincula à reconstrução social, o que significa um olhar mais aprofundando em oferecer uma educação crítica, que reflita sobre as questões políticas, econômicas, a exploração de uma classe social sobre a outra, enfim, sobre assuntos que não se circunscrevem somente à sala de aula, mas ao contexto vivido pelos docentes.

Tardif (2014) discorre que os professores possuem diferentes saberes:

- Saberes da formação profissional: ciências da educação, ideologia pedagógica.
- Saberes disciplinares: conhecimento das diferentes áreas.
- Saberes curriculares: conhecimentos escolares, compreensão de objetivos, conteúdos e métodos.
- Saberes experienciais: saberes construídos no trabalho diário do professor e do contexto em que atua.

Para Tardif (2014), dos diferentes saberes que compõem a docência, há destaque para os saberes da experiência. Assim, o autor explicita que os saberes da experiência se diferem dos demais saberes, tendo em vista que os saberes experienciais são retraduições feitas pelo docente e que compõem todos os demais saberes.

Sendo assim, o que isso significa?

Significa que necessário se faz ouvir os docentes e entender o que pensam sobre o ensino, as experiências e aprendizagens tidas como ponto de partida para a formação continuada de professores.

Isto porque, de acordo com Garcia, *apud* Knowles (1984), a aprendizagem dos adultos segue os seguintes pilares:

- Vão de um estágio de dependência à autonomia;
- A experiência cotidiana dos professores assume importância central;
- Os professores geram conhecimento prático;
- A aprendizagem dos docentes deve levar em consideração os problemas vividos pelos professores.
- Os docentes buscam aprender por questões de interesse próprio e não por recompensas.

Seguindo tais princípios, a proposta de formação continuada deve ter na sua estrutura um planejamento que seja coerente com a perspectiva adotada que tem o professor como sujeito do processo, o que pressupõe a valorização dos saberes construídos pelos docentes. Assim é que Imbernón (2010; p. 95) afirma:

Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa mais além dos cursos e seminários de especialistas acadêmicos: trocas entre indivíduos tratados como iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento de tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem, etc.

Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação (IMBERNÓN, 2010, p. 95)

O que dizem os professores do IFCE, Campus Fortaleza sobre a formação continuada?

Em termos gerais, os docentes almejam uma formação que contribua para o ensino e que colabore para discussão de problemas que ocorrem no dia a dia da profissão. Percebem como importante espaços de discussão, de debate que podem ser realizados por área/curso.

No que se refere aos temas propostos pelos docentes, foram diversos os assuntos vistos como importantes de se discutir nos eventos pedagógicos, a saber:

- Conceitos pedagógicos;
- Atualização em didática, metodologias;
- Oficinas como formato a ser desenvolvido;
- Rotina bimestral de capacitação;
- Avaliação e instrumentos avaliativos;
- Identidade institucional;
- Técnicas de ensino que sejam aplicáveis na EPT, principalmente nas disciplinas específicas;
- Juventude, compreensão de quem é o jovem, quem é o aluno no cotidiano;
- Cidadania;
- Direitos humanos;
- Discussão de problemas do IFCE.

Diante dos temas abordados como relevantes pelos docentes, percebe-se a necessidade de um olhar mais aprofundado para os anseios dos professores.

Em cada etapa da profissão os temas e necessidades irão se modificar.

A lista de temas percorridos pelos docentes pode ser provisória, uma vez que a aprendizagem contínua do educador favorece construções de saberes que podem ser densos, alguns merecendo sempre um lugar para diálogo, outros mais compreensíveis aos olhos do grupo docente.

Em suma, os problemas sentidos pelos educadores, a cada tempo vivido da docência, devem ser compartilhados e discutidos nos momentos de formação.

Assim é que, durante a trajetória da docência, vários são os momentos e problemas enfrentados pelo professor. O que é importante considerar é o olhar a essas necessidades e a condução do processo de formação, uma vez que existem numa mesma instituição profissionais que estão em diferentes etapas da vida: alguns podem estar iniciando a carreira, outros podem estar na fase de diversificação, mais estáveis e inseridos na instituição enquanto alguns, no momento final da carreira.

Sendo assim, necessário reconhecer que a formação continuada para docentes deve considerar os saberes docentes e a realidade que vivenciam, com suas dificuldades, problemas, ações e inovações, além da consideração do estágio de vida profissional dos docentes. Para isso, os princípios da aprendizagem de adultos devem ser considerados, bem como, a perspectiva crítica da prática como elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Propiciar um ambiente rico, em que os docentes possam expressar ideias, compartilhar o que sabem, além de possibilitar a aprendizagem, num movimento que não é estático, mas é dinâmico, é ação válida.

Para refletir:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2016, p. 40).

UNIDADE II- SOBRE A IDENTIDADE INSTITUCIONAL: QUEM SOMOS?

[...] o que que a gente quer enquanto instituição? Eu acho que tinha que discutir mais isso também, sabe? [...] O pessoal pensa que o instituto nasceu em 2008. Tudo bem, pela lei ele nasceu, mas a gente tá falando de uma instituição que tem mais de 100 anos. Tem pessoas que estão aqui desde a escola técnica com suas culturas, seus valores, suas crenças, quer dizer, a gente tem uma instituição formada por indivíduos das mais variadas experiências e realidades vindas dessa trajetória de mudança que é a mudança institucional[...] (Professora participante da pesquisa).

O que dizem os teóricos sobre a temática identidade dos docentes?

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é uma trajetória de ações fragmentadas, de propostas aligeiradas. Os referenciais legais que deram suporte à formação docente na EPT se configuraram como “diferenciados,” “especiais,” o que aponta uma histórica organização da educação profissional segmentada (OLIVEIRA, 2013).

A perspectiva de formação docente pautada na reflexão crítica sobre a prática, além de um ambiente colaborativo e inovador, que tenha a instituição de ensino como local indispensável para ocorrer a formação, é o que se compreende como um processo de formação que se quer democrático.

Compreender a história da formação docente na EPT, os princípios e teorias que dão suporte a essa formação basta para construir uma proposta formativa para esses profissionais? Certamente que não é só isso. É necessário compreender quem são os professores que atuam na EPT.

[...] Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas[...] (ARROYO, 2013, p. 34).

A docência é constituída de saberes, as teorias contribuem para o processo de formação docente, mas igualmente se torna relevante ouvir o professor, pessoa e profissional, que atua, exerce a profissão docente.

Qual a identidade individual e coletiva dos docentes que compõem a instituição?

Quem são esses sujeitos?

Imbernón (2010, p. 81) compreende que os processos formativos para os docentes em que tenham a história dos professores, suas experiências, suas práticas, que ocorram no coletivo, favorecem a identidade docente, identidade que é construída por sujeitos professores. Tal postura “[...] passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros”.

A formação continuada pode possibilitar o reconhecimento da identidade dos professores quando compreender as práticas dos docentes, percebendo os modos diferentes em que cada professor se constituiu e, a partir dessa diversidade e da escuta dos docentes, através

de diálogos coletivos, oferecer uma proposta de formação continuada que leve os professores a compreender o se faz, o porquê se faz. Arroyo (2013, p. 152) esclarece que “a identidade social da escola e de seus mestres é inseparável desses afazeres, qualquer inovação que não os incorpore ou que venha na contramão fracassará[...]”.

