

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS
PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE BACHARELADO
EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ – *CAMPUS* CONCEIÇÃO DO
ARAGUAIA: UM ESTUDO DE CASO.

MÁRCIA MARIA FREITAS FRANCO CAVALCANTE

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES
ATUANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM ENGENHARIA
AGRONÔMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – *CAMPUS*
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA: UM ESTUDO DE CASO.**

MÁRCIA MARIA FREITAS FRANCO CAVALCANTE

Sob a Orientação da Professora
Prof^ª. Dr^ª. Liliane Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M377 p MARIA FREITAS FRANCO CAVALCANTE, MÁRCIA, 1977-
AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS
PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM
ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ -
CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA: UM ESTUDO DE CASO. /
MÁRCIA MARIA FREITAS FRANCO CAVALCANTE. - 2017.
98 f.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Formação de Professores. 2. Prática e Saberes
Docente. 3. Educação Profissional. I. Barreira
Sanchez, Liliane, 1969-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MÁRCIA MARIA FREITAS FRANCO CAVALCANTE

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/07/2017.

Liliane Barreiras Sanchez, Dr. UFRRJ

Wanderley da Silva, Dr. UFRRJ

Liliane Leroux, Dr. UERJ/FEBF

Perguntaram a um homem um certo dia: O que destrói a humanidade?

Este respondeu:

“A política sem princípios, o Prazer sem compromisso,

A riqueza sem trabalho, a sabedoria sem caráter,

Os negócios sem moral, a Ciência sem humanidade

e a Oração sem caridade”.

(Mahatma Gandhi)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Dourival e ao meu filho Lucas, com muito amor e gratidão.

Aos meus pais João e Maria (*in memoriam*), por todo amor dado a mim, por todos os esforços e por tanto lutarem para eu concluir os meus estudos.

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos, que sempre me incentivaram com palavras de coragem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me oportunizado a realização deste curso de Mestrado e, por desde sempre, ter me dado força para persistir nesta jornada.

Ao meu companheiro Dourival, por todo amor, apoio e compreensão em todas as fases deste curso.

Ao meu filho Lucas, pelo carinho e palavras de incentivo nos momentos em que precisei.

A minha eterna mãe (*in memorian*), por, em toda a minha vida, ter sido a minha maior incentivadora.

Aos meus familiares, por todas as palavras de incentivo e por acreditarem que este dia tão esperado chegaria.

À professora Liliane Sanchez, especialmente, por ter acreditado na proposta do meu trabalho e, sobretudo, por toda dedicação, carinho e profissionalismo na orientação desta dissertação.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, pela forma dedicada e proveitosa na condução das aulas.

Aos colegas de curso, que contribuíram de forma enriquecedora para a minha formação, com relatos e trocas constantes de experiências de vida e profissional, principalmente nas ações desenvolvidas nos Institutos Federais.

À gestão do IFPA – *Campus* Conceição do Araguaia e demais servidores da Instituição, que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo fosse realizado.

A todos, minha eterna gratidão!

RESUMO

CAVALCANTE, Márcia M. F. F. **As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em engenharia agrônoma do Instituto Federal do Pará – Campus Conceição do Araguaia: um estudo de caso.** 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Este trabalho foi realizado junto à Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *campus* Conceição do Araguaia e pretende investigar, compreender e avaliar se os programas que versam sobre a formação continuada e as capacitações permanentes geridas pela assessoria pedagógica do IFPA contribuem para a formação dos professores bacharéis do Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA, do referido *campus*. Para tanto, buscou-se investigar como a formação continuada se faz presente para os professores bacharéis e, se de fato, essa formação tem influenciado na prática docente, utilizando, para isso, a entrevista semiestruturada junto aos professores de formação técnica, que resultou numa análise e discussão dos dados, cujos eixos temáticos foram relacionados e confrontados a partir das contribuições teóricas de estudiosos e de pesquisas referentes à Educação Profissional Tecnológica e à formação de professores. Diante de todos os dados analisados nesta pesquisa, os resultados revelaram que as ações dos encontros de formação continuada, para alguns entrevistados, nem sempre exercem influências positivas na formação dos professores que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT) no *campus* de Conceição do Araguaia-PA, tanto para o desenvolvimento da identidade profissional docente, quanto para a construção de saberes pedagógicos. Como se trata de um estudo de caso, ressaltamos as vozes dos professores entrevistados, que destacaram a necessidade de formação pedagógica para os professores bacharéis que atuam na docência, sinalizando a importância da institucionalização de um Programa de Formação Continuada pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) no IFPA, no sentido de capacitá-los para atuarem como docentes da educação profissional, desenvolvendo saberes próprios da docência, bem como metodologias que favoreçam o aprendizado significativo para o aluno, além de contribuir para que o educador possa superar os conflitos do cotidiano escolar de forma mais efetiva. Nas considerações finais, tratamos do que foi percebido durante os dados coletados nas entrevistas realizadas com os professores de formação técnica e apresentamos propostas, contribuindo com sugestões para as ações que estão sendo realizadas no *campus*, na perspectiva de apresentar propostas que viabilizem melhorias na formação docente daqueles que atuam na educação profissional e aos que porventura vierem ingressar nesta modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Prática e Saberes Docente; Educação Profissional.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Márcia M. F. F. **The practices and the pedagogical knowledge of the acting teachers in the course of bachelor in agricultural engineering of the Federal Institute of Pará - Campus Conceição do Araguaia: a case study.** 2017. 98p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This work was carried out by the Federal Institution of Education, Science and Technology of the Campus Conceição do Araguaia and intends to investigate, understand and evaluate whether the programs that deal with continuing education and the permanent training managed by the IFPA pedagogical assistance contribute to the Training of the bachelors teachers of the Bachelor's Degree in Agronomic Engineering of the Basic, Technical and Technological Education of IFPA, of said campus. In order to do so, it was sought to investigate how the continuous formation is made present for the bachelors teachers and, if in fact, this formation has influenced in the teaching practice, using, for that, the semistructured interview with the technical training teachers, that resulted in a Analysis and discussion of the data, whose thematic axis were related and confronted from the theoretical contributions of scholars and researches related to Professional Technological Education and teacher training. In the face of all the data analyzed in this research, the results revealed that the actions of continuing education meetings for some interviewees do not always have positive influences on the training of teachers who work in Professional Technology Education (EPT) in the campus of Conceição do Araguaia- PA, both for the development of professional teacher identity and for the construction of pedagogical knowledge. As it is a case study, we highlight the voices of the interviewed teachers, who emphasized the need for pedagogical training for teachers who work in teaching, signaling the importance of the institutionalization of a Continuing Education Program by the Pró-Rectoría de Ensino (PROEN) in the sense of enabling them to act as teachers of professional education, developing their own knowledge of teaching, as well as methodologies that favor significant learning for the student, as well as helping the educator to overcome the conflicts of daily life More effectively. In the final considerations, we deal with what was perceived during the data collected in the interviews conducted as the technical training teachers and present proposals, contributing with suggestions for the actions that are being carried out on campus, with the perspective of presenting proposals that enable improvements in teacher training Of those who work in professional education and to those who may enter this type of education.

Key words: Teacher Training; Teacher Practice and Knowledge; Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

APP - Assessoria Pedagógica e Psicossocial
CEAGRO - Centro Experimental Agroecológico do Araguaia
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSUP - Conselho Superior
CTC - Centro Tecnológico do Couro
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP - Departamento de Gestão de Pessoas
EBTT - Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC - Exame Nacional de Cursos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
IFET- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPA - Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Pará
IFS - Institutos Federais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA - Pará
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PDC - Plano de Desenvolvimento do *Campus*
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA - Plano Estratégico Anual
PFT - Professor de Formação Técnica
PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEN - Pró-Reitora de Ensino
RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAES - Técnicos em Assuntos Educacionais
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
UFT - Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista parcial - Projeto Orla.....	5
Figura 2 - Vista das Praias do Rio Araguaia	5
Figura 3 - Fase de finalização do IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia – PA.....	8
Figura 4 - Obra finalizada do IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia – PA.....	9
Figura 5 - Mapa dos 18 campi do IFPA, com numeração 9 (nove) o <i>Campus</i> Conceição do Araguaia – PA.	10
Figura 6: Saberes Profissionais dos Professores do Educação Básica, Técnica e Tecnológica EBTT	21
Figura 7 - Organização dos níveis e etapas da educação brasileira em articulação com a educação profissional e tecnológica.	27
Figura 8 - Cronologia da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica .	48
Figura 9. Mapa Estratégico - PDI (2014–2018).....	64
Figura 10. Eixo temático, categorias e subcategorias de análises.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cenário da Rede Federal de Ensino de 1909 até 2014	11
Gráfico 2. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2011	29
Gráfico 3. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2012	30
Gráfico 4. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2013	30
Gráfico 5. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2014	31
Gráfico 6. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.	49
Gráfico 7. Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Assessores Pedagógicos	34
Quadro 2: Conhecimento profissional segundo Maurice Tardif (2000).	40
Quadro 3. Perfil dos profissionais docentes que ministram aula no Programa de Pós-Graduação de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	58
Quadro 4. Matriz curricular e distribuição de carga horária:	60
Quadro 5. Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivos da Pesquisa	3
1.1.1	Objetivo Geral	3
1.1.2	Objetivos Específicos	3
1.2	Caracterização do Lócus de Estudo: IFPA – <i>Campus</i> Conceição do Araguaia – PA	3
1.3	Justificativa e Importância da Pesquisa	10
1.4	Metodologia da Pesquisa	14
1.5	Referencial Teórico que Fundamenta a Pesquisa	17
1.6	Estrutura dos Capítulos	20
2	CAPÍTULO 1 SABERES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO SUPERIOR EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - <i>CAMPUS</i> CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	21
2.1	Perfil dos professores bacharéis que atuam na educação profissional na modalidade de Ensino Superior	22
2.2	Formação inicial e continuada dos professores bacharéis e seus saberes	25
2.3	Expansão da Rede Federal e a permanência do aluno no âmbito institucional	26
2.4	Diagnóstico quantitativo (taxas de retenção e evasão)	29
2.5	Implantação e consolidação da Assessoria Pedagógica e Psicossocial - APP	32
2.6	Projeto Político Pedagógico (PPP)	37
2.7	Ações de Capacitação	38
2.8	Encontros Pedagógicos	38
3	CAPÍTULO 2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DO IFPA - <i>CAMPUS</i> DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA – UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	48
3.1	O desenvolvimento da profissionalidade docente a partir do programa de formação no IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	55
3.2	Sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir dos documentos oficiais do IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	62
4	CAPITULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	68
4.1	Dados e análises referentes às entrevistas com os docentes	70
4.1.1	Resultado quanto ao perfil profissional docente da educação profissional	70
4.1.2	Resultados quanto aos programas de formação continuada dos docentes entrevistados	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
7	APÊNDICES	93
	Apêndice A	93
	Apêndice B	96

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, são muitas as transformações que incidem sobre a educação e, nesse processo, as ações dos professores têm sido repensadas e (re) significadas para buscar atender às mudanças pelas quais passa a sociedade. Tardif, Pimenta, Schön, Nóvoa, entre outros especialistas, defendem o papel fundamental da educação para o desenvolvimento social e econômico e abordam a importância da formação continuada dos professores no mundo contemporâneo.

É notório que o atual cenário social requer dos professores mudanças e adequações no ensino das novas gerações no século XXI, o que reforça a necessidade de operacionalização e potencialização de uma formação continuada que os auxiliem para atuarem e produzirem conhecimentos fundamentais para a dinâmica da sociedade, uma vez que a mesma apresenta pluralismo de ideias, em que os valores se diferem uns dos outros e, muitas vezes, até se contradizem. Tudo isso demanda dos professores saberes que contribuam e consolidem a dinâmica da nova realidade social.

A educação tem um papel fundamental no atendimento das demandas sociais, políticas e econômicas, mesmo que não seja fácil construir um projeto educacional para o futuro. Nesse contexto, faz-se necessária uma proposta de formação continuada e permanente dos professores. Tal necessidade decorre do fato de que a sociedade passa por constantes modificações de valores culturais, sendo de fundamental importância a formação dos professores no percurso de sua carreira profissional para proporcionar àqueles que utilizam da educação escolar a possibilidade de apropriação da realidade existente e participação na transformação dessa realidade, quando se fizer necessária.

A velocidade pela qual passa o conhecimento na atualidade e a capacidade de mudanças que este possibilita na construção social, requer que o professor seja um agente de transformação e não um simples transmissor de conteúdo, com capacidade de atender não apenas os anseios do mundo produtivo, como também da sociedade, como um todo. De acordo com a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), feita com diversos países, incluindo o Brasil, a prioridade da sociedade brasileira é ter uma aprendizagem significativa¹, que proporcione a compreensão do que acontece ao seu entorno. Considerando o processo de mudanças pelas quais passa a sociedade, em que o conhecimento, aos poucos, vai se tornando obsoleto, em um processo de constantes transformações e reformulações de saberes, a escola passa a ter importante tarefa nas suas ações formativas.

Nessa premissa, sabemos que o professor tem o papel de ensinar e auxiliar as crianças, jovens e adultos na produção do conhecimento, estimulando-os na busca de sua autonomia e no desenvolvimento crítico e investigativo. Esta reflexão retoma a discussão sobre a formação continuada e permanente dos professores, no sentido de possibilitar, aos docentes, capacidades que os favoreçam na mobilização dos saberes e na relação desses entre a teoria e a prática, de maneira a subsidiá-los na tarefa de possibilitar atividades enriquecedoras aos educandos e, assim, contribuir para estimulá-los a intervirem no contexto atual de forma crítica e estruturada. Chamamos de aprendizagem significativa aquela que, neste caso, estimula os discentes no processo de afirmação/reafirmção da sua identidade social.

¹ David Ausubel, em sua visão clássica, considera aprendizagem significativa a relação entre conhecimentos prévios com conhecimentos novos. E essa interação ocorre de forma substancial e relevante para o aprendiz, que usa os conhecimentos já adquiridos, ou os modifica, a fim de adquirir novos significados.

Nesse sentido, consideramos oportuno discutir a “Formação Continuada dos Professores do Curso Superior Bacharelado em Gestão Agronômica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *Campus* Conceição do Araguaia”, na intenção de proporcionar a compreensão e reflexão desse processo, analisando sua contribuição e suas perspectivas para o enfrentamento das mudanças de identidades e saberes da sociedade contemporânea.

O interesse no desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir da preocupação em relação aos incentivos e caminhos da formação continuada dos professores, em especial, dos docentes bacharéis que ministram aulas nas duas turmas de Gestão Agronômica. Como profissional que lida diariamente com essas questões (trabalho, desde 2012, como pedagoga na Assessoria Pedagógica do Instituto), realizo um trabalho de atendimento às Coordenações de Cursos, professores e estudantes. No IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia, temos ensino presencial nas modalidades de Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Subsequente (pós-médio) e Ensino Superior. Durante as divisões dos cursos, fiquei responsável em atender aos Cursos Técnicos Subsequentes de Edificações, Agropecuária, Segurança do Trabalho, Saneamento e Agrimensura.

A investigação sobre a formação continuada e permanente dos docentes do IFPA do *Campus* Conceição do Araguaia está diretamente relacionada com o trabalho que realizo nesta Instituição, o que me possibilita aprimorar a compreensão acerca de como deve acontecer esta formação continuada de professores, tanto no que diz respeito às ações da assessoria pedagógica da qual faço parte, como dos programas instituídos no *campus* a esse respeito, por meio dos estudos e pesquisas que me permitem desenvolver maior suporte teórico-metodológico.

Compreender a realidade do curso investigado e a prática dos professores bacharéis que atuam diretamente nele, proporcionou perceber os desafios da experiência profissional com o aprimoramento de novas práticas adquiridas nos programas de formação continuada que o IFPA oferta aos docentes. Veiga (2008, p.14) nos diz que “a docência requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente, ou no mínimo a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Neste trabalho, exponho minhas dúvidas acerca de como a formação continuada tem aprimorado o aperfeiçoamento profissional dos docentes e colaborado para o desenvolvimento do processo de ensinar em oposição a um sistema de “educação bancária”², com o desafio de contribuir para a formação desses profissionais, uma vez que a maioria do corpo docente é composta por bacharéis que trazem conhecimentos que os direcionam a uma prática tradicional, cimentada durante a formação inicial.

Inspiro-me na definição de Boaventura Sousa Santos (2000b, p. 43 e 44) sobre o contexto atual, que diz que:

Como qualquer outro período de crise e de transição, o tempo, hoje, traz e apresenta características próprias e específicas. Por um lado, está carregado de ansiedade e temores; e, por outro, repleto de esperanças e utopia, pois se acredita na transformação global, não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna.

² Paulo Freire condenava o tradicionalismo da escola brasileira e chamou de “educação bancária” aquele método de ensino em que o professor “deposita” o conhecimento em um aluno desprovido de seus próprios pensamentos. Tal sistema, diz o autor, só manteria a estratificação das classes sociais, servindo o ensino de mero treinamento para a formação de massa de trabalho.

Nessa perspectiva, busco respostas aos seguintes questionamentos: Como a formação continuada, que é direcionada aos profissionais da educação, em especial aos professores bacharéis do curso em questão, tem contribuído na formação desses docentes e quais são os seus efeitos em suas práticas pedagógicas, em especial, daqueles que participam de qualificação para o seu desenvolvimento profissional, por meio de oficinas, palestras, participação em simpósios, entre outras possibilidades de capacitação? Tais ações formativas têm auxiliado na complementação da formação dos professores bacharéis e de seus conhecimentos teóricos e práticos? Tais ações formativas têm cumprido com a finalidade de desenvolver novas práticas e teorias educacionais para solucionar os problemas de educar na e para a contemporaneidade?

1.1 Objetivos da Pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar os programas que versam sobre a formação continuada e as capacitações permanentes geridas pela assessoria pedagógica, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 06/12, contribuem para a formação dos professores bacharéis do Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia - PA.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar o número de professores bacharéis que participam da formação continuada complementar à prática pedagógica
- Elucidar quais concepções de ensino norteiam a prática pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia - PA, a partir de suas participações no processo de formação continuada.
- Analisar como os cursos e/ou programas de formação continuada dos professores bacharéis que atuam nas duas turmas de Agronomia têm contribuído ou não na fundamentação e aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes que deles participam.

1.2 Caracterização do Lócus de Estudo: IFPA – *Campus* Conceição do Araguaia – PA

A Cidade de Conceição do Araguaia localiza-se no Sudeste do estado do Pará, às margens do Rio Araguaia e apresenta uma área territorial de 5.829 km², com uma população aproximada de 48.916 habitantes, distribuídos entre zona urbana e rural, com uma densidade demográfica de 7,4 hab/km². De acordo com Isaú Coelho Luz (2004), a fundação de Conceição do Araguaia aconteceu em 14 de abril de 1887 e foi a partir do ano de 1972, oficialmente em 30 de maio, que passou a ser comemorado o aniversário da cidade. Com mais de um século de história, o município surgiu a partir da missão católica do dominicano francês Frei Gil de Vila Nova, coordenada pelo governo do Grão-Pará, com o objetivo de

catequizar os índios Karajá e Kaiapó, que viviam na região usufruindo dos benefícios da floresta e do Rio Araguaia.