Conforme discorre Nóvoa (2013, p. 16) a identidade não é algo pronto, não é produto, mas sim processo, “[...] é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Diante de tal constatação, a identidade dos professores, daqueles que estão na instituição há um tempo longo, bem como os docentes que ingressaram recentemente, deve ser discutida. Tal diálogo poderá partir das seguintes indagações:

- O que penso sobre a docência?
- Como me percebo professor da EPT?
- O que para mim, enquanto docente, significa ser um professor da EPT?
- O que sei sobre a instituição em que atuo?

A identidade dos professores, como se construíram indivíduos e docentes, no que acreditam, como ensinam, qual sua história de vida profissional, quais suas práticas no exercício da profissão são questões importantes de se pesquisar, pois a construção da docência passa também por esses aspectos.

Para refletir:

[...] De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los[...] (TARDIF, 2014, p. 107).

UNIDADE 3: SOBRE A TRAJETÓRIA DOCENTE NO IFCE: O QUE APRENDI?

A que cada dia eu aprendo e desaprendo (Professora participante da pesquisa).

[...] Talvez faltou você perguntar “Professor, como é que você aguentou tanto tempo, 46 anos de sala de aula?” Se eu disser pra você que eu não enjoei ainda? Eu não me aposentei por opção minha. Eu poderia ter me aposentado há 10 anos atrás e não me aposentei por opção minha porque eu não sei ficar longe. Eu adoro o que faço, entendeu? E isso é importante pra mim porque eu me atualizo[...] (Professor participante da pesquisa).

Eu acredito assim que a grande experiência mesmo é você[...] porque a gente às vezes tem aquela expectativa que “não, é uma receita de bolo, então vai ser sempre a mesma coisa e vai funcionar.” E não é. Não é assim que funciona. Como eu te falei inicialmente, cada turma é uma história. Eu aprendi muito a ter que conhecer a turma para poder lidar com ela. Não a mesma forma que eu lidei com a turma anterior eu vou lidar com a turma do semestre seguinte. Cada turma eu tenho que conhecer, identificar aquelas[...] aqueles pontos mais chaves de um ou de outro aluno ali específico para que você consiga, né, da melhor forma absorver e lidar com aquilo porque o aprendizado, ele é diferente. A gente trabalha com turmas às vezes grande e o aprendizado individual é diferente. Então você tem que procurar uma forma que você consiga atender a todos e nem sempre é a mesma coisa (Professora participante da pesquisa).

O que dizem os teóricos sobre a temática construção e saberes docentes?

Por muito tempo a formação docente foi pensada como algo a ser feito por profissionais, especialistas que detinham o conhecimento pedagógico e que poderiam dar instruções para docentes aplicarem nos diversos contextos educacionais vividos.

Assim é que surge a ideia da docência como sendo constituída de “saberes sem ofício” (GAUTHIER, 2013). Conforme expressa Gauthier (2013) a docência vista como “saberes sem ofício” era assim denominada em virtude dos saberes estarem muito distanciados da prática docente. Pensada por especialistas, esses saberes não tinham vinculação com a prática, não representavam o professor no seu real exercício docente.

Num outro contexto, a docência foi vista com um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2013). Tal ponto de vista acreditava que para o exercício docente bastava conhecer os conteúdos específicos da área de atuação do professor, o que ocasionou um certo desfavorecimento do pedagógico frente ao conhecimento específico/área. A intuição e o talento, nessa perspectiva bastavam para o ensino.

Gauthier (2013) se preocupou em elucidar a necessidade de se construir uma Teoria Geral da Pedagogia de forma a se ter uma junção de conhecimentos importantes que podem ser mobilizados pelos docentes tendo em vista alternativas para resolução de problemas/situações concretas que surgem na docência.

Para constituição de um reservatório de saberes, o referido autor indica que os conhecimentos a serem disponibilizados para os professores devem vir da experiência, do cotidiano da sala de aula. Embora se tenham situações específicas, singulares no ensino, os professores devem buscar teorias que possam dar suporte à função docente. Assim é que Gauthier vê a docência como um ofício feito de saberes, conhecimentos esses extraídos da prática docente, comprovados pela pesquisa. Tais saberes não englobam todas as situações de ensino, mas permitem uma compreensão teórica fundamentada na prática do professor em sala de aula.

De modo global, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos (GAUTHIER, 2013, p. 187).

No que se refere aos saberes dos professores, validados pela pesquisa científica, Gauthier (2013) traz considerações e sínteses de estudos de diferentes teóricos que retratam tanto a gestão da matéria, bem como a gestão de classe.

A gestão da matéria refere-se “[...] ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo[...]” (GAUTHIER, 2013, p. 196-197).

Algumas ideias propostas pelo autor sobre a gestão de conteúdo podem ser explicitadas:

- Os objetivos da aprendizagem devem ser justificados para o aluno;
- Planejamento é importante no trabalho docente;
- Docentes devem estimular os alunos a interagirem entre si;
- Primeiras atividades devem ser simples;
- Os docentes devem explicar as atividades aos alunos de forma completa;
- Utilização de diferentes formas de avaliação é relevante;
- Professores devem perguntar aos alunos;
- Avaliações curtas são mais ricas que as provas finais;
- Recapitular os conhecimentos é salutar para a aprendizagem dos alunos.

A gestão de classe pode ser compreendida como um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 240 *apud* Doyle, 1986).

Algumas ideias sobre a gestão da classe proposta pelo autor devem ser consideradas:

- Conjunto de regras cria um ambiente favorável para o ensino;
- Rotinas possibilitam que o ensino e a aprendizagem possam se desenvolver;
- Princípios para a organização e gestão da sala de aula: simplicidade, familiaridade e rotinização;
- Professores devem acolher as ideias dos alunos de forma respeitosa;
- Conversa particular com alunos que interrompem a aula é uma atitude relevante;
- Elogios devem ser reais.

Além dos estudos de Gauthier (2013) sobre a constituição de um reservatório de saberes que podem contribuir para a gestão do ensino e da classe, é necessário compreender a docência em todos os aspectos.

Freire (2016) discorre sobre os saberes necessários ao professor numa perspectiva crítica de educação e formação docente e afirma que essa experiência é “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e seriedade” (FREIRE, 2016, p. 26).

Um das considerações propostas pelo educador é que ensinar não é transferir conhecimento. Tal afirmativa expressa um sentido humano ao processo de ensinar e aprender. Vê a formação como algo contínuo, capaz de transformar professores e alunos, ambos sujeitos do processo.

A abordagem emancipatória da formação docente compreende todas as dimensões do ser humano, além das condições de vida e trabalho como constituintes dos processos de formação de professores (SOUZA, 2013). No contexto da EPT, importante o entendimento do professor sobre o ensinar nesta modalidade que se denomina de Educação Profissional e Tecnológica: a função não é somente a preparação do aluno para assumir um posto de trabalho, já que se refere a algo de maior amplitude que é uma formação completa.

Para refletir:

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos profissionais homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço de sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções (SOUZA, 2013, p. 391-392).

O que dizem os professores sobre a temática construção e saberes docentes?

Os docentes do IFCE, Campus Fortaleza explicitaram muito do que aprenderam sobre a docência:

- A docência e os conhecimentos da profissão não são receitas de bolo, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de ensino;
- O trabalho diário, no exercício da profissão, traz aprendizagens;
- Os professores devem se preparar para o exercício da docência; necessário ter paciência e motivar o aluno;
- Ser flexível, estudar e ter a certeza de que os alunos e as turmas são completamente diferentes. Por serem diferentes, o professor deve explorar o potencial do grupo discente;
- Cada dia se aprende e desaprende;
- Atualizações dos temas de sua atuação como professor são relevantes. Além disso, trazer assuntos que pertencem a realidade concreta, problemas extraídos do social são práticas que favorecem à aprendizagem.
- Conhecer os alunos é fundamental: de onde os discentes vêm, como é o ambiente em que vivem são ferramentas importantes para compreender os alunos não só como alunos, mas como indivíduos que estão interligados à sociedade, a um grupo, a uma cultura.

UNIDADE 4: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EPT

A proposta de formação continuada para docentes da EPT está ancorada em algumas premissas:

- O docente é visto como protagonista do processo de formação;
- A aprendizagem coletiva é valorizada;
- As histórias de vida profissional, as experiências e aprendizagens são consideradas na formação;
- Os princípios da aprendizagem de adultos orientam o trabalho;
- Teoria e prática são elementos indissociáveis;
- A percepção do trabalho como princípio educativo, a reflexão crítica sobre a prática numa perspectiva de reconstrução social são fundamentos que embasam o estudo.

Diante de tais ideias, a proposta de formação continuada segue esses princípios e conduzem a um modelo de formação construído de algumas etapas. Tal modelo tem como base alguns dos procedimentos de formação mediante indagação coletiva elaborado por Imbernón (2010, p. 74). Tal proposta integra as condições para ter o professor como sujeito do processo e sua prática elemento para ser investigado.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ A primeira etapa consiste em identificar os problemas ou mesmo uma temática que propicie interesse do grupo de professores.✓ A segunda etapa consiste em coletar dados, ter referencial teórico ou mesmo um profissional que contribua para, junto com o coletivo de professores, analisar, discutir, compreender e encontrar possibilidades de melhoria do problema.✓ A terceira etapa tem o intuito de transformar a situação fazendo as mudanças vistas como necessárias. |
|--|

Como a aprendizagem dos docentes não se esgota, está sempre sendo refeita, reelaborada, o movimento das respostas é um processo que sempre pode ser modificável, com soluções que se diferenciam, de acordo com os sujeitos que avaliam a situação, o contexto em que estão imersos.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES	
TEMA: Identidade docente no IFCE, Campus Fortaleza	
Periodicidade: Bimestral	Carga horária: 16h

OBJETIVOS
• Possibilitar um diálogo para conhecimento do grupo docente que atua na instituição; • Compreender o sentido que os docentes imprimem à docência na EPT; • Conhecer a instituição, através de relatos de histórias de vida de servidores que possuem um tempo considerável no IFCE. • Entender a docência na EPT através do histórico de vida profissional dos docentes e da leitura e análise de teóricos que tratam do tema.

CONTEÚDO
• O professor do IFCE e a identidade profissional. • A construção histórica da docência na EPT.

1 ° DIA
• Apresentação da atividade: Diálogos sobre a docência no IFCE: as histórias de vida profissional dos professores. Nessa atividade, os professores serão convidados a se organizarem em pequenos grupos, discutirem a temática e registrarem as ideias. <i>O diálogo sobre a docência no IFCE se organizará em diferentes momentos:</i> <i>1º momento:</i> <i>O facilitador poderá fazer apresentação dessa atividade introduzindo material que possibilite a abertura do diálogo (vídeos, músicas, poemas, citações).</i> <i>Como sugestão, o vídeo de música intitulada Me revelar, interpretado pela cantora Zélia Duncan ou o poema O Auto-Retrato, de Mário Quintana podem ser utilizados para iniciar um debate sobre o profissional docente.</i>

2º momento:

O facilitador apresentará a oficina através de imagens relacionadas ao IFCE. Nas imagens, poderão figurar o IFCE e sua antiga denominação, Escola Técnica Federal do Ceará, o que propiciará, entre o grupo diversificado, integrar compreensões de recém-ingressos na instituição, bem como professores que acompanharam o percurso de mudança institucional.

*Nesse momento, o facilitador informará que o objetivo é que cada um possa contar um pouco da trajetória profissional na instituição: histórias, momentos marcantes, ingresso no IFCE, relacionamento entre pares, enfim, **o que significa ser docente do IFCE**. Para que tal ação possa ser desenvolvida, o facilitador dividirá os docentes em grupos pequenos, de modo que possam conversar entre si e compartilhar experiências, vivências e histórias de vida profissional.*

No que se refere aos docentes mais jovens, pode ser indagado sobre a entrada na instituição (fase inicial da carreira, relações estabelecidas, desafios, primeiras impressões).

Os grupos devem ser divididos de forma que tenha diversificação de áreas, bem como de tempo na carreira (professores com tempo curto e aqueles que já estão na instituição há um tempo maior devem estar num mesmo grupo, caso seja possível).

A síntese das ideias de cada grupo deve ser registrada. Tal registro pode ser feito através de narrativas, imagens e demais construções ou representações docentes.

2 º DIA

- Retomada da temática abordada: Diálogos sobre a docência no IFCE: as histórias de vida profissional dos professores.

As discussões realizadas pelos grupos, bem como os registros produzidos pelos professores serão apresentados.

- Apresentação do facilitador contendo as proposições de teóricos que tratam da questão buscando relacionar com o descrito pelos docentes.

Neste momento, o facilitador fará breve relato da história formação docente na EPT. Em seguida, percorrerá sobre os estudos de teóricos que tratam da EPT apresentando os princípios que fundamentam a Educação Profissional.

- Momento final, em que os grupos recebem novamente o material que construíram no início da formação dando as equipes a possibilidade para mudar, acrescentar ou deixar o material no mesmo formato inicial.

A última etapa da atividade objetiva relacionar as ideias apresentadas pelos grupos com a fundamentação teórica de autores que tratam da EPT. Assim, algumas perguntas podem ser utilizadas para desenvolvimento da ação:

O que penso sobre a docência na EPT?

A partir das discussões dos teóricos que estudam a EPT, algo modificou na forma como compreendo o exercício da docência na EPT?

RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Computador;
- Pincel;
- Folhas A4;
- Material bibliográfico para estudo.
- Materiais disponíveis na internet:

Vídeo Me revelar, Zélia Duncan. Disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=pXQZIxfee2E>>. Acesso em: 06 out 2019.

Poema O Auto -Retrato, de Mário Quintana. Disponível em: < <http://www.citador.pt/poemas/o-autoretrato-mario-quintana>>. Acesso em: 06 out 2019.

Fotos que sintetizam a história do IFCE. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/memorial/memorial-do-ifce>>. Acesso em: 06 out 2019.

AVALIAÇÃO

- Docentes são convidados a avaliar o momento indicando também temas para o próximo encontro.

BIBLIOGRAFIA

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

MACHADO, Lucília. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.).

Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clemont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. Tradução: Francisco Pereira.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 4ª edição, 1998. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora. 2ª edição. Portugal, 2013. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

9.2 APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA

I- Dados institucionais:

1. Sexo:

() Feminino

() Masculino

2. Idade: _____

3. Estado civil

() Solteiro (a)

() Casado (a)

() Divorciado (a)

() Viúvo (a)

() Outro: _____

4. Grau de instrução

() Superior

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

() Outro: _____

5. Anos de magistério no IFCE:

() de 0 a 5 anos.

() de 6 a 10 anos.

() de 11 a 20 anos.

() mais de 20 anos.