Muito tempo depois, a região foi marcada por um importante fato histórico organizado por representantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B), que mobilizaram diversos militantes que promoveram a Guerrilha do Araguaia, assim chamada por ter sido fixada no interior dos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins (que na época pertencia ao Estado de Goiás). Sua formação ocorreu em meados de 1960, mas somente em 1972 o exército e a guerrilha travaram seu primeiro conflito. Tratou-se de um movimento de guerrilheiros que buscavam formas de reação à ditadura militar, que foi instaurada no Brasil em 1964 e perdurou até 1985, com repressão massiva de opositores a este regime, imposição de censura à imprensa, à liberdade de expressão, extinção de partidos políticos e outras formas de combate de mobilidade dos grupos sociais. Resistindo ao longo de três anos contra a legitimidade do poderio militar, o movimento da Guerrilha do Araguaia representou e representa até hoje a luta do homem do campo por seus direitos sociais e políticos.

Já os anos 90 foram marcados por intensas mobilizações dos trabalhadores rurais na região, com a realização de alguns acontecimentos marcantes, como o “Grito do Campo”³ (em 1991 e 1992), o “Grito dos Povos da Amazônia”⁴ (1993) e, a partir de 1994, o “Grito da Terra Brasil”⁵, que tinham como causa comum a luta contra qualquer forma de violência no campo, com destaque para o aumento do poder dos “grandes” proprietários e a crescente miséria dos “pequenos” trabalhadores rurais.

O sul e sudeste da região se caracterizaram, então, como área de colonização espontânea, como os migrantes, trabalhadores rurais de diversos estados brasileiros que uniram suas vozes em prol de um objetivo comum de reivindicação da reforma agrária, cuja finalidade se estendia a criação de condições apropriadas para que o pequeno trabalhador rural pudesse produzir nas terras devolutas, assim como eram considerados pelos Estados. O processo de chegada dos migrantes foi concomitante aos grandes empreendimentos de infraestrutura, como a construção de estradas e/ou a recuperação de obras que foram realizadas com a aquisição de máquinas e equipamentos, que visavam à integração econômica da região ao Sudeste do Brasil.

A atividade econômica predominante no município é a pecuária de corte bovino, principal fonte de renda, cuja comercialização da carne, do leite e couro acontecem em grandes quantidades. A expressividade da criação de gado no município acontece em virtude de algumas características específicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento agropecuário da região, dentre elas estão: as vantagens em relação às terras, por terem preços acessíveis e serem produtivas; a localização geográfica, por fazer divisa com o Estado do Tocantins, o que facilita a comercialização do bovino de corte para as demais regiões; as condições climáticas também são favoráveis; e comumente a alimentação do gado é natural, sendo composta por pastagens naturais, sal comum e mineral, fazendo da carne um produto de alta qualidade e com grande potencial para exportação.

³ Existiram três *gritos do campo*. O primeiro ocorreu em maio de 1991, em Belém do Pará. O segundo ocorreu em agosto de 1991, em Brasília, com atividades organizadas. O terceiro, em maio de 1992, com abrangência em toda região norte, organizadas nos estados e suas respectivas capitais.

⁴ As mobilizações foram aumentando, passando do campo para as cidades, e, a partir dessas mobilizações, as entidades organizaram os Gritos da Amazônia, sendo que primeiro aconteceu em maio de 1993. Essas atividades foram aumentando e até então eram atividades unificadas com pauta regional.

⁵ Grito do Amazônia, em maio de 1994, passou a ser Grito da Terra Brasil e ter caráter nacional. Todos os trabalhadores se articularam em torno de pautas unificadas. O ato contou com a participação dos diversos segmentos da população rural: pequenos proprietários de terra, sem-terra, seringueiros, posseiros, pescadores, artesanais, ribeirinhos e outros, que se reuniram em prol de realizarem ações conjuntas em torno de causas comuns junto ao Poder Público.

Conceição do Araguaia possui uma demanda turística significativa. Dispõe de um amplo potencial turístico que, apesar de todas as belezas, infelizmente, tem sido pouco explorado. Margeado pelo Rio Araguaia numa extensão de 226 km, o município tem lindas praias e ilhas que atraem turistas de diferentes partes do Brasil e de outros países. Mas, isso tudo só é possível vislumbrar no período de estiagem, que acontece de maio a outubro, sendo o mês de julho um período de férias em que é possível aproveitar as belezas naturais e as manifestações artísticas e culturais como Carnaraguaia, Cidades Frente a Frente, dentre outras manifestações artísticas.



Figura 1 - Vista parcial - Projeto Orla

Fonte: Edilson Silva.



Figura 2 - Vista das Praias do Rio Araguaia

Fonte: Edilson Silva.

Nessa conjuntura e em atendimento às necessidades do município, ressaltamos o marco histórico que foi a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Conceição do Araguaia, no ano de 2000. A população demandava por criação de cursos técnicos e superiores públicos, gratuitos e de qualidade que contribuíssem com a ampliação do potencial econômico, ambiental e social, em oportunidades de desenvolvimento e de atendimento às necessidades básicas da região.

No ano de 2001, o CEFET/PA, localizado no Sudeste do Pará, implantou o Centro Avançado, ofertando o Curso Técnico em Aquicultura, através da parceria com a Prefeitura Municipal de Conceição do Araguaia - PA, porém, neste mesmo ano, o curso foi interrompido, retornando as discussões no final do ano de 2004, quando assume o novo Gestor Municipal e a nova Direção Geral do CEFET/PA, resgatando o Centro Avançado. Ainda no ano de 2004, a reinauguração da UNED em Conceição do Araguaia trouxe novas expectativas para a população, especialmente no âmbito da educação técnica profissionalizante na região.

Em 2005, foi realizado Processo Seletivo para mais duas turmas do Curso Técnico em Aquicultura. Um dos primeiros desafios dessa nova empreitada foi a falta de docentes para o referido curso, o primeiro a ser implantado na Unidade de Ensino Descentralizado de Conceição do Araguaia. Esta situação gerou a necessidade de a Instituição promover um concurso público para provimento dos cargos de professor substituto para o curso de Técnico em Aquicultura. Outro desafio encontrado foi a falta de um local para fixação da unidade, uma área que precisaria ter, no mínimo, 21.000 m². O prefeito da cidade, à época, disponibilizou um terreno que anteriormente funcionava como Sede da Fazenda Bradesco. A partir de então, se iniciaram os procedimentos para a construção da UNED - Conceição do Araguaia.

Através de uma parceria com o polo da Universidade do Estado do Pará (UEPA) local, as aulas da unidade do CEFET/PA em Conceição do Araguaia aconteceriam no espaço físico da Universidade, até que as obras da UNED ficassem prontas. Dessa forma, foi realizado, em 2008, o Terceiro Processo Seletivo da UNED - Conceição do Araguaia, que passou a ofertar os cursos de Agrimensura, Agropecuária, Edificações e Saneamento, num total de 175 vagas. Entretanto, devido a um problema com a conclusão do Ensino Médio dos candidatos aprovados, as aulas só tiveram início em novembro do mesmo ano.

Em 2008, com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará criou cinco novas UNED no Estado, nos Municípios de Abaetetuba, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba e Santarém. A UNED - Conceição do Araguaia iniciou suas atividades acadêmicas lançando quatro cursos Subsequentes: Técnico em Agrimensura, Técnico em Agropecuária, Técnico em Edificações e Técnico em Saneamento, e, com isso, chegou-se à lista de profissionais que seriam necessários para o primeiro concurso para o novo *campus*, que aconteceu ainda em 2008.

Já na segunda audiência pública, que aconteceu em 30 de julho de 2009, realizada pelo então Instituto Federal do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia, foram definidas as implantações dos Cursos Técnicos de Eventos e Segurança do Trabalho e dos Cursos Superiores em Agronomia e Gestão Ambiental, a fim de suprir uma grande carência da região. No início de 2010, o *campus* foi agraciado com o programa Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico (PARFOR), ofertando Licenciaturas em Biologia, Geografia, Pedagogia e Informática.

Em seguida, ainda em 2010, o *campus* deu início ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que apoia e incentiva a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de

educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Com a inauguração de parte do prédio da UNED - Conceição do Araguaia, em setembro de 2010, foi possível realizar várias atividades que beneficiaram a região, tais como:

- Início das atividades acadêmicas e administrativas no *campus*;
- IFPA Comunidade (programa de rádio que auxilia produtores rurais, trabalhadores da construção civil, esclarece a população em temas de extrema importância no cotidiano);
- Edital para apresentação de trabalhos de Extensão, Pesquisa e Ensino (estes editais vêm oportunizar aos docentes, discentes que possam atuar desenvolvendo projetos em suas áreas técnicas, possibilitando, principalmente, aos alunos, um maior aprendizado);
- Oferta de cursos técnicos e de graduação (cursos que foram pensados de acordo com os arranjos produtivos, sociais e culturais da região onde o *campus* está inserido)
- Doação da Escola Agrícola Municipal de Conceição do Araguaia para o IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia. Hoje, Centro Experimental Agroecológico do Araguaia (CEAGRO);
- Início da construção de um refeitório estudantil, bloco de banheiros, laboratório de reprodução de peixe no CEAGRO;
- Reforma dos espaços físicos (salas de aulas, laboratório, residências, guarita, quadra esportiva) existentes no CEAGRO;
- Centro Tecnológico do Couro (CTC) - construção de galpão industrial, construção do sistema de tratamento dos efluentes originados do processo industrial do couro e aquisição de maquinários;
- Descentralização Orçamentária;
- Posse de 14 novos servidores do *campus*;
- Parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) para qualificação de servidores do *campus* em programas de Pós-Graduação desta Universidade, como: Ciência do Ambiente, Desenvolvimento Regional, Agroenergia, Produção Animal. Vagas de mestrado e doutorado.
- Realização do 1º vestibular do *campus* - Curso Tecnólogo em Gestão Ambiental;
- Programas do governo federal para formação de professores - Procampo e Parfor;
- Formatura - turma de Edificações;
- Aprovação do Curso de Agronomia na Pró-Reitoria de Ensino do IFPA;
- Lançamento do edital de bolsas de iniciação científica para 2011 (recurso próprio do *campus*);
- Lançamento do edital de bolsas de extensão para 2011 (recurso próprio do *campus*);
- Lançamento do edital de monitoria para 2011 (recurso próprio do *campus*);
- Aprovação do projeto PIABA no Ministério da Pesca e Aquicultura. Emenda parlamentar individual;
- 1º *Brunch* de Conceição do Araguaia, em comemoração ao Dia das Mães;
- 1º Brinca Noel;
- 1º Natal Solidário do *Campus* Conceição do Araguaia, com entrega de cestas básicas às famílias carentes do município;

- 1º projeto de inclusão digital, com oferta de duas turmas;
- Elaboração de projetos para 2011 do Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica da região do Araguaia e *workshop* do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia.

O Instituto possui uma área total de 21.192m², com 5.256m² de área construída. A Instituição, após sua inauguração, passou a ofertar aos alunos, além de estudos em salas climatizadas, seis laboratórios, sendo de Patologia, Análise da Água, de Solos, Zootecnia, Nutrição Animal e Segurança do Trabalho, totalizando uma área de 700m²; área administrativa com salas dos professores, direção e assessoramento pedagógico; uma ampla área para refeitório; auditório com 256 lugares; banheiros adaptados para pessoas com deficiência e elevadores, também adaptados.



Figura 3 - Fase de finalização do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia – PA
Foto – Divulgação/IFPA.

A população de Conceição do Araguaia estava numa expectativa muito grande em relação à inauguração do *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A festa de inauguração foi prevista para o dia 25 de março de 2011. Na oportunidade, estavam presentes o Magnífico Reitor, à época, Édson Ari de Oliveira, e outras autoridades do município.

A solenidade de inauguração teve dois momentos. O primeiro foi às 15h, no Centro Experimental Agroecológico do Araguaia (CEAGRO); o segundo aconteceu às 18h, no IFPA, *Campus* Conceição do Araguaia. Vale ressaltar que o investimento de 1.500.000,00 foi fruto da parceria firmada entre governo federal e o reitor do IFPA, na época, o Sr. Edson Ary.



Figura 4 - Obra finalizada do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia – PA
Foto – Divulgação/IFPA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará está comprometido com as necessidades e exigências políticas, socioeconômicas, culturais e tecnológicas do Estado, num processo de integração permanente com o sistema de produção e com a sociedade, na consolidação da identidade e do desenvolvimento regional, assumindo, portanto, um papel de Referência Educacional, Científica e Tecnológica no Estado e na Região Norte.

Assim, muitos desses projetos agora fazem parte do calendário anual do *campus*. Em 2010, o número de escolas ultrapassou as 354 unidades previstas, ofertando 500 mil vagas em todo o país. O ano de 2012 foi marcado pelas formaturas dos Cursos Técnicos, além de três turmas de Pedagogia e uma de Informática. No ano de 2013, como resultado esperado do que se tem buscado desde o ano de 2008, vivencia-se a consolidação do IFPA na Região do Araguaia.

O IFPA oferece educação desde o Ensino Médio Integrado, Curso Profissionalizante e Formação Inicial (graduação). Preferivelmente, o ensino é direcionado ao atendimento das demandas regionais, onde se localiza o *campus*. Com isso, busca-se uma transformação da realidade social e econômica, no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais do IFPA.

Os Cursos Técnicos Subsequentes — na modalidade presencial — ofertados atualmente pelo *campus* são: Segurança do Trabalho, Eventos, Agropecuária, Saneamento, Agrimensura e Edificações. Há o Ensino Médio Integrado desde o ano de 2015. Os Cursos Superiores regulares são: Tecnologia em Gestão Ambiental e Bacharelado em Agronomia. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) possui, atualmente, 18 campi, distribuídos de acordo com o mapa abaixo:

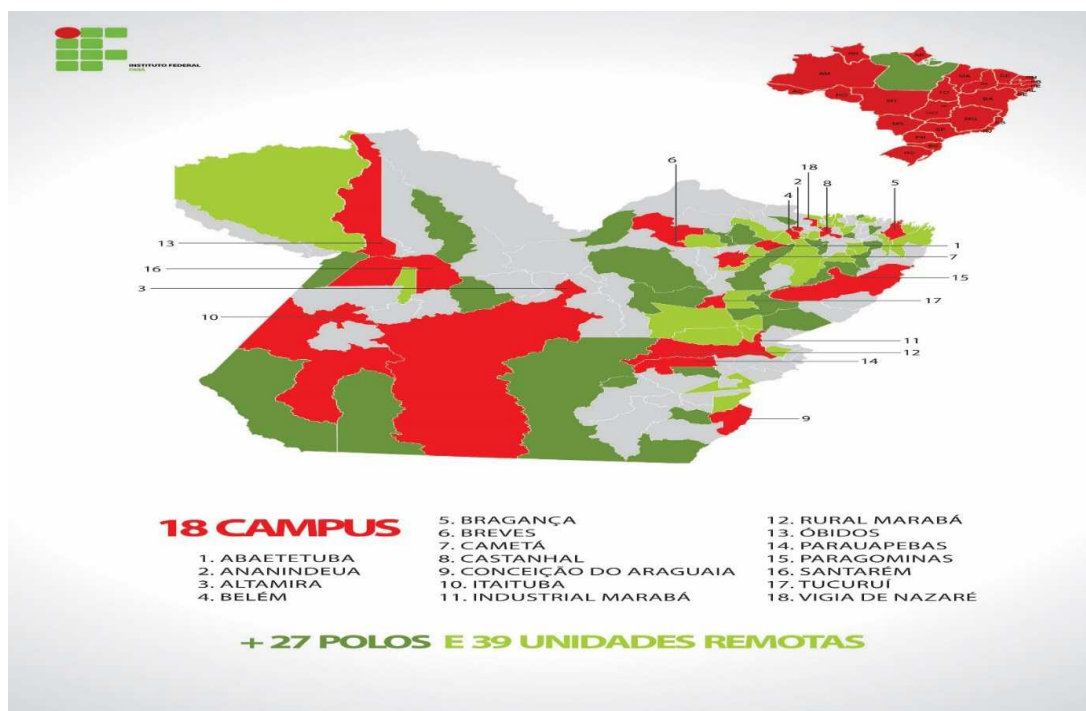


Figura 5 - Mapa dos 18 campi do IFPA, com numeração 9 (nove) o *Campus* Conceição do Araguaia – PA.

Fonte: IFPA (2009).

1.3 Justificativa e Importância da Pesquisa

Os Institutos Federais criados por meio de um reordenamento da rede de ensino tiveram como principal destaque, a partir do ano 2003, ações do governo federal para implementar políticas públicas de educação profissional brasileira, comprometendo-se em promover e otimizar a expansão da rede federal, construindo novos Campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) em todas as Unidades de Federação (BRASIL, 2012), que hoje constituem-se como referência na oferta dos cursos que promovem a pesquisa e a extensão.

O cenário a seguir demonstra o crescimento da Rede Federal de Ensino até o ano de 2014:

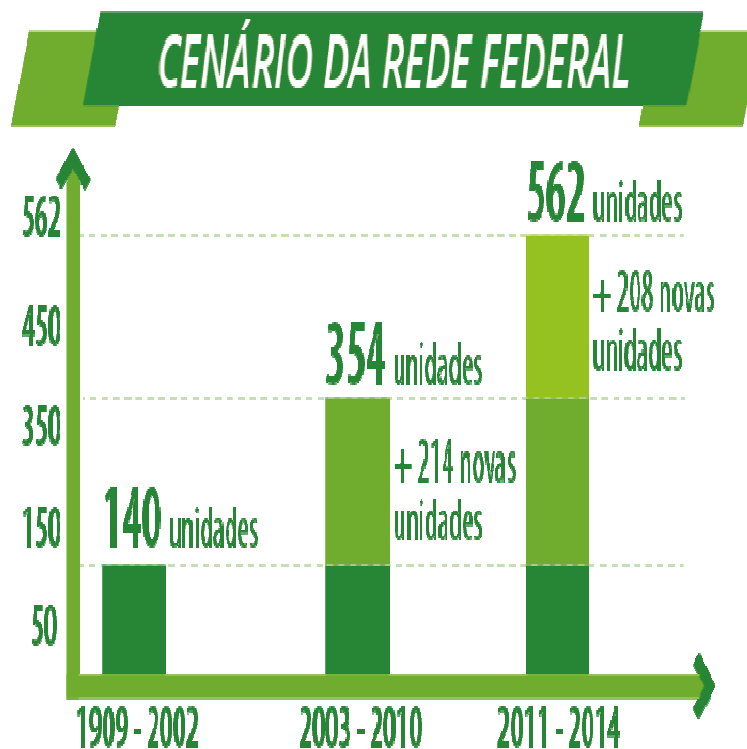


Gráfico 1: Cenário da Rede Federal de Ensino de 1909 até 2014
 Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2014.

Diante de uma nova proposta de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país, tem-se intensificado a criação de Institutos Federais (IFs) em atendimento aos Estados que até então não os tinham. No Estado do Pará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia veio para essa região, se instalando nos Municípios de Marabá, Parauapebas, Tucuruí e Conceição do Araguaia, em conformidade ao que diz o documento, cujo tema é “Um novo modelo de Educação Tecnológica” (SETEC/MEC):

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (2010, p. 15).