6. Regime de trabalho no IFCE:

() 20h - servidor(a) do quadro efetivo

- ☐ 40h - servidor(a) do quadro efetivo
- ☐ 40h - servidor(a) do quadro efetivo com dedicação Exclusiva
- ☐ 20 h (Temporário ou Substituto)
- ☐ 40h (Temporário ou Substituto)
7. Quando ingressou como professor(a) no IFCE já tinha tido alguma experiência docente?
- ☐ Sim.
- ☐ Não.
8. Qual a sua formação inicial?
- ☐ Licenciado
- ☐ Bacharel
- ☐ Tecnólogo
9. Você percebe como importante a formação pedagógica propiciada pelo IFCE, Campus Fortaleza?
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra resposta:
-
10. Qual o grau de importância que a formação pedagógica tem para sua atuação como professor(a) do IFCE - Campus Fortaleza?
- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Improdutivo.

Justifique a opção marcada:

-
11. Ao longo de sua carreira docente no IFCE houve algum incentivo à formação continuada, tais como: participação dos professores em cursos, palestras, oficinas, de cunho pedagógico, que buscassem o aprimoramento da profissão?
- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente. Justifique: _____
- ☐ Não
12. Nos eventos pedagógicos promovidos pela instituição, qual o seu grau de participação e envolvimento?
- ☐ Participo com afinco.

() Participo de acordo com o que considero relevante.

() Participo por obrigação.

() Não participo.

13. As políticas de formação docente para Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com a resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, discorre que os docentes **não licenciados** deverão realizar formação pedagógica de diferentes formas ou terem seus saberes reconhecidos. O IFCE já realizou curso de formação pedagógica para docentes não licenciados. Você já participou desse tipo de formação?

() Sim. Qual a sua avaliação sobre o referido curso? _____

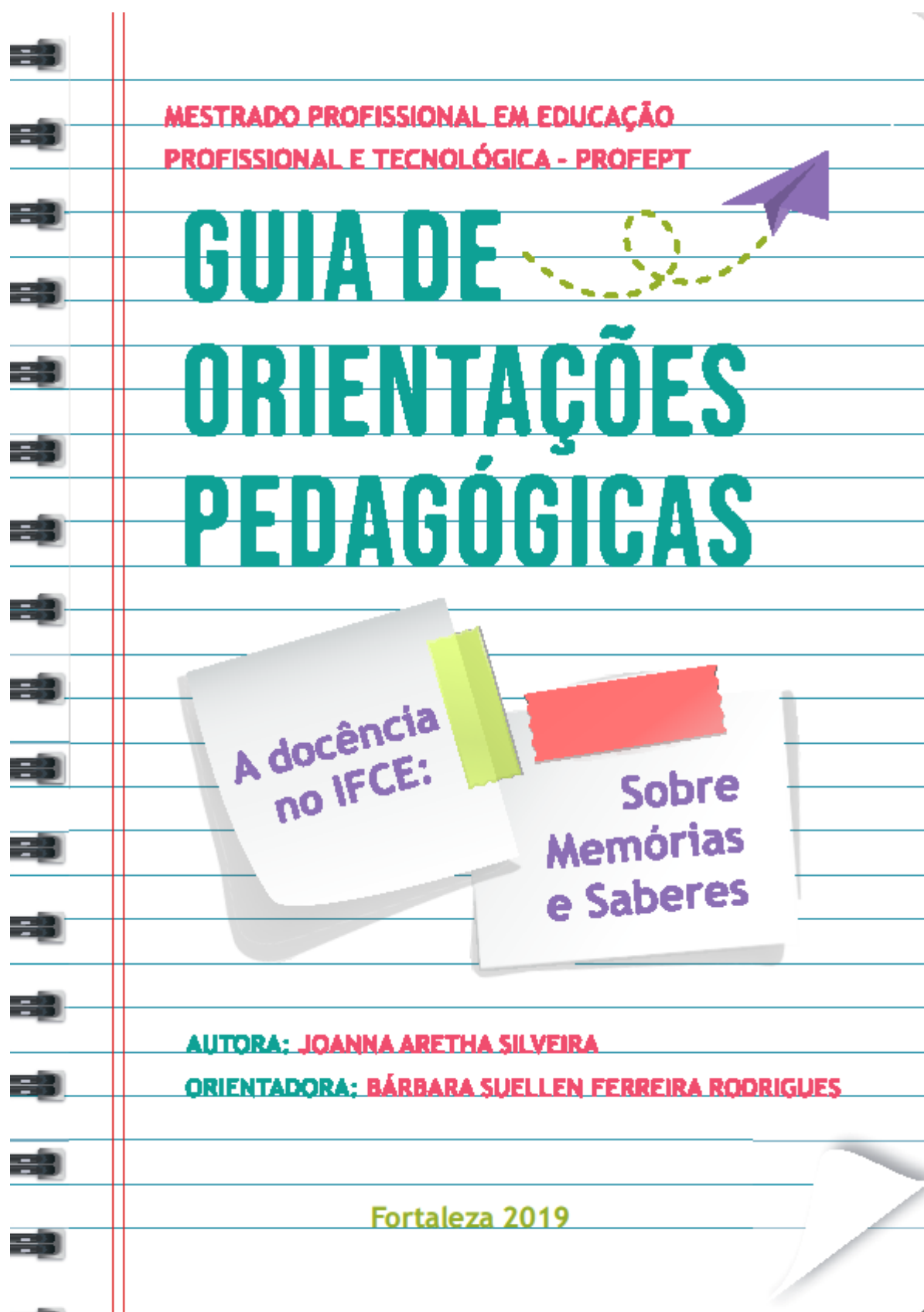
() Não

() Não sei informar

9.3 APÊNDICE C – ENTREVISTA

1. Por que escolheu a carreira docente?
2. Conte um pouco do seu ingresso como docente no IFCE (dificuldades, relação com grupo discente, relação com o conhecimento do(s) componente(s) curricular(es), relação com os pares).
3. Que tipo de conhecimento busca para a sua atuação enquanto docente?
4. Como soluciona os possíveis problemas que surgem na sua rotina como professor(a) do IFCE?
5. Durante a trajetória como professor do IFCE, o que aprendeu sobre a docência?
6. Gosta de participar dos eventos pedagógicos realizados pela instituição?
7. Durante todo o tempo de trabalho no IFCE qual principal momento que vivenciou e que foi marcante para sua vida profissional como professor?
8. Diante de toda sua vivência no IFCE, que orientações daria ao professor que está iniciando sua carreira como professor?
9. Se tivesse como sugerir e implementar ações para melhoria da formação continuada dos professores do IFCE, Campus Fortaleza, que considerações faria?
10. Para você, qual o sentido de ser docente do ensino básico, técnico e tecnológico?

9.4 APÊNDICE D - VERSÃO FINAL DO PRODUTO EDUCACIONAL



APRESENTAÇÃO

O produto educacional “A docência no IFCE: sobre memórias e saberes”, é um guia de orientações pedagógicas desenvolvido com base nas vivências e nos relatos dos docentes do IFCE, Campus Fortaleza, especificamente àqueles ligados ao curso Técnico Integrado em Edificações. Tal documento está vinculado a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, intitulado Formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE.

O guia tem o intuito de contribuir com a formação pedagógica dos docentes, além de buscar a melhoria da formação continuada e de seu planejamento por parte da equipe pedagógica do IFCE como um todo, uma vez que, apresentando as aprendizagens tidas durante a trajetória profissional de professores que já estão na docência por um tempo maior ou igual a dez anos, algumas possibilidades, saberes, análises foram traçadas por esses profissionais, o que pode ser apropriado por todos, equipe pedagógica e professores, servidores, enfim, aos interessados na compreensão da docência na EPT.

Assim, para que o guia pudesse se concretizar, as técnicas utilizadas na pesquisa foram a aplicação de questionários e entrevistas com o grupo de docentes do curso Técnico Integrado em Edificações, tanto os professores da parte propedêutica como também da parte técnica, específica. Dessa forma, através dos relatos das experiências vividas pelos professores, de suas histórias junto à instituição e do sentido que dão à carreira do magistério no ensino básico, técnico e tecnológico se buscou, através desse produto educacional, tecer orientações pedagógicas com base nos relatos de quem vivenciou tal trajetória, bem como na fundamentação de alguns teóricos que pensam o ensino.

Para construção de tal material educativo, o referencial teórico da pesquisa tem autores como Nóvoa (2013), Tardif (2016), Garcia (1999), Imbernón (2010) entre outros autores importantes que serviram como pilares para formulação de ideias e construção de conhecimentos sobre a temática formação docente no contexto da formação de professores, especificamente para docentes da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

INTRODUÇÃO

A formação docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT é temática importante de se discutir no atual contexto de expansão da rede de educação profissional. Muito relevante analisar como os docentes percebem a formação pedagógica oferecida pelo Instituto Federal do Ceará, bem como investigar como os professores se construíram enquanto profissionais da EPT.

O presente trabalho nasceu exatamente dessa inquietação que surge quando se pensa na organização das estruturas e funções das instituições de ensino: o que pensam os professores dos cursos, dos momentos pedagógicos, oferecidos pelo IFCE, Campus de Fortaleza? O que os professores aprenderam sobre a docência na EPT? Que assuntos, temas e formatos os professores desejam ver na formação continuada para docentes do IFCE, Campus Fortaleza?

A partir dessas indagações é que o trabalho de pesquisa e o produto educacional a ele vinculado tomou corpo e se concretizou. Para tanto, foram extremamente ricos as entrevistas e os momentos com os professores. Através de suas falas, a compreensão do pedagógico visto por quem faz o ensino ganhou contornos muito marcantes, expressivos. Num outro prisma, o levantamento teórico subsidiou o trabalho e resultou neste guia, que muito mais do que instruir, quer buscar levar questões, possibilidades, reconstruções no sentido de se ter um processo de formação continuada, pedagógica que aproxime e torne significativo esse momento.

Dessa forma, o guia está dividido em quatro unidades. A primeira tece considerações sobre os principais pontos levantados pelos docentes que poderiam construir um modelo de formação continuada significativo. Na segunda e a terceira unidades, temas específicos são apresentados contendo as falas dos professores atrelados aos conhecimentos de teóricos que embasaram o trabalho. Na quarta unidade se tem uma proposta de formação pedagógica com base nos relatos dos docentes. Assim é que se tem a seguinte organização:

Unidade 1 Novos caminhos para a formação continuada para docentes da EPT

Unidade 2 Sobre a identidade institucional: Quem somos?

Unidade 3 Sobre a trajetória docente no IFCE: O que aprendi?

Unidade 4 Proposta de formação pedagógica

UNIDADE 1

NOVOS CAMINHOS PARA
A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA DOCENTES DA EPT



Eu acho que os encontros pedagógicos deveriam trabalhar nossos problemas, nossos problemas de IFCE[...]

(Professor participante da pesquisa).



Eu acho que é a base do conhecimento mesmo, sabe? De cada área, a formação é muito importante, do conhecimento de cada área. A formação de educação, das questões das concepções de educação, das metodologias, dos métodos, eu acho que o professor está muito distante de várias áreas, inclusive de humanas, muitas vezes, né? Ele tá muito distante disso, então eu acho que isso é muito importante [...] e os valores de cidadania, quem é o cidadão, como é que a gente trabalha isso e talvez pra mim o mais importante é a ligação com a juventude, entender quem é o jovem, quem são nossos alunos, quais são suas dificuldades. Entender que cada período, cada juventude ela corresponde a um período: não é porque na minha época foi assim e na época da minha mãe foi numa forma que eu acho que o modelo de educação vai seguir o mesmo. Não. A realidade ela é diferenciada, ela é diferente e a gente tem que entender isso. Tem que procurar entender[...]

(Professor participante da pesquisa).

NOVOS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EPT



O que dizem os teóricos sobre a temática formação de professores?

Por muito tempo a formação continuada para docentes foi compreendida somente como um espaço de transmissão de um saber de especialistas para professores. Designações do tipo “reciclagem” eram comuns e evidenciavam como local primeiro da formação a universidade. Candau (2011, p. 52) discorre sobre os limites desse modelo de formação denominada “clássica” indicando ser necessário caminhos diferenciados para uma formação crítica e reflexiva que considere a escola como local da formação, bem como o estágio de vida profissional do professor e os saberes construídos pelos docentes. Dessa forma, três eixos são descritos pela autora como fundamentais de se considerar:

Instituição de ensino como local de formação

Partir do reconhecimento da escola como *loas* de formação continuada tem várias implicações[...]. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão / orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 2011, p. 58).

Valorização dos saberes docentes

No contexto deste trabalho, é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (CANDAU, 2011, p. 59).

Consideração do ciclo de vida dos professores nos processos formativo

O importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato[...] (CANDAU, 2011, p.63).

Pérez Gómez (1998) discorre sobre as perspectivas de ensino que se desenvolveram ao longo do tempo: perspectiva acadêmica, técnica, prática.

O autor define a perspectiva acadêmica como a transmissão dos conteúdos das disciplinas que os professores devem transmitir sem a preocupação com o pedagógico.

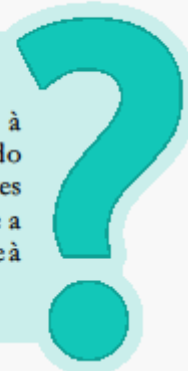
Na perspectiva técnica, também denominada de racionalidade técnica, há prevalência da eficácia no ensino, o professor é visto como executor dos conhecimentos trazidos por especialistas, que se configuram como regras a serem executadas; nesta perspectiva, há hierarquia entre os tipos de conhecimentos e o lugar de cada indivíduo nesse processo: professores que executam têm menor prestígio do que os especialistas que produzem o conhecimento. Os limites da racionalidade técnica foram vistos por apresentar a ciência como capaz de resolver todos os problemas apresentados no contexto de trabalho do professor, como se tivessem regras estabelecidas e infalíveis para as diversas situações de ensino.

Freire (2016) discorre sobre a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática como forma de conduzir os processos formativos de professores. Tal ação pode ser conseguida num movimento dialético, na compreensão de todas as dimensões do ser humano professor e da reflexão sobre o fazer com vistas à melhoria do ensino. O autor afirma que “[...] o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder[...]” (FREIRE, 2016, p. 39).

Assim é que a perspectiva de formação docente em que os professores são vistos como sujeitos, colaboradores, que aprendem a partir da pesquisa, das situações concretas, da reflexão crítica sobre a prática, é a que melhor possibilita ao docente aprender de maneira significativa e se envolver com a instituição, buscar respostas, rever ações, produzir conhecimentos.

Mas que perspectiva é essa?

No contexto da EPT, a perspectiva prática se vincula à reconstrução social, o que significa um olhar mais aprofundando em oferecer uma educação crítica, que reflita sobre as questões políticas, econômicas, a exploração de uma classe social sobre a outra, enfim, sobre assuntos que não se circunscrevem somente à sala de aula, mas ao contexto vivido pelos docentes.