A expansão dos IFs assume grande responsabilidade para a educação profissional. O IFPA, mais precisamente o *Campus* de Conceição do Araguaia, tem a missão de levar o conhecimento aos que precisam inserir-se no mercado globalizado e tecnológico, com ideias de valores que contribuam para a estruturação de um novo modelo de cidadania, que permita ao sujeito instituir-se criticamente na sociedade.

Por isso, Oliveira (2003, p. 20) afirma que:

Embora a explicação para as modificações na escola seja oriunda das mudanças que ocorrem no mundo da produção — pelo forte incremento tecnológico —, não é difícil também perceber que, para a compreensão do novo paradigma da educação,

faz-se necessário ir além dos espaços limítrofes do setor produtivo. É preciso averiguar as modificações correntes no campo das políticas educacionais e, principalmente, no novo ordenamento político e econômico do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, enfatizo que a Educação Profissional desafia o trabalho do professor em um cenário que demanda a realização da sua formação para o gerenciamento dessa modalidade de educação. Não se trata somente de pensar nas práticas de sala de aula, mas também de refletir sobre o trabalho da docência, nas ações que o professor exerce no trabalho e suas relações professor-professor e professor-aluno. Tal tarefa não fica restrita apenas ao meio acadêmico, mas engloba uma formação que dimensiona a prática do professor para colaborar com as mudanças sociais, políticas e econômicas, em que não basta apenas possuir conhecimentos específicos da área de conhecimento em que atua, mas desenvolver também saberes pedagógicos e científicos.

Utilizando dessa valoração dos saberes pedagógicos, exponho a fragilidade da formação dos professores bacharéis da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que estes possuem apenas os saberes técnicos e específicos provenientes da sua formação inicial. Para Pimenta (1996, p.76), “a formação inicial não tem dado os resultados esperados, pois o currículo e as atividades práticas ainda estão desvinculados da realidade”, e por ingressarem na profissão docente, esses sujeitos precisam adquirir uma formação continuada pedagógica que os possibilitem adquirir saberes necessários para atuarem no contexto educacional, rumo à valorização docente, fundamental para uma formação integral do homem.

A necessidade de formação continuada para a docência tem sido um assunto bastante discutido no campo educacional. Embora estes profissionais tenham habilidades e dominem suficientemente os conteúdos específicos das suas áreas de conhecimento, falta-lhes o domínio do trabalho pedagógico, elemento fundamental para a prática docente. Nesse sentido, uma formação continuada permanente busca permitir aos docentes obterem conhecimentos da área da educação de que necessitam para exercer um bom trabalho na sala de aula. Consideramos que não basta apenas os saberes da experiência: além deles, são necessários saberes pedagógicos e didáticos que irão promover a relação com os saberes de suas formações iniciais e, assim, subsidiá-los para uma boa atuação na docência.

Intentamos dizer aos docentes bacharéis que a Formação Continuada e Permanente os oportuniza o acesso a conhecimentos específicos da área da educação, possibilitando que as experiências adquiridas na formação inicial sejam articuladas a uma linguagem pedagógica diferenciada e em consonância com a conjuntura social do mundo atual. É o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº 06/12, documento que exige que os profissionais com diploma de nível superior que atuam como professores nos estabelecimentos de ensino passem por uma formação pedagógica para complementar a experiência profissional.

Pretendemos aprofundar as discussões acerca das ações formativas implementadas pela Assessoria Pedagógica do *Campus* de Conceição do Araguaia, que desenvolve um trabalho de formação de professores, oferecendo capacitações com estudos formativos, no intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, em particular, os grupos de bacharéis, sujeitos dessa pesquisa.

De acordo com Dante (2007, p. 227):

Tratam-se daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. Os engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos, que têm o domínio do campo científico a nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio. E, além disso, eles não tiveram a formação pedagógica para serem professores.

Sabemos da importância de redimensionar a formação continuada dos professores para os novos campos de conhecimentos: tecnológico, econômico e valores sociais, numa perspectiva de fortalecê-los, a partir do elo entre teoria e prática. Para Boaventura de Souza Santos, “não basta propor um outro tipo de ciência, o importante é criar um paradigma de racionalidade (2010, p. 94)”, que respeite as diversidades do conhecimento e suas origens que são iniciadas pela cultura de cada povo. Foi pensando nisso que defendo a formação continuada permanente dos professores no século XXI, que contemple as necessidades desses profissionais para novos redirecionamentos da sua prática pedagógica.

A formação contínua como uma proposta de tendência crítica e reflexiva sobre a prática docente proporcionará ao professor habilidades para trabalhar com o processo dinâmico pelo qual passa a sociedade e seus modos de produção de trabalho e com as transformações que esses modelos de produtividade enfrentam com a globalização, além de acompanhar as formações dos jovens e crianças que passam por transformações culturais e de valores. A formação contínua fará com que os professores compreendam a dinamicidade do conhecimento e permitirá ter uma relação de trabalho reflexiva e crítica das transformações pelas quais passam a sociedade.

Boaventura de Sousa Santos diz que:

Todos os conceitos com que representamos a realidade e a volta dos quais constituímos as Ciências Sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o indivíduo [...] a sociedade-comunidade [...] o regime político e os movimentos sociais [...] todos esses conceitos têm uma contextura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo fato de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas para ela. Mas que vemos agora a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos (SANTOS. 2001, p.197).

A maioria dos professores que ministram aulas nas duas turmas de Agronomia do IFPA – *Campus* de Conceição do Araguaia são bacharéis e trazem conhecimentos técnicos que muitas vezes estão desarticulados com a realidade do aluno. Como agravante, há ainda o fato de muitos considerarem estes conhecimentos como verdades absolutas, isto por criarem uma aversão ao Planejamento Educacional e defenderem a sua formação inicial para ministrar aulas. Acredito que essa postura tomada pelo professor passe despercebida. Mas não pode ser constante. E é preciso mudanças na atuação pedagógica, pois o uso contínuo de um ensino técnico e teórico distancia o aprendizado dos conteúdos da realidade do aluno, impossibilitando a capacidade de mudanças. Vale ressaltar que “para os didatas tradicionais, apenas as primeiras teorias merecem o status de conhecimento” (BARATO, 1999, p. 47).

Mas, como nos alerta Castoriadis (1992, p.107):

Os perigos enormes, o próprio absurdo contido no desenvolvimento feito em todas as direções e sem nenhuma verdadeira “orientação” da tecnocracia, não podem ser descartados por “regras” decretadas de uma vez por todas, nem por uma “companhia de sábios” que só poderia tornar-se um instrumento, senão mesmo sujeito, de uma tirania. O que é exigido é mais do que uma “reforma do entendimento humano”, é uma reforma do ser humano enquanto ser social-histórico, uma ética da moralidade, uma autoultrapassagem da Razão.

Não temos necessidade de alguns “sábios”. Temos necessidade de que o maior número adquira e exerça a sabedoria — o que, por sua vez, exige uma transformação radical da sociedade como sociedade pública, instaurando não somente a participação formal, mas também a paixão de todos pelas questões comuns. Ora, seres humanos sábios é a última coisa que a cultura atual produz.

— Então, o que você quer? Mudar a humanidade?

— Não, alguma coisa mais modesta: que a humanidade se transforme, como ela já se fez duas ou três vezes.

Ou seja, a crise dos paradigmas e o novo modelo de conhecimento que se forma na sociedade contemporânea requer uma abertura para além do controle epistemológico instituído pela ciência moderna, voltado para a homogeneidade. Trata-se da necessidade de investir na formação de seres humanos capazes de olhar para o outro e saber que este tem competências e habilidades para adquirir novos conhecimentos e aplicá-los em prol da construção de uma sociedade heterogênea e com direitos também à criação de outros futuros novos conhecimentos.

Muitos professores dos cursos superiores não tem uma avaliação do seu desempenho profissional: consideram que apenas a formação inicial já é o bastante para ministrar aulas com boa qualidade didática. Sobre isso, Masseto (2013, p.13) diz que para ser um bom docente não basta "...ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige, além disso, competência pedagógica, pois ele é um educador". O que o professor deve ensinar está além de uma didática para competência, habilidades e avaliações que estão focadas apenas nos resultados. Isso talvez funcionasse em tempos passados. Mas, agora a sociedade é outra, muito mais ampla e plural. Então, as práticas pedagógicas devem ser outras, e não mais estarem fechadas em saberes técnicos.

Sobre isso, diz Brito et al. (2005, p. 17):

É de fundamental importância que o educador de nível superior disponha de recursos didático-pedagógicos – inclusive os da moderna tecnologia educacional para utilizar em suas aulas –, consiga desenvolver os processos interdisciplinares, saiba relacionar a teoria exposta com sua aplicação na prática e, além do saber em si, tenha competência para realizar um bom trabalho em sala de aula e provocar no aluno atitudes positivas de convívio social e de adequação profissional.

Abordar esta temática me possibilitou obter informações sobre os profissionais docentes do curso de agronomia, suas formações, suas práticas pedagógicas, analisar se estas estão voltadas, ou não, para uma perspectiva de homogeneidade do conhecimento, além de conhecer seus saberes dominantes/libertadores, seus conhecimentos epistemológicos, e entender como estão enraizados em suas ações como professores.

1.4 Metodologia da Pesquisa

Este projeto foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *Campus* Conceição do Araguaia, especificamente com os docentes bacharéis das turmas do Curso Superior Tecnológico em Gestão Agrônômica. Para esta pesquisa, foram considerados os saberes e práticas pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula, tendo como referência a formação continuada da qual eles participam, analisando se trabalham suas práticas pedagógicas relacionadas com os conhecimentos técnicos e os conhecimentos adquiridos neste processo de formação continuada.

Para desenvolver a pesquisa, optamos pelo uso de entrevista semiestruturada (Apêndice B), que nos ajudou no levantamento dos dados, com um roteiro de 8 (oito) perguntas. No início, procuramos saber mais informações sobre o professor, como nome completo, idade, tempo de atuação na profissão docente, segunda graduação, pós-graduações *latu sensu* e/ou *stricto sensu*.

A proposta foi apresentada aos participantes da pesquisa, fazendo os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos a serem utilizados. A apresentação da pesquisa aos pesquisados foi importante, para que os mesmos pudessem colaborar e confiar na importância desta para a melhoria da qualidade do ensino. Solicitamos a autorização dos envolvidos nesse estudo e nos comprometemos com a compreensão por parte do pesquisador se estes se

recusassem a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os mesmos. Para a nossa surpresa, dos onze cotados para participarem da entrevista, apenas um não aceitou participar e outro que por motivos pessoais estava de licença saúde, o que não interferiu chegar ao resultado alcançado.

Este estudo se configurou a partir de uma abordagem qualitativa. As autoras Lüdke e André (1986) favorecem o entendimento de que a pesquisa qualitativa não é menos confiável por não assegurar seu grau de confiabilidade a partir de uma pesquisa que é validada por meio de comprovação científica. As autoras resgatam as principais características de uma pesquisa qualitativa, conceituadas e produzidas por Bogdan e Biklen, das quais destacamos apenas as que nos caracteriza, sendo elas: a preocupação com o decorrer da pesquisa, mais do que com o resultado e a predominância descritiva dos dados coletados.

Lüdke e André (2012, p.12) falam ainda que “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada”. Sendo assim, consideramos de fundamental importância que o pesquisador dê atenção ao grau de interesse que as pessoas dão aos objetos, assim como o significado que esses sujeitos dão à vida e como eles agem sobre ela, além de suas crenças, que também dão outro significado à vida. Ou seja, o pesquisador atua num processo de investigação que considera o pensamento do homem e as ações que ele exerce a partir desse pensamento, que leva ao conhecimento. A análise dos dados foi realizada por um processo de reflexão analítico-crítica, isto é, os dados foram analisados levando em consideração todas as questões que foram surgindo ao longo da pesquisa e não apenas a partir das hipóteses levantadas no início do estudo. Até porque fatos novos foram surgindo e deram um novo sentido para a pesquisa.

Lüdke e André (1986, p.90) dizem que:

O pesquisador deve estar atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com muito cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos resultados.

Para proporcionar a confiabilidade na pesquisa qualitativa, foi necessário utilizar técnicas que melhor se assemelhavam a este tipo de abordagem, combinando-as conforme foram desenvolvidas durante a pesquisa, como, por exemplo: entrevistas e análise de documentos de programas educacionais oficializados, os quais subsidiaram a coleta de dados. Quanto à escolha da pesquisa de estudo de caso, na abordagem qualitativa, se fundamentou na perspectiva de Robert Stake, Lüdke e André, afirmam que, para estudar um fenômeno a partir de um estudo de caso, tem-se como pretensão investigar e compreender um caso específico ou particular, por se tratar de um estudo que é delimitado e delimitável.

Em nossa pesquisa, realizamos um estudo de caso constituído por um grupo de 11 (onze) professores bacharéis que ministram aulas em duas turmas do Curso Superior de Agronomia da referida Instituição. Explicitamos, aqui, que a escolha desses sujeitos nos possibilitou a verificação e compreensão da aplicação dos programas de formação continuada instituídos na Rede Federal de Ensino e se esses têm contribuído na formação permanente desse público, cuja finalidade é garantir, de acordo com a Resolução nº 06/12, aos professores bacharéis, a complementação pedagógica para atuarem na formação profissional.

Para chegar na modalidade de “estudo de caso”, fizemos algumas perguntas pertinentes: “como?” e “o quê?”. Essas indagações auxiliaram na escolha do estudo de caso como modalidade de pesquisa, não por se tratar de ser mais fácil, mas por se tratar de uma pesquisa que possibilita a fidelidade das informações desejadas pelo pesquisador. Bogdan e Biklen (1994, p.84) dizem que investigadores que não têm conhecimento sobre como fazer uma pesquisa devem começar sua aprendizagem pela pesquisa de estudo de caso. Diante da

afirmação desses autores, alguns pesquisadores a consideram fácil e não atentam para a complexidade e rigor que requer uma pesquisa deste tipo. Por isso, muitas vezes, acabam se decepcionando com as dificuldades encontradas durante a pesquisa.

Ressaltamos a importância de trabalhar com o estudo de caso nessa pesquisa por ser um trabalho específico. Dessa forma, Ponte (2006, p.2) considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse”.

Nessa investigação, houve o aproveitamento de tudo que foi surgindo, ou seja, nada, nenhuma informação foi descartada. O pesquisador dá atenção especial a todos os fatos que vão aparecendo, para esclarecer o fenômeno. Todas as informações, sejam por meio de observação do pesquisador, sejam por meio de depoimentos dos participantes da pesquisa, serviram para a coleta de dados. E, por último, a junção de todas as informações coletadas, que serviram de elaboração de um relatório contendo todas as informações necessárias para responder a um conjunto de hipóteses levantadas pelo pesquisador.

É importante esclarecer que a entrevista não partiu de uma conversa simples do entrevistador com o entrevistado; ela teve a intencionalidade de obter informações específicas. Por isso, foi importante ter um roteiro de questões estabelecido, conforme esclareci acima. Assim sendo, ela foi semiestruturada. De acordo com Triviños (2008, p. 146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Assim, a entrevista semiestruturada, segundo o referido autor, enriquece a investigação, oferecendo todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária. Ainda conforme as definições de Triviños (2008, p. 146) sobre a entrevista semiestruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O diálogo entre entrevistador–entrevistado foi fundamental e fez com que os sujeitos interagissem de maneira a se conhecerem e criarem uma relação de confiança. Para Caplow (1956, p. 175), “[...] a entrevista formal se diferencia de algumas conversas da vida cotidiana, sobretudo as que ocorrem entre estranhos e semiestranhos, ou então partes com interesses distintos, tendo como resultado aspectos mais gratificantes”. A naturalidade da conversa faz com que ambos os sujeitos adquiram confiança e se desprendam mais em suas falas. Quando o entrevistado verbaliza tudo que pensa, o entrevistador tende a obter bons resultados quanto aos questionamentos.

Para o primeiro contato, selecionamos dois professores que já ministravam aulas nos Cursos de Agronomia para participarem de um pré-teste da entrevista. O objetivo dessa fase contemplou os seguintes aspectos: (i) aprimorar algumas questões que porventura não estivessem de fácil compreensão, substituindo algumas perguntas ou simplesmente palavras que não estavam em coerência com as perguntas; (ii) aprimorar as perguntas a partir da resistência do entrevistado, que poderá negar-se a respondê-las; e (iii) adequar lógica e sequencialmente as questões. Todos esses parâmetros de correções nos subsidiaram na melhoria da qualidade das informações que foram adquiridas por meio do instrumento (Apêndice B).

A partir dos resultados dos pré-testes, mantivemos os mesmos blocos temáticos. Depois de realizar todas alterações nas perguntas da entrevista, entramos em contato com os possíveis entrevistados, com a propositiva de agendar um melhor dia para conversar sobre a referida pesquisa que fora desenvolvida na Instituição. Aproveitamos o momento para falar dos objetivos da pesquisa, a fim de que eles compreendessem a intencionalidade do convite e os motivassem a participar da entrevista. Também apresentamos aos docentes o bloco de perguntas que nos subsidiaram na entrevista, conforme o agendamento com horários e dias feito anteriormente.

De posse dos dados das entrevistas semiestruturadas, eles foram analisados sob a perspectiva da análise de conteúdos, que trata de aproximar o conteúdo do que foi dito pelos entrevistados para uma melhor interpretação das falas. De acordo com as orientações de Bardin (2011), há três momentos de organização dos dados, sendo eles: a pré-análise, que é a fase inicial em que são sistematizadas as ideias e o momento que ocorre a organização do material, partindo do conhecimento desse, por meio de leituras, assim como a seleção dos documentos mais importantes para a coleta dos dados; a outra é a formulação das hipóteses, que abrange o fato de, no decorrer da entrevista, surgirem novas hipóteses ao entrevistador, a partir das respostas fornecidas pelo sujeito da pesquisa. O importante dessa fase é que os informantes passam a participar da produção do conteúdo das entrevistas. A última fase fala do tratamento dos resultados: nessa etapa, o pesquisador trata os dados com inferência e interpretação.

Quanto à etapa da análise dos documentos, foi realizada para complementar as questões que foram realçadas nas entrevistas. Consideramos os registros escritos da instituição que puderam nos subsidiar como fontes de informação, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Desenvolvimentos Institucionais (PDI), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PDC) e Projetos de Formação Continuada para os professores bacharéis. As análises desses documentos nos permitiram um entendimento mais aprofundado sobre a formação continuada ofertada aos professores bacharéis do *campus* em questão.

Esses procedimentos permitiram a captação e interpretação dos dados investigados, assim como a relação estreita com a realidade da Instituição, possibilitando uma leitura objetiva das metodologias e práticas pedagógicas no fazer educativo. Todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - Brasília-DF. Considerando a característica da pesquisa, não há possibilidade de causar desconforto ou qualquer dano moral ou físico aos sujeitos que se dispuseram a colaborar com este estudo.

1.5 Referencial Teórico que Fundamenta a Pesquisa

Nóvoa (1997) afirma que a formação continuada de professores não acontece por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas de ensino, mas, de fato, a formação continuada só terá sentido se for acometida com um trabalho que leve o professor à reflexão

crítica sobre as práticas e re (formulação) permanente de uma identidade pessoal. É pensando na identidade pessoal e profissional que estudiosos como Nóvoa, Tardiff, Zeichner, Schön, entre outros, têm procurado trazer a discussão sobre a formação continuada de professores e os saberes docentes frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esses autores defendem o professor, ao considerá-lo um agente capaz de buscar formas de potencializar e adequar o conhecimento aos processos evolutivos da sociedade.

A temática da formação continuada de professores no Brasil é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, em seu artigo 63, além do “aperfeiçoamento profissional continuado”, que está contemplado no artigo 67. Essas recomendações que trata a lei tornam necessária a efetuação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica. Isso inclui atividades programadas pela instituição, pelos programas de governo e pelos próprios professores que buscam o desenvolvimento profissional.

A maioria dessas formações propõem, em suas pautas, estudos de situações que valorizem o professor como um ser completo.

Nóvoa (1991) considera três aspectos fundamentais na viabilização de uma formação continuada eficiente, sendo eles: pessoais, profissionais e organizacionais. No desenvolvimento pessoal do professor, a formação continuada deve favorecer o despertar da criticidade e reflexão contínua da sua prática; no desenvolvimento profissional, a identidade docente permitirá que os professores sejam questionadores não apenas do seu trabalho, mas das burocracias as quais são submetidos e dos controles administrativos a que estão sujeitos a servir, os *rankings* de resultados que são postos e desafiados a cumprir; e no desenvolvimento organizacional, onde só haverá inovações quando, no sistema escolar, houver transformações no desenvolvimento profissional dos professores.

Para Alarcão (1998), a formação inicial é uma fase primordial de concepção da identidade profissional. Imbernón (1998) corrobora com a mesma ideia de que a formação inicial é de grande relevância para o desenvolvimento profissional docente. Já Tardif (2002, p.11) considera que a formação continuada deve levar em conta o saber dos professores e afirma que:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...].

No tocante à temática central dessa pesquisa, Nez e Silva (2010, p. 5) apontam a problemática por nós também detectada, de que “os docentes bacharéis na educação superior, devido a sua formação técnica, recebem conhecimentos específicos de seu curso e quase nenhum conhecimento sobre os saberes pedagógicos”. O que ressalta a necessidade de se investir em formações continuadas que possibilitem a aquisição de saberes pedagógicos ausentes na formação inicial desses docentes.

Como contribuição a nossa abordagem, mencionamos também Buchberger (2000, p. 86), que apresenta quinze pontos críticos das políticas educacionais da Europa em relação à formação de professores, dos quais, neste trabalho, destacamos apenas uma delas, por se assemelhar à situação do Brasil e se aproximar da temática que investigamos:

A necessidade de uma reforma sistêmica, focada no desenvolvimento profissional dos professores em todas as fases da sua carreira, que articule os “mundos tradicionalmente separados” dos estudos profissionais, acadêmicos, da prática docente e o mundo interno dos docentes.

Outro autor, Veiga (2012, pp.11–12), a respeito dos temas da docência na educação superior e dos programas de desenvolvimento profissional, acrescenta seis pontos importantes sobre os questionamentos ocorridos em debates e na própria prática pedagógica da atualidade, que também se aproximam com os dessa pesquisa. São eles:

- a) A visão reducionista do Artigo 66 da Lei 9394/96, que situa a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado;
- b) As políticas avaliativas que estão a exigir melhorias qualitativas na ação docente, tendo em vista as deficiências e fragilidades no desempenho dos alunos, o que implica questionar também a qualidade da própria pedagogia universitária;
- c) As políticas de educação superior, ampliando e diferenciando as instituições entre aquelas voltadas para o ensino, propiciaram o aumento do quadro docente;
- d) Um grande número de docentes titulados em programas de pós-graduação que irá exercer atividades docentes para as quais, de forma geral, não receberam formação alguma, pois foi deixada de fora a preocupação com o que se ensina e como se ensina na educação superior;
- e) O movimento de democratização do acesso à educação superior; que provocou a expansão da matrícula e proporcionou maior heterogeneidade do público que adentrou esse nível de educação, exigindo um novo perfil do profissional docente, e a multiplicação desordenada de instituições de ensino superior, provocando uma série de problemas;
- f) A docência na educação superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, em detrimento dos conhecimentos pedagógico-didáticos que são, afinal, os que provém das diversas áreas da Educação.

Tratando do tema das dificuldades que a educação superior enfrenta na atualidade, reconhecemos que as políticas de avaliação conhecidas pela sociedade brasileira como o Exame Nacional de Cursos (ENC), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), assim como outras formas de avaliações externas, evidenciaram em seus resultados as fragilidades a respeito da qualidade do ensino brasileiro, colocando em discussão as formas de ensinar dos professores.

Considerando as inúmeras dificuldades no exercício da profissão docente, Guimarães et al. (2011, p.30) afirmam que:

[...] a formação continuada de professores, mesmo nas ações realizadas em serviço, ainda constitui enorme desafio, pela sua dificuldade, seja com as condições materiais desse mesmo serviço que sempre constituem limites fortes, seja com as oscilações políticas a cada governo que se instala. Além disso, hoje em dia, a formação mais precária dos professores quase nos leva a dizer que não se trata de dar continuidade à formação, mas, de fato, formá-los.

Ainda sobre a formação continuada, concordam Melo e Cordeiro (2008) e Amiguiño et al. (1997), quando se referem que a mesma deve ocorrer num processo permanente e de aprendizagem significativa, permeado pela coletividade e a troca de experiências, seja no trabalho, seja na convivência social. E Veiga (2008) recomenda a formação continuada do educador ressaltando a importância de compreender o papel da docência. Ele afirma que a formação embasada por uma teoria sólida fornecerá aos educadores os conhecimentos que servirão para enfrentarem situações que surgirão na escola e, a partir do que foi aprendido

durante a formação continuada, é que saberão desenvolver uma educação consciente e desafiadora.

Corroborando com estas ideias, Nunes (2001, p. 30) complementa que “a formação de professores está ligada, na contextualização dos saberes, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada”. Segundo Nóvoa (1995, p.17), a formação continuada de professores precisa envolver diferentes saberes “pré-profissionais, da formação, da experiência”. São saberes que contribuem para o aperfeiçoamento da prática dos professores no processo de ensino e aprendizado.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.71), a formação docente vai além dos conhecimentos específicos da área, precisando sempre estar em articulação com os saberes didáticos:

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), nos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas) dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Coelho (2013) vai ainda mais além: fala que o professor aprende ao buscar compreender os mistérios que existem no homem e nos objetos; tudo isso o motiva a interrogar e encontrar respostas para as suas dúvidas e anseios, nesta busca de saber que o torna também aprendiz, configurando a complexidade que é o exercício da docência, que exige desses profissionais um aperfeiçoamento constante de suas formações.

1.6 Estrutura dos Capítulos

No primeiro capítulo, apresentamos o tema: “Saberes e Formação Pedagógica dos Professores que atuam no Curso Superior em Engenharia Agrônômica do Instituto Federal do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia”, no qual refletimos sobre os diferentes saberes, tendo como fundamentos tanto a visão de Tardif, como a de Pimenta. Nesta parte, apresentamos ainda a importância de uma formação continuada de professores articulada com os saberes, que possivelmente resultarão em avanços pedagógicos, além de auxiliarem na construção da identidade do professor e de fundamentarem a sua prática para atuar em sala de aula.

No segundo capítulo, contemplamos o tema “A Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as Políticas de Formação Continuada dos Servidores do IFPA - *Campus* de Conceição do Araguaia – uma análise dos documentos institucionais”, no qual refletimos sobre a história da formação docente, a começar na década de 70, e como as lutas históricas de formação continuada contribuíram para atender as demandas de cada período, bem como se os movimentos das políticas públicas têm fomentado a construção de programas de formação continuada dos professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

No terceiro capítulo, apresentamos o estudo de caso, com os resultados da pesquisa realizada com os professores do IFPA e as respectivas análises, conforme os objetivos já delineados para esta pesquisa.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, com a expectativa de que nossa pesquisa possa contribuir para futuros estudos sobre esta temática, bem como para as transformações necessárias em nossa Instituição, visando aprimorar a qualidade do trabalho realizado nos cursos de formação de professores e em suas práticas pedagógicas.

2 CAPÍTULO 1

SABERES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO SUPERIOR EM ENGENHARIA AGRÔNOMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - *CAMPUS* CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA

Ao iniciarmos a abordagem deste capítulo, destacamos que nossa intenção é repensar um movimento de formação continuada de professores, a partir da valorização dos quatro saberes que consideramos fundamentais à profissão docente, conforme mostra a figura abaixo:



Figura 6: Saberes Profissionais dos Professores do Educação Básica, Técnica e Tecnológica EBTT

Fonte: BRANDT, (2014).

Sabemos que o real sentido da escola não está em reduzir a informação como produto organizado e sistematizado. Não se trata apenas de transmitir informações aos alunos, sem produzir reflexão. Formar professores com perfil conteudista, se assim o for, somente reduzirá o ensino a uma técnica. Temos uma concepção de que os docentes, durante a sua formação e trabalho, têm que dominar os conteúdos que são das suas áreas específicas, com competências e habilidades, para transmitir as disciplinas que estão propostas dentro de uma programação curricular, mas os domínios das técnicas só servirão para repassar conteúdos e finalizá-los.

Em geral, é importante que os docentes se apropriem dos conteúdos e estabeleçam uma relação entre a teoria e a prática, enriquecendo a finalidade e o sentido da escola. É negando as intenções de fazer uma formação docente apenas com domínio de conteúdos e metodologias, que apresentamos uma proposta de formação continuada de professores que

atenda também aos saberes: pedagógicos, das experiências, das disciplinas e práticos. Esses quatro saberes já existem na vida profissional do professor, mas é preciso despertá-los, ampliá-los e conectá-los com os outros saberes que vão sendo construídos ao longo do tempo.

Para Coelho (2013, p. 89):

Formar docentes para uma instituição assim concebida e produzida na realidade concreta da sociedade, é relativamente fácil e, com mais ou menos eficiência, é também o que tem sido feito nas últimas décadas. Reduzi-la a simples organização que prepara recursos humanos para a produção e os serviços, indivíduos para a continuidade dos estudos, a vida, o sucesso no emprego e nos negócios, é negar sua razão de ser, deixando-a a mercê dos interesses do poder e do dinheiro, do que virá depois.

As experiências da profissão docente e de vida devem ser consideradas no processo de formação docente. Não podemos negar os saberes adquiridos pelos professores ao longo do tempo, saberes estes auxiliados pela diversidade cultural e pelos os que vão sendo agregados durante a sua trajetória docente, que podem ser utilizados conforme a importância de cada conhecimento para o ensino. A hierarquização desses saberes para a sociedade não deve se sobrepor à responsabilidade docente em repassá-los aos alunos, pois a função atual desse profissional não está reduzida apenas em transmitir conhecimento. Mas, aos professores cabe, além de compartilhar esses saberes constituídos, fazerem uso também dos saberes adquiridos na formação profissional e que estão agregados a eles, para além dos saberes curriculares e disciplinares.

A nossa discussão aqui será sobre se os processos de formação continuada dos professores bacharéis do Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico - *Campus Conceição do Araguaia-PA* tem contribuído para que o professor se sinta um agente que estimula e orienta o aluno a se reconhecer como um cidadão que se percebe como parte da diversidade cultural, social, de gênero e que contribui para as mudanças que ocorrem na sociedade atual, não sendo apenas um coadjuvante, mas um sujeito protagonista desse modelo de sociedade que se apresenta.

A maioria dos professores que ministram aulas na referida instituição tem formação em bacharelado, o que lhes configura uma formação técnica e, em alguns casos, nenhuma habilidade para ministrar aula. O quê, por sua vez, os distanciam das reais necessidades dos alunos que apresentam diferentes habilidades cognitivas, em outras palavras, diferentes maneiras de aprender os conteúdos, exigindo, assim, do professor, diferentes formas de ensinar.

Diante desse dinamismo social, o professor sente-se impotente na tarefa de preparar os alunos para atuar de forma participativa na sociedade atual, mostrando-se frágil em formar profissionais atuantes ao novo contexto da sociedade. O professor fica indiferente frente às mudanças e assume posturas que não são as de sua vontade, adquirindo um perfil técnico e inflexível às mudanças e contribuições que essas provocam para a melhoria da prática docente.

2.1 Perfil dos professores bacharéis que atuam na educação profissional na modalidade de Ensino Superior

A educação superior tem sido alvo de intensos debates, principalmente no que se refere à formação dos professores bacharéis que ministram aulas na modalidade de nível superior Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Muitos desses professores entram na profissão da docência sem a mínima experiência para dar aula, reproduzindo, na sua prática,

um conhecimento técnico, burocrático (igual a receita de um bolo), sem profundas reflexões. Nessa perspectiva, as práticas dos professores bacharéis têm sido pauta das discussões de autores como Masetto (1998 e 2012), Libâneo (2010), Cunha (2005), Garcia (1999), Anastasiou (2008), Franco (2012), Pimenta (2011e 2012), Nóvoa (1992 e 1999), Almeida (2012), Dias, Ramalho, Veiga e Fernandes (org.) (2009), Veiga (2012), Leite (2004) e Costa (2007).

Em relação à contratação desses profissionais nas universidades brasileiras, Cunha destaca que (2012, p. 78):

...a valoração discursiva contida nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PDC) não é suficiente para alterar as práticas. Além disso, os mecanismos propostos pelo MEC, no contexto de uma tendência globalizadora, e a cultura acadêmica reforçam a valorização da produtividade dos docentes, presidida pela racionalidade técnica, distanciando-se da ação docente reflexiva. Em grande parte dos espaços não há uma preocupação de recrutamento de professores com experiência e saberes próprios da docência, e nem uma política institucional que valorize sua formação permanente, tanto no âmbito de atuação para a formação de professores como para os cursos de bacharelados, apontando para um cenário desafiador.

Com as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, estabelecendo relações cada vez mais complexas entre os sujeitos e o mundo do trabalho, as exigências em relação ao perfil do professor para atuar na educação profissional aumentaram. Não é mais aceito que o professor adote metodologias de ensino em que o aluno seja apenas um receptor de informações, e não lhe seja permitido questionar. Esse modelo, acreditamos que tenha sido superado. O conceito de que para ensinar basta saber fazer, apresenta hoje grandes limitações pedagógicas e teóricas em relação ao campo das atividades de ensino.

Para além de todas as dificuldades estruturais já enfrentadas pelos professores quanto à prática de ensinar, acreditamos que os avanços técnicos, tecnológicos, culturais e científicos têm introduzido novas exigências para a educação profissional, e a partir disso maior aproximação e coesão entre a educação básica e a tecnológica. Para Machado (2008, p.15):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Acreditamos que para o professor superar a prática limitada em que na maioria das vezes conduz o processo de dar aula, baseado em conteúdos fragmentados e fora da realidade do aluno, seja, de fato, necessário fazer com que este docente reconheça suas limitações no processo de ensino e busque adequar-se às novas exigências requeridas pela atualidade. A educação tecnológica necessita de força de trabalho criativa e proativa: o que exige do professor um outro perfil docente, diferente na sua forma de ensinar. Ou seja, um professor que esteja capacitado para desenvolver a criatividade e a autonomia dos alunos no que diz respeito ao desempenho e à participação deles nesse processo. E, além disso, é preciso saber se relacionar socialmente, garantindo que este futuro profissional compreenda crítica e

reflexivamente as organizações sociais e suas finalidades, o mundo do trabalho, a tecnologia e suas motivações e as relações humanas com a tecnologia.

Nesse contexto desafiador de ser professor EPT, entende-se que se trata de um profissional que aprendeu o ofício da sua profissão na qual se tornou bacharel, mas que além de fazer/desempenhar este ofício, precisa também ensinar outros futuros profissionais, uma vez que optou pela docência. Dessa forma, tem o papel de desempenhar a função de educador com compromisso, contribuindo ativamente com sua participação em prol do desenvolvimento profissional de outrem.

De acordo com essa perspectiva, compreendemos que não só o aluno será beneficiado nesse processo de ensino-aprendizagem, mas o próprio professor do ensino técnico que muda a sua prática de ensinar, pois também estará aprendendo e se aperfeiçoando. Ou seja, ele se desenvolve também na medida em que passa a ter capacidade de elaborar estratégias de ensino inovadoras: organiza formas de ensino- aprendizagem criativas; fortalece as condições importantes para desenvolvimento da educação profissionalizante, considerando as circunstâncias e o contexto situacional do ambiente e suas reais necessidades, que são específicas de cada local; além de articular seus pares para realizar um trabalho interdisciplinar e integrado, contextualizado com atividades práticas e de pesquisa.

Nesse sentido, prevendo transformações necessárias à realidade, Moura (2004, p. 26) apresenta algumas características relacionadas à sociedade atual, das quais citamos três, não por serem menos ou mais importantes que outras, mas, sim por terem uma relação direta com o nosso objeto de pesquisa.

- a) as transformações científico-tecnológicas atingem todas as atividades humanas na grande maioria dos países do mundo, de forma que a tecnologia é assumida como um valor positivo *a priori*, gerando a hegemonia da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética. Essa racionalidade passa a organizar o mundo com base na razão instrumental e nos princípios da produtividade, lucratividade e qualidade total (CEFET/RN, 1999);
- b) responsabilização dos indivíduos por não terem condições de empregabilidade, apesar da própria estrutura socioeconômica não garantir os direitos que levariam os cidadãos a terem melhores condições de participação política, social, cultural e econômica na sociedade; e
- c) crescente aumento de profissionais e não profissionais que não estão integrados ao mundo produtivo ou estão em atividades marginais (à margem da sociedade). MOURA (2004, p.26)

Apesar dessa dura realidade, acreditamos que seja possível o surgimento de uma educação profissional que esteja envolvida e capacitada para atuar em prol do desenvolvimento social, econômico e político. No sentido de não mais coadunar com as mazelas pelas quais passam um grupo de pessoas excluídas, mas de formar cidadãos que tenham autonomia e busquem a sua emancipação na sociedade, garantindo a estes o direito de inclusão e participação nas transformações socioeconômicas.

Nessa perspectiva de relações entre alunos, professores e conhecimentos, cria-se uma rede de relações e interações que abrange também outras pessoas, que não necessariamente são apenas indivíduos do contexto escolar, mas, sim da família, da comunidade onde moram e de outras relações que ao longo do tempo vão-se firmando. Assim, falamos de conhecimento, de aquisição de saber que se dá nas relações entre as pessoas, que ao longo do tempo de convivência vão criando um terreno propício em que o elemento humano passa a ser quem determina a realidade, como sujeitos proativos e que interagem entre si. Neste contexto, deixa-se de considerar como suficiente apenas o saber da profissão, o que para Tardif (2002) chama de “saberes mestres”, e passa-se a considerar outros saberes que são essenciais para o ensino, o que garantirá um aprendizado significativo e relacional entre as pessoas.