Tardif (2014) discorre que os professores possuem diferentes saberes:

- Saberes da formação profissional: ciências da educação, ideologia pedagógica.
- Saberes disciplinares: conhecimento das diferentes áreas.
- Saberes curriculares: conhecimentos escolares, compreensão de objetivos, conteúdos e métodos.
- Saberes experienciais: saberes construídos no trabalho diário do professor e do contexto em que atua.

Para Tardif (2014), dos diferentes saberes que compõem a docência, há destaque para os saberes da experiência. Assim, o autor explicita que os saberes da experiência se diferem dos demais saberes, tendo em vista que os saberes experienciais são retraduzões feitas pelo docente e que compõem todos os demais saberes.

Sendo assim, o que isso significa?

Significa que necessário se faz ouvir os docentes e entender o que pensam sobre o ensino, as experiências e aprendizagens tidas como ponto de partida para a formação continuada de professores.



Isto porque, de acordo com Garcia, *apud Knowles* (1984), a aprendizagem dos adultos segue os seguintes pilares:

- Vão de um estágio de dependência à autonomia;
- A experiência cotidiana dos professores assume importância central;
- Os professores geram conhecimentos práticos;
- A aprendizagem dos docentes deve levar em consideração os problemas vividos pelos professores;
- Os docentes buscam aprender por questões de interesse próprio e não por recompensas.

Seguindo tais princípios, a proposta de formação continuada deve ter na sua estrutura um planejamento que seja coerente com a perspectiva adotada que tem o professor como sujeito do processo, o que pressupõe a valorização dos saberes construídos pelos docentes. Assim é que Imbernón (2010; p. 95) afirma:

Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa mais além dos cursos e seminários de especialistas acadêmicos: trocas entre indivíduos tratados como iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos, aproveitamento de tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem, etc. Em suma, a mudança comporta uma nova maneira de organizar a formação (IMBERNÓN, 2010, p. 95).



O que dizem os professores do IFCE, Campus Fortaleza sobre a formação continuada?

Em termos gerais, os docentes almejam uma formação que contribua para o ensino e que colabore para discussão de problemas que ocorrem no dia a dia da profissão. Percebem como importante espaços de discussão, de debate que podem ser realizados por área/curso.

No que se refere aos temas propostos pelos docentes, foram diversos os assuntos vistos como importantes de se discutir nos eventos pedagógicos, a saber:

Conceitos pedagógicos;

Identidade institucional;

Atualização em didática, metodologias;

Cidadania;

Oficinas como formato a ser desenvolvido;

Direitos humanos;

Rotina bimestral de capacitação;

Discussão de problemas do IFCE.

Avaliação e instrumentos avaliativos;

Técnicas de ensino que sejam aplicáveis na EPT, principalmente nas disciplinas específicas;

Juventude, compreensão de quem é o jovem, quem é o aluno no cotidiano;

Diante dos temas abordados como relevantes pelos docentes, percebe-se a necessidade de um olhar mais aprofundado para os anseios dos professores.

Em cada etapa da profissão os temas e necessidades irão se modificar.

A lista de temas percorridos pelos docentes pode ser provisória, uma vez que a aprendizagem contínua do educador favorece construções de saberes que podem ser densos, alguns merecendo sempre um lugar para diálogo, outros mais compreensíveis aos olhos do grupo docente.

Em suma, os problemas sentidos pelos educadores, a cada tempo vivido da docência, devem ser compartilhados e discutidos nos momentos de formação.

Assim é que, durante a trajetória da docência, vários são os momentos e problemas enfrentados pelo professor. O que é importante considerar é o olhar a essas necessidades e a condução do processo de formação, uma vez que existem numa mesma instituição profissionais que estão em diferentes etapas da vida: alguns podem estar iniciando a carreira, outros podem estar na fase de diversificação, mais estáveis e inseridos na instituição enquanto alguns, no momento final da carreira.

Sendo assim, necessário reconhecer que a formação continuada para docentes deve considerar os saberes docentes e a realidade que vivenciam, com suas dificuldades, problemas, ações e inovações, além da consideração do estágio de vida profissional dos docentes. Para isso, os princípios da aprendizagem de adultos devem ser considerados, bem como, a perspectiva crítica da prática como elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores. Propiciar um ambiente rico, em que os docentes possam expressar ideias, compartilhar o que sabem, além de possibilitar a aprendizagem, num movimento que não é estático, mas é dinâmico, é ação válida.

PARA REFLETIR

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2016, p. 40)

UNIDADE 2

SOBRE A IDENTIDADE
INSTITUCIONAL:
QUEM SOMOS?



[...] o que que a gente quer enquanto instituição? Eu acho que tinha que discutir mais isso também, sabe? [...] O pessoal pensa que o instituto nasceu em 2008. Tudo bem, pela lei ele nasceu, mas a gente tá falando de uma instituição que tem mais de 100 anos. Têm pessoas que estão aqui desde a escola técnica com suas culturas, seus valores, suas crenças, quer dizer, a gente tem uma instituição formada por indivíduos das mais variadas experiências e realidades vindas dessa trajetória de mudança que é a mudança institucional[...]

(Professor participante da pesquisa).

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE A TEMÁTICA IDENTIDADE DOS DOCENTES?

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é uma trajetória de ações fragmentadas, de propostas aligeiradas. Os referenciais legais que deram suporte à formação docente na EPT se configuraram como “diferenciados,” “especiais,” o que aponta uma histórica organização da educação profissional segmentada (OLIVEIRA, 2013).

A perspectiva de formação docente pautada na reflexão crítica sobre a prática, além de um ambiente colaborativo e inovador, que tenha a instituição de ensino como local indispensável para ocorrer a formação, é o que se compreende como um processo de formação que se quer democrático.

Compreender a história da formação docente na EPT, os princípios e teorias que dão suporte a essa formação basta para construir uma proposta formativa para esses profissionais? Certamente que não é somente isso. É necessário compreender quem são os professores que atuam na EPT.

[...] Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas[...]
(ARROYO, 2013, p. 34).

A docência é constituída de saberes, as teorias contribuem para o processo de formação docente, mas igualmente se torna relevante ouvir o professor, pessoa e profissional, que atua, exerce a profissão docente.

-  **Qual a identidade individual e coletiva dos docentes que compõem a instituição?**
-  **Quem são esses sujeitos?**

Imbernón (2010, p. 81) compreende que os processos formativos para os docentes em que tenham a história dos professores, suas experiências, suas práticas, que ocorram no coletivo, favorecem a identidade docente, identidade que é construída por sujeitos professores. Tal postura “[...] passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros”.

A formação continuada pode possibilitar o reconhecimento da identidade dos professores quando compreender as práticas dos docentes, percebendo os modos diferentes em que cada professor se constituiu e, a partir dessa diversidade e da escuta dos docentes, através de diálogos coletivos, oferecer uma proposta de formação continuada que leve os professores a compreender o se faz, o porquê se faz. Arroyo (2013, p. 152) esclarece que “a identidade social da escola e de seus mestres é inseparável desses afazeres, qualquer inovação que não os incorpore ou que venha na contramão fracassará[...]”.