No que diz respeito à formação inicial e continuada do docente da educação profissional, Abreu (2009, p.5) aponta que:

... o ensino técnico sempre caracterizou seus docentes antes de tudo como profissionais, no que tange a sua ligação ao mundo produtivo. Mas, o ensino superior permaneceu e permanece alheio à formação de professores para essa modalidade de ensino. A formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Assim, os professores que contribuem para este pensamento, acreditam que, dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula. Neste ponto, desconsideram a própria capacidade de mudança e, mais ainda, que os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário do seu fazer pedagógico. Sob esse ponto de vista, os profissionais que atuam no magistério, sejam eles habilitados por uma formação pedagógica ou não, estão situados numa relação intermediada pelo exercício diário de sua atuação enquanto docente. Relação essa que lhe possibilita uma permanente aprendizagem sobre e na ação educativa, na qual as características individuais influenciam esse processo de construção social.

Reiterando a fala de Abreu, consideramos que não se pode pensar na atuação docente unicamente como o desenvolvimento de um trabalho técnico, pois ela vai muito além disso: a partir de uma formação pedagógica contínua, o professor pode se capacitar para assumir um papel que promova a compreensão, a criticidade e a autonomia dos seus alunos, que serão, um dia, futuros profissionais.

2.2 Formação inicial e continuada dos professores bacharéis e seus saberes

As contribuições do Programa de Formação Continuada, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/12, que regulamenta e exige uma complementação pedagógica dos professores que possuem nível superior do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são consideráveis por propiciarem aos docentes a constituição de sua profissionalização: que associa conhecimentos anteriores (formação inicial) aos que vão sendo agregados ao longo da profissão (formação em serviço).

Isso mostra claramente que a formação inicial não é o ponto final da carreira docente, mas o ponto de partida, que irá propiciar ao professor lidar com os desafios que ao longo da sua trajetória profissional surgirão e que também contribuirão com a integralização de outros processos formativos para a profissionalização docente. Silva Junior (2010, p.7) relata que as formações iniciais voltadas apenas para o “mundo” do trabalho não são eficazes, uma vez que preparam o indivíduo de forma desarticulada com o que a contemporaneidade solicita, que é a formação articulada com as experiências e os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da sua trajetória profissional.

Diante da afirmativa do autor, consideramos importante analisar alguns dados sobre a complementação pedagógica no *campus* investigado. Obtivemos números — fornecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoal — que mostram que a maioria dos docentes bacharéis têm titulação em mestrado e doutorado e que, dos 100% de professores verificados, 98% não possuem formação com complementação pedagógica. Os dados coletados mostraram ainda que dos 48 professores, 32 são bacharéis, alguns com titulação de mestres e doutores, e desses apenas 2% com formação com complementação pedagógica.

Ou seja, os números nos mostram um quantitativo significativo de profissionais formados bacharéis, mas sem nenhuma formação pedagógica para atuarem em sala de aula. Reconhecemos que há uma necessidade desses professores de dominar saberes que são específicos do docente, que proporcionarão poder de decisão e autonomia na prática

pedagógica. A atuação docente requer que este profissional seja um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o que exige dele uma formação específica para tal e, além disso, uma atuação reflexiva que propicie a construção do conhecimento. Nesse sentido, nos cursos de formação continuada oferecidos pelo *campus*, a cada semestre trabalhamos temas que são propostos e escolhidos pelos docentes e, a partir disso, programamos a formação continuada para toda a equipe docente, bacharéis e licenciados. Nesses momentos formativos, procuramos levar os docentes a refletirem criticamente sobre a sua própria prática, pois muitos estão condicionados aos saberes da experiência, que têm princípios técnicos adquiridos na formação inicial.

Como afirma Tardif (2002), os saberes profissionais e experienciais possuem origem na prática cotidiana. O professor constrói a sua identidade vivenciando e realizando uma prática que considera adequada, seja a que obteve anteriormente, seja construindo a sua própria metodologia. Para o autor, esses saberes possibilitam, ao profissional docente, transmitir conhecimentos que possam propiciar aos seus discentes, experiências que deem condições de formar cidadãos reflexivos, autônomos e críticos, com habilidades em saber resolver situações inesperadas e, além disso, que estes alunos-cidadãos tenham preocupações com os problemas que existem no convívio em sociedade.

2.3 Expansão da Rede Federal e a permanência do aluno no âmbito institucional

Contribuindo com a política de expansão da Rede EPT, o IFPA ampliou significativamente a oferta de vagas, tanto para os cursos existentes quanto para a abertura de novos cursos. Hoje, a instituição conta com 647 alunos e tem uma previsão de crescimento do alunado ainda para este mesmo ano de 200 alunos, totalizando 847 discentes no *campus* Conceição do Araguaia - PA. Vale ressaltar que essa oferta educacional na rede federal de ensino se adequa ao proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9394/1996 (BRASIL, 1996), que organiza a educação brasileira em dois níveis, sendo: educação básica e educação superior. Quanto à educação profissional e tecnológica, está prevista como modalidade educacional, participando dos diferentes níveis e etapas de educação, assim como também das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Dessa forma, os cursos de educação profissional, tecnológica e científica articulam-se com a educação básica e com a educação superior, além das modalidades de educação a distância e educação de jovens e adultos. Nesse contexto, a expansão da Rede Federal é uma decisão que tem como principal objetivo ampliar o número de instituições federais de educação profissional e tecnológica, corroborando com o processo de crescimento econômico do país, sendo também capaz de favorecer uma formação integral dos cidadãos brasileiros, para que estes possam também contribuir com o desenvolvimento local e regional. A figura abaixo mostra bem a transversalidade existente entre os níveis educacionais na modalidade de educação profissional e tecnológica.

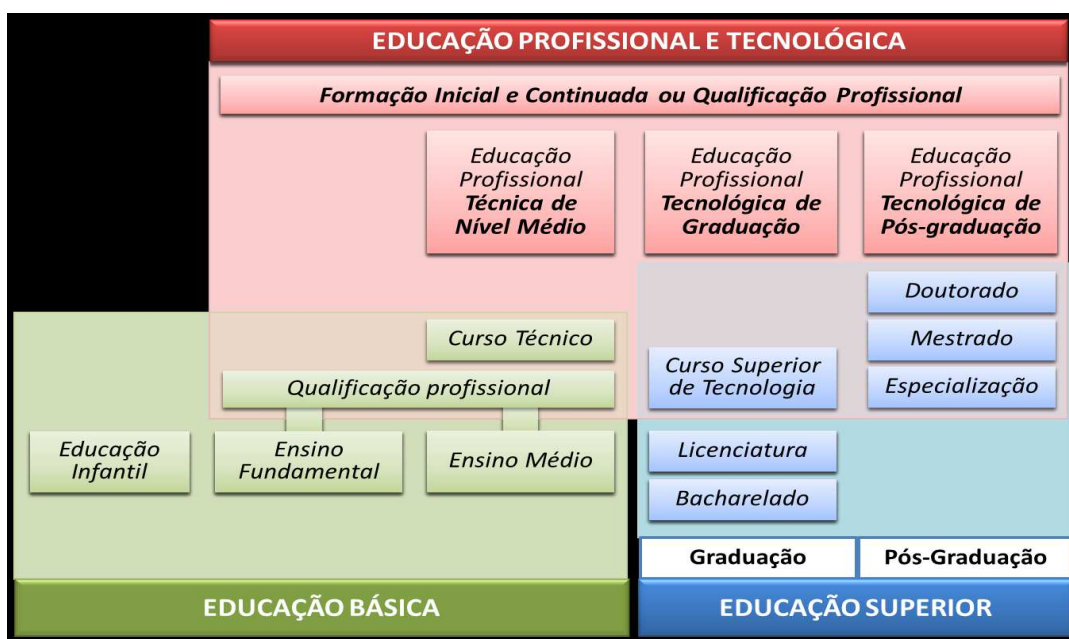


Figura 7 - Organização dos níveis e etapas da educação brasileira em articulação com a educação profissional e tecnológica.

Fonte: Equipe de sistematização do documento orientador (2014).

A partir da expansão do ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde 2006, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) nº 39, de 22 de novembro de 2013, uma comissão composta por um grupo de trabalho representado por pessoas da própria Secretaria e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), com a finalidade de estruturar um documento orientador que subsidiasse o planejamento de ações para o enfrentamento da evasão e da retenção dos alunos. A intenção era diagnosticar as suas causas para implementar ações de permanência e êxito dos estudantes no processo educacional.

Para a elaboração desse Documento, foram realizadas reuniões presenciais e a distância, oficina com gestores da Rede Federal e pesquisas exploratórias e diagnósticas. As atividades tiveram o objetivo de definir a base conceitual da análise, dimensionar os fenômenos da evasão e retenção, discutir e analisar os dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e categorizar e definir causas da evasão e retenção e medidas para superação, com base na literatura e em diagnóstico realizado pelas instituições que integram a Rede Federal (MEC, 2014, pag.4).

A evasão e a retenção discentes são dois fatores complicados, que trazem prejuízos para a sociedade e para a economia. Tanto impactam diretamente na vida do estudante, como na própria instituição escolar em que ele foi matriculado, pois ela deixa de cumprir seu papel social. Também a família fica fragilizada financeiramente e culturalmente e o mercado de trabalho fica desprovido de mão-de-obra com competência. Além disso, a sociedade passa a sofrer com o impacto das ações de pessoas com pouca ou nenhuma consciência crítica, que pela falta de escolaridade suficiente, deixam de cumprir o seu devido papel de transformação, emancipação e cidadania.

A educação escolar é um dos meios que proporciona ao estudante poder melhorar a sua qualidade de vida, não apenas individual, mas também coletiva (família e comunidade),

bem como aumentar a renda salarial e aprimorar a consciência cidadã. Sendo assim, o estudante, ao desistir dos estudos, prejudica suas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional e impacta negativamente na sociedade.

Para tentar minimizar esses fatores negativos, que, com base nos levantamentos realizados, têm em suas causas fatores internos, externos e pessoais, a instituição em estudo, como espaço de formação cidadã e profissionalizante, tem desenvolvido desde o início do segundo semestre letivo de 2016, um trabalho, cujas ações culminou na proposta de construção do Plano Estratégico de Ações para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia. Tal trabalho é formado e direcionado por uma comissão local designada pelo diretor geral do *campus*.

No seu planejamento estratégico para o ano de 2017, a comissão prevê: : 1) o plano de permanência e êxito; 2) elaboração e divulgação de um relatório quantitativo sobre o número de evadidos e retidos; 3) elaboração e divulgação de um relatório qualitativo dos resultados da pesquisa feita pela instituição, pontuando as causas da evasão e retenção junto aos estudantes matriculados, estudantes evadidos e profissionais (professores e técnicos administrativos; 4) construção do Plano Estratégico com ações que visem a permanência e êxito dos Estudantes do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia, sendo ações interventivas tanto no âmbito das avaliações institucionais, como de monitoramento permanente.

Pretende-se, com a divulgação dos relatórios, sensibilizar toda a comunidade acadêmica, com a publicidade das respostas do questionário institucional sobre as causas da evasão e retenção, para se ter uma dimensão e compreensão das causas que levam o aluno a evadir e, assim, tentar diminuir ou sanar essas problemáticas que levam os alunos a desistirem dos cursos. Para isso, contamos com o engajamento de todos os servidores e alunos do *campus*, como representantes de alunos, coordenadores de curso, assistência estudantil, pais de alunos e comunidade acadêmica, a fim de diminuir ou superar desafios com um trabalho integrado na busca do êxito estudantil. O envolvimento desses atores foi e será de suma importância para o sucesso do trabalho proposto, uma vez que essas ações serão sempre aprimoradas e colocadas em prática para fortalecer o desejo do estudante em concluir seus estudos.

Por meio deste projeto, o IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia tem procurado o desenvolvimento da práxis educativa, com ações transformadoras que busquem a melhoria da qualidade de ensino associada a uma preocupação constante para que se concretize a formação da cidadania efetivamente democrática. Essas ações de monitoramento e controle da evasão e retenção foram cumpridas pela Comissão Própria de Análise da Evasão e Retenção Escolar, que foi constituída pela Equipe Pedagógica (Pedagogos, Assistente de Aluno e Técnicos em Assuntos Educacionais), Coordenadores de Curso e Assistente Social.

A partir do processo de democratização do ensino, o aluno passou a ter direito de acesso e permanência na escola, conforme preconiza a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, (Lei nº 9.394/96), art 3º, item I. Diante do que decreta a lei, vem sendo elaborada uma quantidade significativa de projetos, no sentido de aumentar a oferta de vagas em cursos técnicos, ou ampliando o quantitativo de Institutos Federais, oferecendo cursos que atendam à necessidade regional e dando oportunidade aos jovens e adultos no acesso ao ensino profissionalizante. No entanto, para a questão da permanência do aluno no estabelecimento de ensino, ainda existem poucos projetos. Ou seja, o direito à permanência do aluno na instituição escolar não está sendo, de fato, garantido.

2.4 Diagnóstico quantitativo (taxas de retenção e evasão)

A referida Comissão socializou o diagnóstico quantitativo referente às taxas de evasão e retenção que foi realizado a partir do levantamento obtido dos dados SISTEC 2011/2014, considerando os níveis de ensino ofertados no *campus*, as formas de oferta dos cursos e os ofertados pela instituição. Sendo da seguinte forma calculado pelos indicadores abaixo:

Taxa de Retenção:

$$\text{Taxa de Retenção} = \frac{\text{Retidos}}{\text{Matrículas Atendidas}} \times 100 \quad 36,5\% = \frac{146}{400} \times 100$$

$$\text{Taxa de Evasão} = \frac{\text{Evadidos}}{\text{Matrículas Atendidas}} \times 100 \quad 27,5\% = \frac{110}{400} \times 100$$

Resultados do questionário de Evasão apresentados nos gráficos pela referida Comissão:

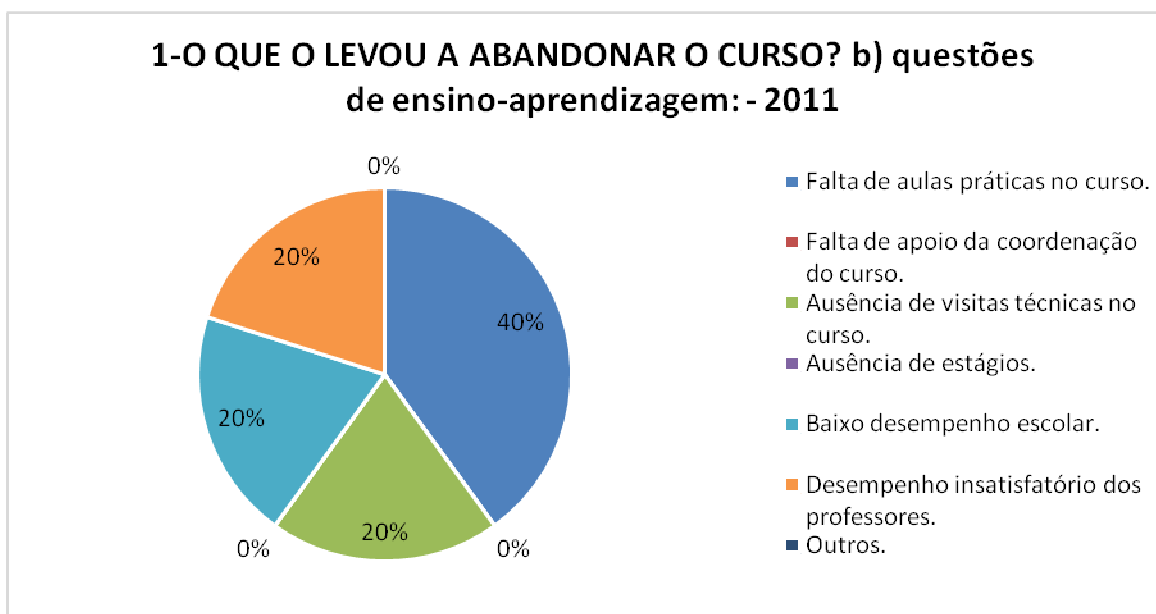


Gráfico 2. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2011

Fonte: Comissão do *Campus* Conceição do Araguaia do Plano de Permanência e Êxito dos estudantes.

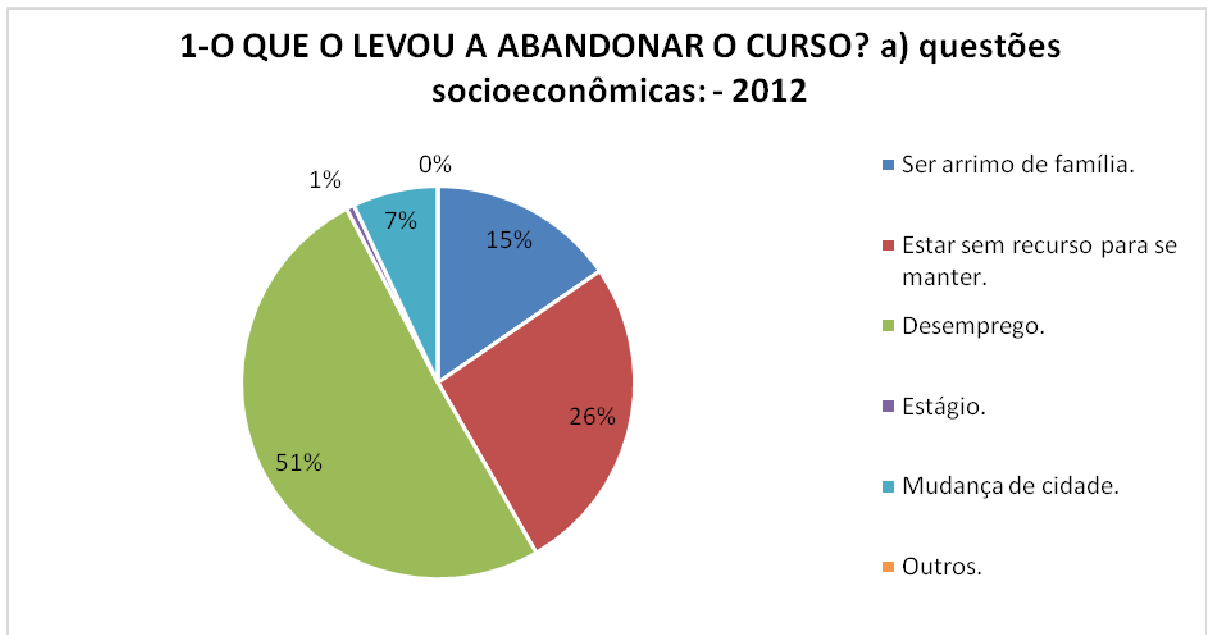


Gráfico 3. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2012

Fonte: Comissão do *Campus* Conceição do Araguaia do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes.