Conforme discorre Nóvoa (2013, p. 16) a identidade não é algo pronto, não é produto, mas sim processo, “[...] é lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Diante de tal constatação, a identidade dos professores, daqueles que estão na instituição há um tempo longo, bem como os docentes que ingressaram recentemente, deve ser discutida. Tal diálogo poderá partir das seguintes indagações:

- O que penso sobre a docência?
- Como me percebo professor da EPT?
- O que para mim, enquanto docente, significa ser um professor da EPT?
- O que sei sobre a instituição em que atuo?

A identidade dos professores, como se construíram indivíduos e docentes, no que acreditam, como ensinam, qual sua história de vida profissional, quais suas práticas no exercício da profissão são questões importantes de se pesquisar, pois a construção da docência passa também por esses aspectos.

PARA REFLETIR

[...] De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los[...] (TARDIF, 2014, p. 107).

UNIDADE 3

SOBRE A TRAJETÓRIA
DOCENTE NO IFCE:
O QUE APRENDI?

[...] *A que cada dia eu aprendo e desaprendo*
(Professor participante da pesquisa).

[...] Talvez faltou você perguntar “Professor, como é que você aguentou tanto tempo, 46 anos de sala de aula?” Se eu disser pra você que eu não enjoei ainda? Eu não me aposentei por opção minha. Eu poderia ter me aposentado há 10 anos atrás e não me aposentei por opção minha porque eu não sei ficar longe. Eu adoro o que faço, entendeu? E isso é importante pra mim porque eu me atualizo[...]

(Professor participante da pesquisa).

Eu acredito assim que a grande experiência mesmo é você[...] porque a gente às vezes tem aquela expectativa que “não, é uma receita de bolo, então vai ser sempre a mesma coisa e vai funcionar.” E não é. Não é assim que funciona. Como eu te falei inicialmente, cada turma é uma história. Eu aprendi muito a ter que conhecer a turma para poder lidar com ela. Não a mesma forma que eu lidei com a turma anterior eu vou lidar com a turma do semestre seguinte. Cada turma eu tenho que conhecer, identificar aquelas[...] aqueles pontos mais chaves de um ou de outro aluno ali específico para que você consiga, né, da melhor forma absorver e lidar com aquilo porque o aprendizado, ele é diferente. A gente trabalha com turmas às vezes grande e o aprendizado individual é diferente. Então você tem que procurar uma forma que você consiga atender a todos e nem sempre é a mesma coisa

(Professor participante da pesquisa).

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS SOBRE A TEMÁTICA CONSTRUÇÃO E SABERES DOCENTES?

Por muito tempo a formação docente foi pensada como algo a ser feito por profissionais, especialistas que detinham o conhecimento pedagógico e que poderiam dar instruções para docentes aplicarem nos diversos contextos educacionais vividos.

Assim é que surge a ideia da docência como sendo constituída de “saberes sem ofício” (GAUTHIER, 2013). Conforme expressa Gauthier (2013) a docência vista como “saberes sem ofício” era assim denominada em virtude dos saberes estarem muito distanciados da prática docente. Pensada por especialistas, esses saberes não tinham vinculação com a prática, não representavam o professor no seu real exercício docente.

Num outro contexto, a docência foi vista com um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2013). Tal ponto de vista acreditava que para o exercício docente bastava conhecer os conteúdos específicos da área de atuação do professor, o que ocasionou um certo desfavorecimento do pedagógico frente ao conhecimento específico/área. A intuição e o talento, nessa perspectiva bastavam para o ensino.

Gauthier (2013) se preocupou em elucidar a necessidade de se construir uma Teoria Geral da Pedagogia de forma a se ter uma junção de conhecimentos importantes que podem ser mobilizados pelos docentes tendo em vista alternativas para resolução de problemas/situações concretas que surgem na docência.

Para constituição de um “reservatório de saberes”, Gauthier (2013) indica que os conhecimentos a serem disponibilizados para os professores devem vir da experiência, do cotidiano da sala de aula. Embora se tenham situações específicas, singulares no ensino, os professores devem buscar teorias que possam dar suporte à função docente. Assim é que Gauthier vê a docência como um ofício feito de saberes, conhecimentos esses extraídos da prática docente, comprovados pela pesquisa. Tais saberes não englobam todas as situações de ensino, mas permitem uma compreensão teórica fundamentada na prática do professor em sala de aula.

De modo global, o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos (GAUTHIER, 2013, p. 187).

No que se refere aos saberes dos professores, validados pela pesquisa científica, Gauthier (2013) traz considerações e sínteses de estudos de diferentes teóricos que retratam tanto a gestão da matéria, bem como a gestão de classe.

A gestão da matéria refere-se “[...] ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo[...]” (GAUTHIER, 2013, p. 196-197).

Algumas ideias propostas pelo autor sobre a gestão de conteúdo podem ser explicitadas:

- Os objetivos da aprendizagem devem ser justificados para o aluno;
- Planejamento é importante no trabalho docente;
- Docentes devem estimular os alunos a interagirem entre si;
- Primeiras atividades devem ser simples;
- Os docentes devem explicar as atividades aos alunos de forma completa;
- Utilização de diferentes formas de avaliação é relevante;
- Professores devem perguntar aos alunos;
- Avaliações curtas são mais ricas que as provas finais;
- Recapitular os conhecimentos é salutar para a aprendizagem dos alunos.

A gestão de classe pode ser compreendida como um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 240 apud Doyle, 1986).

Algumas ideias sobre a gestão da classe proposta pelo autor devem ser consideradas:

- Conjunto de regras cria um ambiente favorável para o ensino;
- Rotinas possibilitam que o ensino e a aprendizagem possam se desenvolver;
- Princípios para a organização e gestão da sala de aula: simplicidade, familiaridade e rotinização;
- Professores devem acolher as ideias dos alunos de forma respeitosa;
- Conversa particular com alunos que interrompem a aula é uma atitude relevante;
- Elogios devem ser reais.

Além dos estudos de Gauthier (2013) sobre a constituição de um reservatório de saberes que podem contribuir para a gestão do ensino e da classe, é necessário compreender a docência em todos os aspectos.

Freire (2016) discorre sobre os saberes necessários ao professor numa perspectiva crítica de educação e formação docente e afirma que essa experiência é “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e seriedade” (FREIRE, 2016, p. 26).

Uma das considerações propostas pelo educador é que ensinar não é transferir conhecimento. Tal afirmativa expressa um sentido humano ao processo de ensinar e aprender. Vê a formação como algo contínuo, capaz de transformar professores e alunos, ambos sujeitos do processo.

A abordagem emancipatória da formação docente compreende todas as dimensões do ser humano, além das condições de vida e trabalho como constituintes dos processos de formação de professores (SOUZA, 2013). No contexto da EPT, importante o entendimento do professor sobre o ensinar nesta modalidade que se denomina de Educação Profissional e Tecnológica: a função não é somente a preparação do aluno para assumir um posto de trabalho, já que se refere a algo de maior amplitude que é uma formação completa.

PARA REFLETIR

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos profissionais homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço de sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções (SOUZA, 2013, p. 391-392).

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA CONSTRUÇÃO E SABERES DOCENTES?

Os docentes do IFCE, Campus Fortaleza explicitaram muito do que aprenderam sobre a docência

A docência e os conhecimentos da profissão não são receitas de bolo, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de ensino;

O trabalho diário, no exercício da profissão, traz aprendizagens;

Os professores devem se preparar para o exercício da docência; necessário ter paciência e motivar o aluno;

Ser flexível, estudar e ter a certeza de que os alunos e as turmas são completamente diferentes. Por serem diferentes, o professor deve explorar o potencial do grupo discente;

Cada dia se aprende e desaprende;

Atualizações dos temas de sua atuação como professor são relevantes. Além disso, trazer assuntos que pertencem a realidade concreta, problemas extraídos do social são práticas que favorecem à aprendizagem.