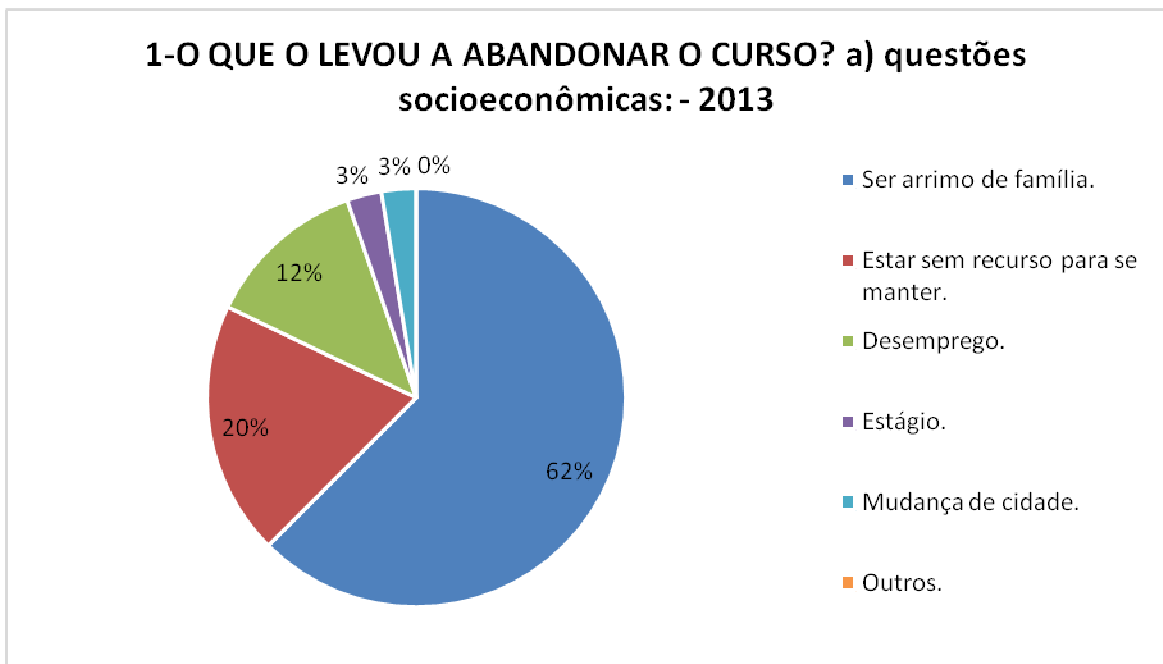


Gráfico 4. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2013

Fonte: Comissão do *Campus* Conceição do Araguaia do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes.

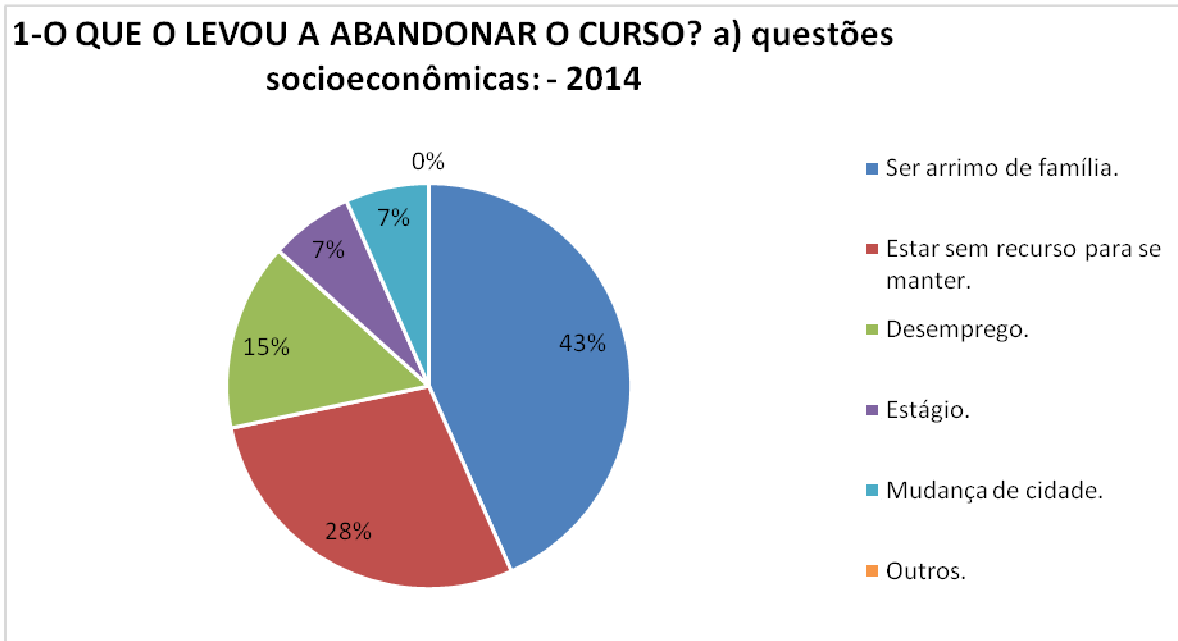


Gráfico 5. O que levou o aluno a abandonar o curso - ano base 2014

Fonte: Comissão do *Campus* Conceição do Araguaia do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes.

Com base nos gráficos observados, entendemos a importância em conhecer e avaliar a complexidade de fatores econômicos, culturais, sociais e acadêmicos que prejudicam a vida acadêmica do estudante, levando-o à desistência do curso. Entendemos que os índices de conclusão, retenção e evasão devem ser analisados em seu conjunto e não de maneira fragmentada. A compreensão dos dados coletados foi essencial também para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois é com base nessa identificação dos problemas que medidas pedagógicas e institucionais devem ser adotadas buscando solucionar os altos índices de evasão.

A temática da evasão deve ser discutida dentro de um estudo que conduza à superação do problema ou, pelo menos, que estabeleça ações que sejam motivadoras da permanência na instituição escolar. Diante da realidade institucional, percebemos que é praticamente impossível um nível de evasão zero, principalmente quando as razões fogem completamente do âmbito da política acadêmica, como é o caso de alguns alunos serem arrimo de família, o que lhes dá a responsabilidade pelo sustento familiar. Os mesmos, por não conseguirem conciliar trabalho e estudo, acabam por abandonar o curso. Ainda assim, faz-se necessário um trabalho com ações que delimitem o problema e possibilitem alcançar índices aceitáveis para assegurar a permanência e o êxito dos estudantes que confiam parte de seu futuro à instituição de ensino.

A maioria dos alunos são provenientes dos mais baixos estratos sociais e, devido às precárias condições financeiras familiares, precisam trabalhar uma parte do dia e frequentar a sala de aula na outra. Isso os sobrecarrega demais. Além do cansaço, as mídias são fortes atrativos para desestimular os alunos a permanecerem em aula, pois optam por se manterem conectados às redes sociais. A maioria desses alunos apresentam déficit nos conhecimentos básicos e estes são de suma importância para o desenvolvimento de atividades intelectuais mais complexas. Tal dificuldade influencia negativamente na desenvoltura em outras atividades e assimilação de conteúdos mais complexos, além de prejudicar a integração

escolar deste aluno. Sendo assim, torna-se essencial que os professores adquiram capacidades para desenvolver estratégias motivadoras, acolhedoras, além de envolver os alunos em atividades acadêmicas.

Tais ações dos professores dependem das condições contextuais para a sua atuação, bem como de uma formação que esteja direcionada ao desenvolvimento profissional desses para atuarem na Educação Superior. Sem esta implementação pedagógica, seu ofício na sala de aula se dará sempre de forma “leiga” em relação aos saberes pedagógicos específicos e necessários, o que não favorecerá um desenvolvimento de aprendizagem duradouro ao estudante, ou seja, um conhecimento que possa ser utilizado por ele em novos contextos sociais e situações de vida.

Para Imbernón (2002, p.61),

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e (...) ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto cultural em que esta se desenvolve. Devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação.

É na formação continuada que o bacharel solidifica sua prática pedagógica, reforçando e reformulando conhecimentos e saberes, que ao longo do processo vão se operacionalizando, a ponto de possibilitar o fortalecimento de uma identidade profissional de ser professor. Nesse sentido, o profissional solidifica e estrutura o trabalho docente, capacitando-o e qualificando-o a utilizar os saberes existentes a seu favor e em benefício da qualidade do ensino e da formação do alunado.

Solidificar a identidade do professor é uma questão muito abordada atualmente por estudiosos da educação e trazem para a discussão a importância da formação continuada de professores. Sendo assim, programas de governo de formação contínua ou os propostos pela própria instituição de ensino têm procurado atender aos processos formativos e permanente do profissional da educação no trabalho, fortalecendo seus saberes e (re) formulando aqueles cuja finalidade é a transmissão de conhecimentos técnicos e descomprometidos com as diversidades sociais. Essas são características ainda bastante presentes no perfil do professor bacharel.

2.5 Implantação e consolidação da Assessoria Pedagógica e Psicossocial - APP

O que é a Assessoria Pedagógica e Psicossocial (APP)?

Conforme relatado no Projeto de Criação da APP, sua definição é a de ser um momento de assessoramento docente e discente do Instituto Federal Pará - *campus* Conceição do Araguaia. No início, tinha a denominação de Setor Técnico Pedagógico, com 1 (um) Técnico em Assunto Educacional (TAES) e um Pedagogo. No ano de 2016, contavam três (TAES), com dois Pedagogos que tinham atribuições distintas, conforme o que era regido em cada edital de concurso e isso nos incomodava profundamente por executarmos tarefas que não se assemelhavam com as dos nossos pares.

A partir dessa problemática, começamos a solicitar da Reitoria do IFPA, mais especificamente do departamento da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), uma formação de cunho pedagógico com pauta direcionada para organização e definição das atribuições da equipe pedagógica. Desde o ano de 2015, todos os TAES e Pedagogos dos campi do IFPA foram convidados pela equipe da PROEN / Reitoria a participarem de uma formação pedagógica e, a partir desse momento, foi-nos apresentada e discutida a proposta de resolução

com as atribuições da Equipe da Assessoria Pedagógica e Psicossocial, que, depois de analisada e estudada por todos os presentes na formação, seria encaminhada para apreciação e aprovação dos membros do Conselho Superior (CONSUP), sendo posteriormente alterada para Resolução 157/2016 CONSUP, de 15 de setembro de 2016.

Quando a Assessoria Pedagógica e Psicossocial foi institucionalizada em outubro de 2016, continuamos com as discussões acerca de quais experiências pedagógicas os professores bacharéis desenvolviam nos cursos superiores em que ministram aulas. A partir disso, começamos a esboçar um plano de trabalho que proporcionasse aos professores do IFPA *campus* Conceição do Araguaia uma formação em serviço. O planejamento do plano de trabalho já está firmado nas ações do calendário acadêmico da instituição. Lembrando que esses momentos de formação sempre aconteceram, mas, a partir da institucionalização das atribuições da APP, nossas ações foram mais pontuais e com o embasamento teórico substanciado.

Nesses momentos de formação continuada, buscamos trabalhar a partir da necessidade dos professores, considerando seus saberes e o contexto institucional. Isto só é possível quando ouvimos deles suas dificuldades e, diante delas, trabalhamos temas de interesse comum. Claro que nem sempre conseguimos atender a todas as demandas dos educadores, seja por falta de recursos para contratar serviços de formadores externos, seja pela limitação epistemológica da Assessoria Pedagógica e Psicossocial para suprir todas as necessidades de formação continuada dos professores EBTT.

Em relação ao público, nos Encontros de Formação, são convidados todos os professores licenciados e bacharéis, com a lista de frequência em mãos, que serve de termômetro para verificarmos a quantidade de participantes. Temos presenciado que 88% a 90% dos docentes da instituição participam da formação continuada promovida pela Assessoria Pedagógica e Psicossocial. Diante desse percentual de participantes, procuramos sempre aprimorar nossos momentos formativos, pois sabemos que, para ser docente, o professor precisa ter domínio pedagógico. Essa é a parte mais frágil da formação dos professores, mais especificamente dos bacharéis, talvez porque nunca lhes foi dada a oportunidade de formação pedagógica, o que em nosso *campus* nos esforçamos para oferecer, a fim de que todos possam compreender a essência da prática pedagógica. Mas, mesmo com todos os nossos esforços, ainda há resistência por parte de alguns professores bacharéis, que veem a formação continuada como desnecessária ou supérflua para as atividades que conduzem o ensino.

Não os culpamos por este pensamento e atos tradicionais. É claro que nem tudo é 100%: existem professores fechados e resistentes à mudança, e outros mais flexíveis. O problema é que os alunos cobram essa mudança de paradigma dos professores, pois o perfil do alunado de hoje é totalmente diferente daquele para quem o professor ensinava há duas décadas atrás; aquele aluno passivo e acrítico já não existe mais. O aluno do século XXI cobra uma transformação na atuação do professor para dar aulas que favoreça efetivamente o aprendizado.

É inegável que o objetivo máximo de nossas ações, seja como docente, coordenador pedagógico, coordenador de curso, seja assumindo outra função dentro da instituição, deve ser garantir a aprendizagem de nossos alunos. Mesmo que para isso o professor precise ter clareza sobre o que significa aprender, além de compreender sobre os processos básicos da aprendizagem: quais aprendizados devem ser apresentados aos alunos na atualidade, como esse aprender deve ser significativo, quais as teorias da aprendizagem que se discutem hoje e com que intencionalidade elas estão fazendo parte do conhecimento dos discentes, como juntar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, habilidades e a formação de atitudes, além de como aprender a aprender permanentemente.

Outro aspecto a ser considerado é que o professor leciona uma, duas ou três disciplinas num determinado curso e, na maioria das vezes, essas disciplinas não têm nenhuma relação entre si, sendo desenvolvidas um tanto isoladamente, sem relacionar-se com outras disciplinas do mesmo currículo. Então, diríamos que a interdisciplinaridade não faz parte da prática desse professor, que além de não conhecer o termo, não o usa nas suas disciplinas.

Daí a importância em promover uma formação continuada desses professores, que proponha também para o currículo a aprendizagem de habilidades como: trabalhar em equipe com propostas interdisciplinar e multidisciplinar, produzir relatórios, pesquisar em bibliotecas, utilizar o computador em atividades acadêmicas, valorizando o conhecimento adquirido e sua atualização, com pesquisa, crítica, trabalho em cooperação, considerando os aspectos éticos da profissão que exerce, os valores da sociedade, a cultura, a política e a economia, enfim a participação na sociedade e o compromisso de participar na evolução dela.

Apesar das nossas fragilidades em direcionar um trabalho que solidifique a profissão do docente bacharel do nosso *campus*, temos buscado nos capacitar para que possamos aprimorar nossas ações no processo de ensino-aprendizagem da instituição. Segue uma breve caracterização quanto ao perfil dos Assessores Pedagógicos. A identificação foi feita por código, para que a identidade dos mesmos fosse preservada.

Quadro 1: Perfil dos Assessores Pedagógicos

Identificação	Sexo	Cargo	Graduação/Pós-graduação/Instituição
AP1	F	Técnico em Assuntos Educacionais	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFG) /Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
AP2	F	Pedagoga	Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) /Mestranda em Educação Agrícola (MINTER UFRRJ).
AP3	M	Técnico em Assuntos Educacionais	Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) /Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da EPT (UnB).
AP4	F	Técnico em Assuntos Educacionais	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFT)/ Mestrando em Educação Agrícola (MINTER UFRRJ).
AP5	M	Pedagogo	Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA)/Mestrando em Administração Pública (UFLA).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima mostra os profissionais que trabalham na Assessoria Pedagógica. Os mesmos têm o papel de contribuir com os coordenadores de cursos, docentes e discentes, nas atividades pedagógicas e nas atividades didáticas que subsidiam o desenvolvimento e qualificam a organização dos cursos que são ofertados no *Campus*. Analisando esse quadro, evidencia-se que esses servidores também estão em busca de qualificação própria, para melhorarem o seu desempenho. Mas, mesmo com suas fragilidades, esses servidores atuam de maneira responsável e competente na formação continuada dos docentes, para que eles possam, em suas áreas de atuação profissional, desenvolver uma prática pedagógica em consonância com a realidade dos discentes.

Para compreender como isso acontece e como a assessoria pedagógica atua na formação continuada dos professores em questão, elencamos um pouco das suas atribuições e ações no *Campus* Conceição do Araguaia.

Ações de Acompanhamento

As ações de acompanhamento aos professores são estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica, que visam a integração do ensino com a pesquisa e com o trabalho de formação das práticas pedagógicas do *campus*. Além de desenvolver propostas de atividades que contemplem o ensino e o aprendizado significativos para a instituição escolar, a equipe pedagógica, formada por Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Assistente de Aluno, Professores e Equipe de Gestão (Direção Geral, Direção de Ensino, Coordenação de Ensino, Coordenação de Cursos e outros), prima pelo trabalho coletivo, que favorece o envolvimento de todos nas ações didáticas pedagógicas como forma de contribuir para a execução e desenvolvimento dos cursos ofertados pelo *campus* de Conceição do Araguaia do Instituto Federal do Pará, primando pela organização e orientação para a construção dos cursos, conforme os objetivos a seguir:

I - Nos casos dos Cursos Técnicos: atender às especificidades do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e demais legislações em vigor.

II - Nos casos dos Cursos Superiores de Tecnologias: atender às especificidades do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e demais legislações em vigor;

III - Nos casos das Engenharias: atender às especificidades do documento da SETEC/MEC, sobre princípios norteadores das Engenharias nos Institutos Federais de abril/2009 e demais legislações em vigor;

IV – Nos casos das Licenciaturas: atender à legislação em vigor para as Licenciaturas.

Juntos, procuramos atender as demandas dos cursos e dar o suporte necessário, além do apoio ao desenvolvimento das atividades significativas para o ensino-aprendizagem. Nessa categoria, a assessoria pedagógica também tem trabalhado de forma articulada com os professores, na intenção de desenvolvermos o hábito de trabalhos coletivos, que possibilitem o acesso do aluno ao conhecimento. Assim como reflexões que permitam a partilha de conhecimentos sobre as diferentes realidades, discorrer e apresentar soluções de temas de difíceis compreensão pela equipe e de cunho didático pedagógico.

Análise dos Planos de Ensino

Como ação de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, é feita, a cada início de semestre, a análise dos Planos de Ensino. As datas para envio dos documentos e prazos para devolutiva aos professores é previsto no Calendário Acadêmico da Instituição. No documento, o professor descreve o conteúdo a ser ministrado e dimensiona a sua carga horária da disciplina ao longo do semestre vigente.

Na análise, são observados além da carga horária e dos conteúdos previstos na ementa da disciplina, os procedimentos metodológicos e avaliativos para cada conteúdo. Como forma de contribuir com o professor, sempre que necessário, são feitas sugestões de procedimentos didático-metodológicos para atender as necessidades dos alunos e especificidades da disciplina. A devolutiva dos planos de ensino é feita por e-mail e, em alguns casos, acontece em encontros presenciais de forma individual.

No Departamento há pastas (por Curso/Turma), contendo os Planos de Ensino de cada professor. Além da análise dos documentos, são realizadas orientações para a elaboração do documento e o preenchimento dos itens que são importantes para a estruturação das disciplinas. Considerando que nenhuma ideia está fechada para mudanças, apreciamos de

fundamental importância a flexibilidade no trabalho com os alunos que trazem consigo um conhecimento acumulado e essencial para a construção da sua história na sociedade contemporânea. Sempre que solicitado, o Departamento nos auxilia na proposição de estratégias didáticas, especialmente aos professores que apresentam necessidade de acompanhamento de cunho didático pedagógico.

Esses professores, muitas vezes chegam até nós para relatar suas dificuldades em utilizar metodologias diferenciadas e nos pedem sugestões de como devem ministrar determinadas aulas e quais metodologias são interessantes para o trabalho com o conteúdo. A Assessoria Pedagógica, ao propor aos professores sugestões metodológicas, pede que os mesmos retornem ao departamento pedagógico após ministrarem as aulas, para relatarem como ocorreram e se as inovações metodológicas propostas surtiram efeito, tendo garantido o ensino e aprendizagem.

Há aqueles professores que têm uma imensa resistência diante de todos os aparatos tecnológicos e, por não ter habilidades em usá-los, acabam fazendo uso de um único método para ministrar suas aulas. E, mesmo que a Assessoria Pedagógica oriente esses docentes sobre as melhores práticas pedagógicas para o ensino, eles são enfáticos em permanecerem na sua antiga e acomodada forma de ensinar. Sendo assim, o pensar, o agir, o sentir e o fazer pedagógico ficam num movimento muito distante na prática de ensino de determinados educadores, que não possuem nem mesmo tempo para o diálogo e, assim, o ensino e a aprendizagem entram num descontínuo processo que não promovem a mudança social.

Acompanhamento do Diário de Classe

No Departamento, faz-se o acompanhamento dos registros dos professores quanto à frequência e conteúdos ministrados através da consulta ao Diário de Classe. Essa ação permite acompanhar a frequência e rendimentos dos estudantes, facilitando medidas preventivas e minimizando a desistência do Curso, bem como evitando a evasão discente.

No início de cada mês até o quinto dia útil, os assessores pedagógicos elaboram um relatório da frequência dos estudantes, por turma e disciplina. No relatório, faz-se a análise dos dados de estudantes faltosos e desistentes e os motivos da desistência. O documento é, então, encaminhado, em forma de relatório, à Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação de Curso e Serviço Social. Os estudantes que apresentam número considerável de faltas são comunicados e a eles são transmitidas as consequências que podem vir a acontecer caso continuem faltando, bem como é realizado um trabalho de motivação para os estudos, falando da importância em adquirir conhecimentos e quais as perspectivas futuras para o mercado de trabalho quando se tem um diploma em mãos. Com esse trabalho de conscientização e acompanhamento, temos percebido que os estudantes dificilmente desistem, e continuam os estudos com êxito.

Acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso

Dentre as muitas atividades desenvolvidas pela Assessoria Pedagógica e Psicossocial, está o acompanhamento, reformulação e avaliação dos projetos pedagógicos de Curso. Sempre que há necessidade, a Assessoria Pedagógica se reúne com os Coordenadores de Cursos e Núcleo Docente Estruturante (NDE), para discutir e orientar sobre a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's). Também é atribuição do Departamento a análise dos processos referentes aos PPC's antes de enviá-los para as instâncias de aprovação. No ano de 2016, fizemos análises de todos os PPC's que estavam precisando passar por uma reformulação na grade curricular, com disciplinas fora do contexto do curso e com carga horária excedente ou faltosa. Então, diante de todos os levantamentos para os ajustes que

deveriam ser realizados nos referidos documentos, articulamos com o NDE estratégias para promover reuniões periódicas visando à consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, considerando o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Acompanhamento da Lotação de Professores por Curso/Disciplina

Os Assessores Pedagógicos participam das reuniões de lotação de disciplinas, juntamente com Coordenação de Curso, Coordenação Geral de Ensino e Direção de Ensino, a fim de assegurar que as disciplinas sejam ministradas por professores com formação na área. É um momento em que a nossa experiência quanto ao trabalho interdisciplinar conta bastante, pois tentamos conversar sobre a importância das disciplinas interagirem e, assim, o trabalho do professor torna-se mais produtivo e acessível a um maior público de alunado.

Essa intervenção também pretende estimular a reflexão sobre a importância de estabelecer relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na tentativa de que não sejam ações fragmentadas, principalmente numa instituição em que os educadores desenvolvem atividades de cunho profissional, no sentido de fortalecer a união entre o ensino-pesquisa-extensão, numa perspectiva de oportunizar aos alunos uma aprendizagem do todo, e não das partes.

A intervenção dos Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais na dinâmica dos Cursos, infelizmente, ainda é vista, por alguns professores, como algo desnecessário. No entanto, tem sido expressiva a procura por assessoria por parte da maioria dos professores. As atividades desenvolvidas se dão numa relação de confiança em ações conjuntas com as Coordenações de Curso, Assessoria Pedagógica e Professores.

2.6 Projeto Político Pedagógico (PPP)

No ano de 2016, foi montada uma comissão pelo Diretor Geral do *Campus* Conceição do Araguaia para a reestruturação do PPP, que, desde 2013 não havia passado por nenhuma revisão depois da sua construção. Participamos de várias reuniões, sendo que na primeira foi apresentado, pelo presidente da comissão, o princípio e o sentido do PPP dentro de uma instituição educacional, principalmente como a nossa, além da importância de consolidar este documento para alicerçar o nosso trabalho e garantir uma autonomia na escola. Foi um momento de muito aprendizado para todos da Comissão de reestruturação do PPP, tanto que, para alguns professores foi uma surpresa, pois nunca tinham ouvido falar em PPP e o significado do mesmo e a sua relevância para definir o papel estratégico da educação. O momento possibilitou além da troca de experiência, um aprendizado para todos que estavam presentes.

Nesse contexto desafiador e de envolvimento com o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal *Campus* Conceição do Araguaia construído com a contribuição de servidores, docentes, técnicos administrativos, discentes, pais e representantes da comunidade externa — tais como comerciantes, produtores rurais e demais membros da sociedade civil —, procuramos apresentar a proposta pedagógica a que se propõe a Instituição. Consideramos, para isso, o compromisso da mesma com uma formação baseada na ética e na cidadania, aliada ao conhecimento científico e tecnológico, que visa à melhoria das condições de vida da sociedade concepcionense e brasileira, com atitudes de desenvolvimento socioambiental e a inclusão social.

Enfim, o PPP está estruturado de acordo com as políticas, concepções filosófico-pedagógicas, diretrizes e eixos orientadores que possibilitam o cumprimento do papel previsto

para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de definir a identidade institucional do *campus*, incluindo a função social, princípios norteadores, características, fins e objetivos, de acordo com o que preconiza a LDBEN e a Lei de criação dos IFS. Porém, desde o início foi informado que documento constitui uma versão inicial, que deverá ser revista e atualizada a cada ano, considerando a necessidade de sintonizar-se com as constantes mudanças científicas, tecnológicas e sociais que têm impacto na educação básica, profissional e superior.

2.7 Ações de Capacitação

As ações de capacitação visam promover momentos formativos aos professores, por meio de oficinas, palestras, encontros pedagógicos e outras ações de cunho formativos que contribuem para o ensino e aprendizagem.

2.8 Encontros Pedagógicos

No início de cada semestre letivo, são realizados Encontros de Formação Continuada como forma de discutir os desafios e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Esses momentos também são utilizados para os docentes compartilharem as atividades que consideraram positivas para a aprendizagem dos alunos e, assim, oportunizar, aos outros professores, conhecerem os trabalhos de sucesso uns dos outros. Essa atividade se torna imprescindível, pois estimula os pares no aprimoramento das suas práticas em sala de aula.

Temos a preocupação em inovar as ações do encontro de formação continuada dos professores do *Campus*, convidando palestrantes de diferentes áreas de formação, tais como: psicólogos, pedagogos, assistente social, historiadores, agrônomos e outros profissionais que sempre contribuem nos relatos de suas experiências de sucesso e incentivam os ouvintes a desempenharem o papel de pesquisadores comprometidos com a atualização de conhecimentos que permitirão um trabalho técnico, científico e pedagógico.

Em muitos casos, o trabalho coletivo não surte o efeito que esperamos, e é a partir dessa experiência que procuramos modificar os nossos trabalhos na assessoria, realizando, por meio de oficinas com poucos grupos, atividades de formação continuada, na intenção de que se resolvam as dificuldades didáticas e pedagógicas com a troca de experiência e o intercâmbio entre docentes.

Há uma preocupação por parte da equipe pedagógica em certificar os docentes pela participação nas atividades desenvolvidas nos encontros de formação continuada. Mesmo existindo leis como a LDBEN 9394/96 e Resoluções como CNE/CEB nº 02/97 e CNE/CEB nº 06/12, que ressaltam a importância de uma complementação pedagógica para atuação dos profissionais do ensino técnico, infelizmente, na prática, percebemos a falta de comprometimento dos órgãos federais, estaduais e municipais em realizar as formações de professores leigos ou até mesmo daqueles que, pelos anos de sua atuação, permanecem com práticas tradicionais e, com isso, não desenvolvem nenhum conhecimento dentro das exigências do mundo atual para com os alunos.

São ensinamentos que reduzem a função do professor a mero executor de aulas e transmissor de conhecimentos desarticulados da realidade do aluno, que se sente, então, desestimulado e com pouca vontade de frequentar a escola, porque suas ideias não são consideradas no contexto escolar.

Aos docentes, não cabe apenas transmitir os conteúdos de suas aulas de maneira meramente técnica, mas tentar reorientar o seu papel, de acordo com as propostas de mudanças estabelecidas nos documentos educacionais oficiais. É importante que nesses

momentos formativos, o velho, o tradicional ainda presente na prática pedagógica do professor, seja superado durante o processo pedagógico.

Sobre isso, Morin (2002, p.11) diz:

Quando olhamos o futuro, vemos numerosas incertezas sobre o que será o mundo dos nossos filhos, dos nossos netos e dos filhos dos nossos netos. Mas, pelo menos de uma coisa podemos estar seguros: se quisermos que a terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos que o habitam, então a sociedade humana deverá transformar-se.

Diante dessa perspectiva, a educação não pode continuar reproduzindo conhecimento sem sentido. As mudanças sociais contemporâneas exigem professores que estejam dispostos a romperem com o modelo tradicional e a desenvolverem saberes pedagógicos da experiência e da disciplina que se articulem e configurem a formação continuada em uma perspectiva de que esta formação leve à reflexão desses professores sobre as suas práticas. Zeichner (1993) enfatiza que os professores, ao assumirem uma prática reflexiva, passam a produzir uma relação entre o ensino e os saberes que são adquiridos no contato com a sociedade. Quando os professores utilizam a prática reflexiva, se tornam agentes que não aceitam qualquer proposta nas reformas educacionais que não estejam articuladas com o desenvolvimento social e rejeitam qualquer imposição educacional vinda de cima para baixo que não esteja em consonância com a sociedade e a escola.

É sobre essa tendência que Zeichner (1988) e Pimenta (2009) abordam o tema da formação continuada de professores para uma atitude reflexiva, apresentando um modelo de trabalho para a formação contínua de docentes conscientes e sensíveis às condições sociais. Trata-se de programas de formação que estejam voltados para uma formação contínua dos professores, articulando o conhecimento com a sociedade tecnológica, mercado de trabalho e suas modificações, a formação dos alunos, jovens e crianças, que passam por transformações constantes de valores e culturas.

Nesta perspectiva, Gatti (2004, pp. 433–434) fala sobre a formação dos professores:

Na formação de professores de modo geral, discutem-se pouco as questões ligadas para o ensino superior, como para a educação superior, tanto no que se refere à formação preparatória como a formação continuada. Assumindo que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização. Os mestrados, que teriam como uma de suas funções prover essa formação – a formação de mestres –, centram-se mais no aprofundamento e especialização em conhecimentos das áreas, trazendo alguma formação em pesquisa e muito pouca formação didática, o que torna insuficiente essa formação para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da *indissociabilidade de ensino e pesquisa* a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica. Nos Doutorados, o problema continua, pois, a questão do possível exercício da docência em nível superior é praticamente deixada de lado, enfatizando-se o conhecimento disciplinar e as investigações em determinado campo, novamente não se criando condições de reflexão sobre a relação pesquisa-docência.

De acordo com a autora, a formação do professor, de um modo geral, não tem oferecido a este profissional uma proposta de formação do todo. Ou seja, uma formação integral, que possibilite novas maneiras de pensar e fazer coletivo e que se distancie completamente de um ensino técnico tradicional, voltado apenas para o treinamento de

peças, fazendo desse trabalho coletivo uma educação de qualidade, por meio de um ensino que valorize e desperte o trabalho reflexivo.

Para Tardif (2000), as profissões são diferentes umas das outras: cada uma tem uma direção quanto ao conhecimento. Para a do professor, há uma composição de oito características dos saberes: importância da formação universitária para adquirir saberes; aquisição de conhecimentos científicos, que surgem a partir da necessidade do homem em querer comprovar um fato e como ele se manifesta na sociedade; apoiar-se em saberes que sejam práticos e úteis para a vida profissional; adquirir e fazer uso de conhecimentos, que estimulem aos profissionais da educação competências necessárias para educar; capacidade crítica e reflexiva em avaliar o trabalho de seus pares; autonomia; continuidade em aprender por meio de uma formação contínua e conhecimento da responsabilidade de ser professor para atuar como formador de opiniões. As características supracitadas, mencionadas por Tardif, são de suma importância para o processo de profissionalização, e, a nosso ver, devem fazer parte do ensino e da formação inicial e continuada de professores, independente da modalidade de atuação desse no ensino.

As características do conhecimento profissional, segundo Maurice Tardif (2000), são demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 2: Conhecimento profissional segundo Maurice Tardif (2000).



Fonte: Disciplina Ensino e Formação de Professores (2013, p.296).

Ainda de acordo com Tardif (2002, p.61):

Os saberes profissionais são um ponto de partida ou um dos elementos mais facilmente identificáveis na formação continuada e têm um traço marcadamente experiencial, como foi dito. Não são simplesmente um referencial teórico que municia o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Não são saberes da ou sobre a prática. São saberes práticos que se integram e tornam-se parte constituinte da prática.

Diversas discussões têm surgido a respeito da formação continuada e permanente do professor. Uma delas é que os mesmos passem por um processo aprofundado de conhecimento que os norteie e os façam conquistar um desenvolvimento crítico-reflexivo sobre a própria atuação docente. As demais discussões tendem a orientar, da melhor forma possível, a organização da proposta de formação, que junto com a capacitação profissional tendem a conduzir a valorização da figura do professor. Por isso, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 43). Ainda segundo Paulo Freire (1991, p. 58), "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Em conformidade com a ideia de Freire, que é por meio da experimentação e vivência que a docência se constrói e se modifica, corroboram a reflexão e a necessidade em querer aprimorar-se na tentativa de buscar mais conhecimentos que sustentarão a prática pedagógica com novas possibilidades de ação, considerado o melhor instrumento de reflexão sobre a ação. Nesse sentido, a proposta de formação continuada permanente não é uma reflexão abordada apenas nessa dissertação de mestrado. É um assunto que desde a década de 80 já se discutia. No entanto, a partir da década de 90 que a formação continuada de professores foi fundamental para a construção do novo perfil profissional docente para a contemporaneidade. Essas propostas são apresentadas oficialmente para os professores que atuam nas instituições de ensino brasileiras. Para que possamos entender melhor as ações propostas, analisaremos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu artigo 61, que trata dos profissionais da educação, diz:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:)

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Ou seja, é explícito, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que a formação dos professores precisa associar teoria e prática, para que atenda um trabalho específico do exercício docente, assim como o respeito às experiências anteriores são de suma importância para aprimorar a prática docente de sala de aula. Daí a relevância do professor em buscar o seu aprimoramento para potencializar a sua identidade profissional, sendo necessário um constante aperfeiçoamento. O foco nas mudanças que ocorrem na sociedade é um ponto de partida para o professor associar o seu trabalho à teoria, à prática e à sociedade. Isso nos leva a uma suposição de que, apoiada nesses três elementos, a formação do sujeito que a sociedade atual precisa poderá ser contemplada.

O Art.66 da LDBEN 9394/96 discorre sobre a formação docente:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Outro documento, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), define a meta 16:

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

As perspectivas expressadas na LDBEN e no PNE mostram o quanto é importante qualificar o profissional docente, para que esse contínuo aperfeiçoamento transforme os saberes docentes numa identidade profissional. Nesse sentido, Pimenta (2002, p.53) fala sobre a identidade do professor:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Pimenta (1999) enfatiza a importância dos saberes para o estabelecimento da identidade docente, o que leva a identificação de três saberes do professor:

- Da experiência: ainda quando alunos aprendem situações práticas que os subsidiarão na vida profissional de professor; todo esse legado de conhecimento possibilitará a troca entre os pares;
- Do conhecimento: a escola tem o papel de transmitir conhecimento, mesmo sendo essa a função escolar, é importante que se estabeleça um ensino relacionado com o contexto contemporâneo.
- Dos saberes pedagógicos: abrange o saber da experiência e dos conteúdos específicos e os conhecimentos que são produzidos a partir das necessidades pedagógicas.

Observando o que Pimenta descreve, entendemos que esse profissional docente domina diferentes saberes que ao longo da sua trajetória foram sendo aprimorados e aprendidos, todos com o objetivo de educar pessoas. E é nessa capacidade de aprimoramento profissional que, ao professor, é dada oportunidade para atuar em situações que ao longo de sua prática vão surgindo e que precisam ser solucionadas, seja por uma simples metodologia aplicada, seja por habilidades que são aprendidas durante a formação inicial ou durante a formação contínua. Sendo esta última umas das maiores fontes de aprimoramento profissional para o saber específico que é o da disciplina, o saber fazer e o saber da experiência.

Durante a atividade diária do professor, o mesmo utiliza diferentes metodologias pedagógicas, planeja suas aulas, utiliza recursos multimídias, cumpre os planejamentos que são esboçados no plano de aula e/ou plano de ensino, administra o tempo de sala de aula com metodologias diversificadas, na intencionalidade de que ocorra o aprendizado. Além disso, há

outras atividades que são elaboradas para o atendimento de alunos indisciplinados e que, para manter a ordem e a boa convivência, não hesita em produzir projetos com temas motivacionais e de cunho pedagógico.

Tardif e Lessard (1991, p. 218) mostram que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

A formação continuada do professor deve contribuir no sentido da organização desses saberes e de como utilizá-los para o processo de ensino, cuja finalidade é atender à sociedade e seus objetivos para atuarem no século XXI, além de incorporar nesses saberes conhecimentos que atenderão aos professores e seus processos formativos. É importante que se estabeleça uma reflexão para que haja relação entre a dimensão técnica e a prática. Mas, o que comumente acontece nas formações de cada especialidade é um distanciamento dos professores e dos cursos de sua formação inicial, não havendo uma articulação entre eles, o que impossibilita um diálogo e uma compreensão do todo.

O professor, nos seus processos formativos, traz consigo duas formas diferentes de olhar o ensino: sendo uma relacionada ao pertencimento de sua área específica e a outra relacionada à formação pedagógica. Esses distintos olhares são considerados por vários professores distantes de suas abordagens formativas, configurando uma incompreensão deles para os mesmos. Pois, em suas concepções, são dois mundos distintos e sem pontos em comum, o que leva a uma discussão bem mais abrangente sobre as estruturas formativas iniciais desses docentes, principalmente sobre as diretrizes curriculares, que trazem uma concepção de distanciamento entre as áreas específicas e a formação pedagógica.