Conhecer os alunos é fundamental: de onde os discentes vêm, como é o ambiente em que vivem são ferramentas importantes para compreender os alunos não só como alunos, mas como indivíduos que estão interligados à sociedade, a um grupo, a uma cultura.

UNIDADE 4

PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA DOCENTES
DA EPT

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA CONSTRUÇÃO E SABERES DOCENTES?

A proposta de formação continuada para docentes da EPT está ancorada em algumas premissas:

- O docente é visto como protagonista do processo de formação;
- A aprendizagem coletiva é valorizada;
- As histórias de vida profissional, as experiências e aprendizagens são consideradas na formação;
- Os princípios da aprendizagem de adultos orientam o trabalho;
- Teoria e prática são elementos indissociáveis;
- A percepção do trabalho como princípio educativo, a reflexão crítica sobre a prática numa perspectiva de reconstrução social são fundamentos que embasam o estudo.

Diante de tais ideias, a proposta de formação continuada segue esses princípios e conduzem a um modelo de formação construído de algumas etapas. Tal modelo tem como base alguns dos procedimentos de formação mediante indagação coletiva elaborado por Imbernón (2010, p. 74). Tal proposta integra as condições para ter o professor como sujeito do processo e sua prática como um elemento a ser investigado.

✓ A primeira etapa consiste em identificar os problemas ou mesmo uma temática que propicie interesse do grupo de professores.

✓ A segunda etapa consiste em coletar dados, ter referencial teórico ou mesmo um profissional que contribua para, junto com o coletivo de professores, analisar, discutir, compreender e encontrar possibilidades de melhoria do problema.

✓ A terceira etapa tem o intuito de transformar a situação fazendo as mudanças vistas como necessárias.

Como a aprendizagem dos docentes não se esgota, está sempre sendo refeita, reelaborada, o movimento das respostas é um processo que sempre pode ser modificável, com soluções que se diferenciam, de acordo com os sujeitos que avaliam a situação, o contexto em que estão imersos.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES

TEMA: Identidade docente no IFCE, Campus Fortaleza

Periodicidade: Bimestral

Carga horária: 16h

OBJETIVOS

- Possibilitar um diálogo para conhecimento do grupo docente que atua na instituição;
- Compreender o sentido que os docentes imprimem à docência na EPT;
- Conhecer a instituição, através de relatos de histórias de vida de professores que possuem um tempo considerável no IFCE.
- Entender a docência na EPT através do histórico de vida profissional dos docentes e da leitura e análise de teóricos que tratam do tema.

CONTEÚDO

- O professor do IFCE e a identidade profissional.
- A construção histórica da docência na EPT.

1 ° DIA

- Apresentação da atividade: Diálogos sobre a docência no IFCE: as histórias de vida profissional dos professores.

Nessa atividade, os professores serão convidados a se organizarem em pequenos grupos, discutirem a temática e registrarem as ideias.

O diálogo sobre a docência no IFCE se organizará em diferentes momentos:

1º momento:

O facilitador poderá fazer apresentação da atividade introduzindo material que possibilite a abertura do diálogo (vídeos, músicas, citações).

*Como sugestão, o vídeo de música intitulada *Me revelar*, interpretado pela cantora Zélia Duncan ou o poema *O Auto-Retrato*, de Mário Quintana podem ser utilizados para iniciar um debate sobre o profissional docente.*

2º momento:

O facilitador apresentará a oficina através de imagens relacionadas ao IFCE. Nas imagens, poderão figurar o IFCE e sua antiga denominação, Escola Técnica Federal do Ceará, o que propiciará, entre o grupo diversificado, integrar compreensões de recém-ingressos na instituição, bem como professores que acompanharam o percurso de mudança institucional.

Nesse momento, o facilitador informará que o objetivo é que cada um possa contar um pouco da trajetória profissional na instituição: histórias, momentos marcantes, ingresso no IFCE, relacionamento entre pares, enfim, o que significa ser docente do IFCE. Para que tal ação possa ser desenvolvida, o facilitador dividirá os docentes em grupos pequenos, de modo que possam conversar entre si e compartilhar experiências, vivências e histórias de vida profissional.

No que se refere aos docentes mais jovens, pode ser indagado sobre a entrada na instituição (fase inicial da carreira, relações estabelecidas, desafios, primeiras impressões).

Os grupos devem ser divididos de forma que tenha diversificação de áreas, bem como de tempo na carreira (professores com tempo curto e aqueles que já estão na instituição há um tempo maior devem estar num mesmo grupo, caso se ja possível).

A síntese das ideias de cada grupo deve ser registrada. Tal registro pode ser feito através de narrativas, imagens e demais construções ou representações docentes.

As discussões realizadas pelos grupos, bem como os registros produzidos pelos professores serão apresentados.

2 ° DIA

- Retomada da temática abordada: Diálogos sobre a docência no IFCE: as histórias de vida profissional dos professores.
- Apresentação do facilitador contendo as proposições de teóricos que tratam da temática da Educação Profissional e Tecnológica buscando relacionar tais ideias com as falas e materiais produzidos pelos docentes.

Algumas indicações de textos que estão na bibliografia da proposta de formação docente podem subsidiar o estudo. Interessante que tais materiais sejam enviados antecipadamente para leitura do grupo docente.

Neste momento, o facilitador fará breve relato da história formação docente na EPT. Em seguida, discorrerá sobre os estudos de teóricos que tratam da EPT apresentando os princípios que fundamentam a Educação Profissional.

Importante ressaltar a relevância de se ter um espaço dialogado na apresentação. Assim, o compartilhamento de ideias, saberes, vivências e experiências devem permear o momento.

- Momento final, em que os grupos recebem novamente o material que construíram no início da formação dando as equipes a possibilidade para mudar, acrescentar ou deixar o material no mesmo formato inicial.

A última etapa da atividade objetiva relacionar as ideias apresentadas pelos grupos com a fundamentação teórica de autores que tratam da EPT. Assim, algumas perguntas podem ser utilizadas para desenvolvimento da ação:

O que penso sobre a docência na EPT?

A partir das discussões dos teóricos que estudam a EPT, algo modificou na forma como compreendo o exercício da docência na EPT?

RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Computador;
- Pincel;
- Folhas A4;
- Material bibliográfico para estudo.
- Materiais disponíveis na internet:

Vídeo Me revelar, Zélia Duncan.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pXOZlxfze2E> >.

Acesso em: 06 out. 2019.

Poema O Auto - Retrato, de Mário Quintana.

Disponível em: < <http://www.citador.pt/poemas/o-autoretrato-mario-quintana> >.

Acesso em: 06 out. 2019.

Fotos que sintetizam a história do IFCE.

Disponível em: < <https://ifce.edu.br/memorial/memorial-do-ifce> >.

Acesso em: 06 out. 2019.

AVALIAÇÃO

- Docentes são convidados a avaliar o momento indicando também temas para o próximo encontro.

BIBLIOGRAFIA

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.

MACHADO, Lucília. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clemon. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. Tradução: Francisco Pereira.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 4ª edição, 1998. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Juliana dos Santos Padilha.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora. 2ª edição. Portugal, 2013. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O trabalho "Guia de orientações pedagógicas - A docência no IFCE: sobre memórias e saberes" de Joanna Aretha Silveira e Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](#).