O que nos leva à percepção de que esses professores não têm a responsabilidade por pensarem dessa maneira, mas, que o próprio contexto de formação em que eles participam os levam a essa visão dicotômica, a essa dimensão de separação. Essas ideias adquiridas pelos docentes durante a formação inicial são distorcidas, pois, na verdade, tanto o conhecimento das áreas específicas dos cursos em formação como a parte pedagógica devem se complementar e capacitar o profissional do ensino para atuar na atualidade.

Sobre este assunto, Gatti (2012, pág.03) afirma que:

Verifica-se nos cursos formadores de professores ... que há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, diria de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que formação em fundamentos não seja necessária, ao contrário, esta também deveria ser melhor cuidada. No entanto, devemos convir que, mesmo bem realizada é insuficiente para a integralização da formação de um profissional da docência.

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares.... Em particular, o momento dos estágios seria propício para estabelecer-se essa inter-relação. Encontramos, sobre este aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente, o propalado em textos acadêmicos e o realizado nas IES.

A autora, dessa forma, enfatiza a importância de um trabalho articulado entre teoria e prática, sendo de fundamental importância que aconteça durante os cursos de formação inicial. Nós vamos além, e afirmamos que o olhar das políticas públicas com propostas

formativas deve também contemplar a formação continuada dos professores, em decorrência de muitos não terem tido a oportunidade de apropriarem-se dessas discussões durante a graduação. Ou seja, seria o momento que lhes possibilitaria uma experiência propícia de conhecimento que não foi adquirido durante a trajetória acadêmica, mas que oportunizaria uma atuação profissional significativa, além de enriquecer e aprimorar algumas práticas arcaicas e que permanecem sedimentadas ao longo das experiências profissionais, em sua maioria desassociadas da realidade e que não trazem uma oportunidade de mudanças para as reais necessidades da sociedade atual.

É notável que a formação continuada do professor deve estar associada ao que acontece na sociedade. Caso isso não aconteça, de nada adiantará ao docente participar de qualificações, se essas não forem feitas para atender aos jovens, crianças e adultos, enfim, ao novo ideal de sociedade que se pretende formar. Mesmo em meio às competições que surgem, com o crescimento do mercado globalizado e capitalista, é desafiadora uma proposta de formação que vá além de um professor comprometido em ministrar conteúdos, mas disposto a se sobrepor ao desejo de mercado que está vinculado ao mundo do trabalho.

Ao profissional deve ser dado o direito de participar de formações que concebam conhecimentos de conteúdo, práticas pedagógicas e de valores, devendo este último ser priorizado nas pautas de qualificação permanente, isso por expressar o ideal de homem que se deseja educar para conviver em sociedade. A importância de estabelecer programas de formações que discutam e atendam as reais necessidades dos docentes é imprescindível para desconstruir a concepção de homogeneidade entre as pessoas, além de valorizar o trabalho desse profissional, cuja tarefa é produzir conhecimento auxiliado pelos diferentes saberes que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem.

Pensar na formação continuada é propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor, oferecendo a este o entendimento de que é importante refletir sobre a sua prática e de como esta se relaciona com o conhecimento e com a dinâmica da sociedade. Não é ilusão dizer que os saberes orientam a prática do professor em sala de aula. Para defender essa abordagem, Pimenta e Tardif sustentam e defendem a importância dos saberes dos professores, que traduzem, além do conhecimento empírico, as transformações culturais e mercadológicas.

Sobre isso, as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, pág. 267) afirmam que:

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

Considerar os saberes docentes na formação continuada é de fundamental importância para que se estabeleça a identidade da profissão do professor, que se torna construída, de acordo com Pimenta (1999, p.19), através de: "...inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias".

A formação docente é um processo que exige empenho e envolvimento coletivo, em que cada professor apresenta um saber que é só seu. São as experiências adquiridas ao longo da profissão de sala de aula, que se unem a outros conhecimentos de colegas de trabalho, formando um conjunto de saberes que colaboram entre si, na tentativa de construir novos saberes que possibilitarão a aquisição de novos conhecimentos, a serem utilizados de acordo com suas necessidades.

Os professores, ao longo de sua trajetória profissional, adquirem saberes que vão se modificando de acordo com o desenvolvimento social, tanto que, nas últimas décadas, os saberes docentes passaram, e ainda passam, por mudanças influenciadas pelas transformações ocorridas na tecnologia, política, economia e na sociedade. Todas essas modificações afetam diretamente a atuação do professor, pois nem sempre a sua prática pedagógica atende aos interesses dessa nova sociedade, sendo eles, então, muitas vezes, hostilizados por não atenderem a demanda dessa nova sociedade, que se forma a partir do processo de globalização.

Silva (2009, p.30) considera que:

As transformações afetam diretamente a sociedade, a educação e a escola propriamente dita, há uma necessidade dos conceitos de formação do professor, dos saberes e das práticas docentes serem retraduzidos, repensados e problematizados para o estudo e reflexão. Assim... acerca da formação dos professores e das práticas e saberes que se fazem necessário aos docentes na atual sociedade, já que os processos formativos devem considerar as situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício profissional docente requer neste milênio.

Diante de todas as mudanças ocorridas nas últimas décadas, a formação dos professores e os saberes desses também sofreram influências advindas do processo de globalização, que instigou, consideravelmente, não só o setor da economia, mas a sociedade como um todo. Houve novas exigências de produção de conhecimentos articulados com o mundo do trabalho, o que nem sempre é possível de ser contemplado, devido ao pouco conhecimento dos docentes para atuarem no atendimento profissional que impõe o cenário atual. Para Oliveira (2003, p.19), “A racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia se mostra em fase globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo”.

Mas, obviamente, a escola não deve apenas atender aos interesses mercadológicos, formando mão de obra qualificada para o trabalho. A educação tem em sua essência outros objetivos que perpassam um ensino técnico, um ensino que garanta o acesso aos conhecimentos, proporcionando uma formação integral do ser humano. Para que isso ocorra, é necessário que haja professores com formação para atender os anseios da sociedade.

Nesse sentido, sabemos que a minimização ou a extinção do fracasso escolar depende de muitos fatores distintos, relacionados à economia e organização da sociedade, mas também de propostas de formação continuada bem elaboradas, seja pela própria equipe técnica da instituição, seja pelos programas de governo instituídos para essa finalidade.

Como afirma Gatti (2012, pág.14):

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. A formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas, precisa ser pensada e realizada a partir da função própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

A autora elucida que existe a necessidade de propiciar uma formação aos professores que forneça elementos substanciais para trabalhar com o aluno integralmente, considerando: valores, ética, elementos cognitivos e psicológicos, além de prepará-lo com competências e habilidades para o mercado de trabalho. Tudo isso exige do professor uma abordagem

pedagógica capaz de ensinar aos alunos sobre as diversidades culturais, sociais e todas as outras dimensões que compõem e formam a sociedade atual.

Não se trata de anular os saberes tradicionais, mas reorganizá-los concomitantemente aos atuais (internet, revistas, televisão e outros). E isto não é uma tarefa fácil para o professor, que, na maioria das vezes, encontra-se despreparado para atender aos modelos distintos de educação. O que Tardif chama de saberes tradicionais são os curriculares e das disciplinas, sabendo que eles não são produzidos pelos professores. As definições dos saberes (disciplinar e do currículo) são produzidas fora do contexto escolar e também da opinião dos professores.

O rompimento com o ensino tradicional⁶ e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação vinculadas a este modelo de ensino, é importante que ocorra por meio de uma reestruturação ampla de ambos. Por isso, o professor deve consolidar o seu trabalho por meio de uma formação contínua, que garanta a possibilidade de articular com seus pares um trabalho interdisciplinar e com saberes coletivos. Nesse processo, o educador deixa de trabalhar o conteúdo de sua área específica e passa a observar e agir coletivamente nas demandas da educação básica e superior.

Oliveira (2003, p.68) complementa:

...se podemos visualizar uma forte tendência à subsunção dos valores educacionais a interesses totalmente longínquos dos ideais de construção e de uma escola integralmente pública e voltada para os interesses dos setores majoritários da população, não podemos deixar de reconhecer que, durante a década passada, houve um forte avanço nas discussões referentes ao emprego da tecnologia educacional numa perspectiva totalmente adversa ao movimento preconizado pelas elites econômicas. Nesse sentido, a discussão aqui desenvolvida terá como objetivo explicitar o quanto podemos articular o emprego das tecnologias educacionais com um projeto educacional voltado para a implementação de uma escola ao mesmo tempo coetânea das modificações em transcurso no mundo atual e nem por isso submissa à lógica excludente, hegemônica no campo econômico e social.

Ainda nesse processo de formação continuada, destacamos a importância dos saberes docentes, especialmente o da experiência, que é relevante para o aperfeiçoamento profissional, pois exige desse professor a busca intelectual. Como afirma Tardif (2011, p.39): “Em suma o professor ideal é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos”.

Considerando essa perspectiva, também é oportuno dizer que ao professor é dado saberes que nem sempre estão vinculados a sua produção, que é o caso dos saberes curriculares e disciplinares, cuja função do educador é apenas transmitir esses conhecimentos aos alunos; como dissemos anteriormente, a relação desses saberes com os professores é exterior a eles, ou seja, durante a sua formação inicial, lhes são dados apenas o direito de apropriar-se desses conhecimentos de modo a garantir uma formação que esteja em consonância com as leis do mercado capitalista. No entanto, o que se pretende de uma formação continuada de professores é que todos os saberes, desde os que são propostos por Tardif (2002) e Pimenta (1999), possam ser adquiridos de forma a organizá-los e adequá-los a um desenvolvimento da identidade docente que contemple também a produção desses conhecimentos, bem como refletir, analisar, julgar e compreender criticamente as questões

⁶ O ensino tradicional teve a sua origem no século XVIII, a partir do Iluminismo. Tinha como principal objetivo universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Uma das características dessa forma de ensino era a resistência em aceitar as inovações. Nas décadas de 60 e 70, foi considerado ultrapassado, por possuir uma estrutura que não permitia mudanças educacionais, dentre outras críticas a seu respeito.

econômicas, sociais e políticas. Só assim será possível repensar os conteúdos que têm sido trabalhados até então, frente à realidade e às necessidades do mundo contemporâneo.

Destacamos, aqui, os saberes curriculares, disciplinares, das formações iniciais (pedagógicos e científicos) e experienciais, considerando que os três primeiros saberes são elaborados para o professor, portanto, externo a eles. O último saber, o da experiência, se desenvolve a partir do contato que o professor faz com a prática. Nesse momento de interação, surge o saber adquirido durante a prática cotidiana, ou seja, o professor é quem o produz e se auto-orienta para dimensionar a sua atuação na escola.

Diante disso, a formação continuada deve possibilitar aos professores o domínio do uso desses saberes, bem como a reflexão sobre os problemas que os cercam durante toda a sua formação profissional, considerando que ao longo de décadas houve a despolitização dos docentes e a desvalorização salarial dessa categoria profissional. Para além desses fatores negativos que impactam na prática da docência, há outros que também precisam ser considerados numa proposta de formação continuada, tais como: a falta de capacitação para lidar com questões do mundo contemporâneo, que os levam a transmitir conteúdos desarticulados e despolitizados aos seus alunos, o distanciamento entre a teoria e a prática, a precariedade nas condições de trabalho, a pouca habilidade em lidar com as novas gerações, e conteúdos e metodologias inapropriados ao contexto dos alunos.

Em conformidade com o pensamento de Silva (2002, p.170), a formação inicial e continuada dos professores tem por necessidade:

[...]. Fornecer aos estudantes elementos essenciais para agir e tomar decisões, desenvolver hábitos indispensáveis para a vida social, interagir de forma criativa e crítica com as novas realidades da família, do trabalho e da sociedade. A formação inicial e continuada do professor precisa assegurar aos habilitados saber como: trabalhar coletivamente e em equipe, discutir políticas sociais, combater a naturalidade da exclusão escolar, desarticular as premissas neoliberais no campo das ideias e práticas e não abrir mão dos princípios democráticos e de justiça social.

Com a citação acima, coadunamos e afirmamos que os saberes oriundos de fora ou de dentro do professor continuam indispensáveis e determinantes na construção e atualização dos conhecimentos do educador, subsidiando o trabalho do professor com práticas pedagógicas que favoreçam o conhecimento moral, ético e social. É importante salientar que a interação entre os saberes fortalece a prática do professor, pois os mesmos se completam ao integrar conhecimentos que são importantes e fundamentais para o trabalho em instituições de ensino, além de serem indispensáveis na formação e prática.

Reiteramos que a formação docente dentro de uma perspectiva contínua é um processo que possibilita um redimensionamento da prática pedagógica, pois oportunizará ao professor uma atuação sobre o seu trabalho e uma busca em compreender os saberes já existentes com os saberes que estarão por vir. Não há um saber pronto e acabado. E esta definição, durante o processo de formação continuada, permitirá uma reflexão sobre a própria prática e a possibilidade de mudanças na instituição escolar, tornando os alunos reflexivos e colaboradores do conhecimento que passa a ser conquistado coletivamente.

3 CAPÍTULO 2

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES DO IFPA - *CAMPUS* DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA – UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

A Educação Profissional se apresenta como um elemento que impulsiona o mercado de trabalho, destinada a alunos do ensino fundamental, médio ou superior, ou egresso deles, bem como a educação voltada para jovens e adultos, apresentada em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O ensino básico ou, mais especificamente, o nível médio, está direcionado às pessoas que tenham instruções no ensino fundamental e que tenham concluído este nível, passando para fase do médio integrado a um técnico profissionalizante. O nível técnico está voltado aos estudantes que já tenham certificado em nível médio e tenham interesse em fazer um curso profissionalizante. Já o nível tecnológico refere-se a cursos de nível superior e pós-graduação.



Figura 8 - Cronologia da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Fonte: MEC 2015.

Apresentamos uma breve história da Rede Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, que começou com a morte de Afonso Pena, assumindo a Presidência da República o Sr. Nilo Peçanha, em 1909. Em 23 de setembro do mesmo ano, Peçanha assinou o Decreto de nº 7.566, que cria 19 (dezenove) escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos menos abastados da sociedade, transformando, gradativamente, Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, durante grande parte de sua existência, esteve voltada para os filhos dos operários. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. De 2003 a 2016, o Ministério da Educação deu continuidade as suas ações referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento, já dentro de um novo paradigma de EPT.

De acordo com o MEC - Histórico da educação Profissional (p.5):

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDBEN, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

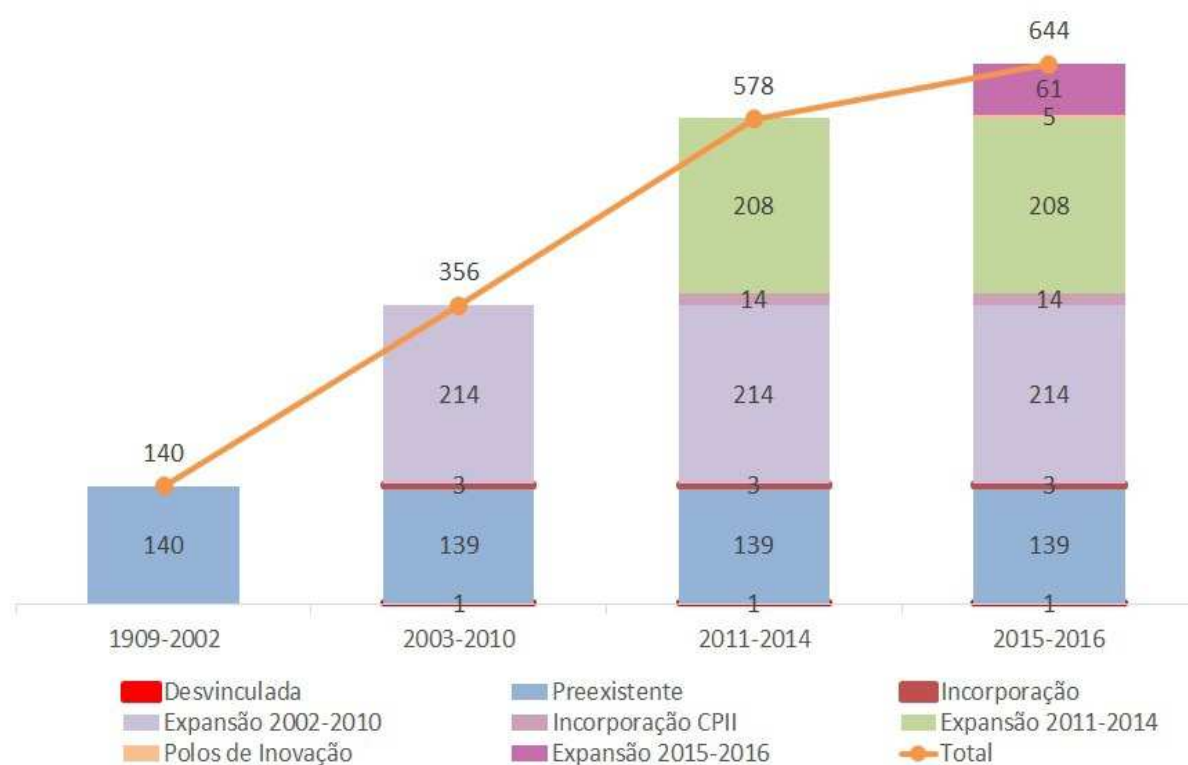


Gráfico 6. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.

Fonte: Portal da Rede Federal 2016.



Gráfico 7. Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Fonte: Portal da Rede Federal 2016.

Conforme diz a Lei 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais devem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, assegurando uma formação humana e cidadã, na intenção de qualificar o cidadão para o exercício do trabalho. Este modelo de educação ofertada pela Rede Federal diferencia-se de outras modalidades de ensino, uma vez que se estabelece uma articulação e integração entre ciência, tecnologia e cultura, envolvendo os conhecimentos específicos e o desenvolvimento da investigação científica como dimensões essenciais ao desenvolvimento local e regional e à manutenção desse desenvolvimento e da autonomia como saberes necessários e suficientes ao exercício da capacidade laboral do mundo do trabalho.

Nesse novo cenário, temos que nos preocupar com a formação continuada dos professores da educação profissional e os saberes necessários que estes precisam dominar para formar um aluno-cidadão autônomo e reflexivo. Infelizmente, essa prática tem sido desconsiderada, formando-se professores com perfil técnico, como mostra a promulgação da LDBEN 9394/96 e, mais eficazmente, o Decreto 2.208/97, que causou uma ruptura entre o ensino técnico e o acadêmico. A partir dessa desvinculação, surgiram novas proposições sobre a formação de professores da educação profissional, com a previsão de que as disciplinas técnicas poderiam ser lecionadas por professores e monitores. O polêmico Decreto também regulamentou a necessidade de tais professores terem uma formação pedagógica, de cunho complementar e aprimorar sua experiência no magistério. A complementação aconteceria em serviço, ou em outros períodos, conforme a programação de cursos regulares de licenciatura

ou de programas específicos de formação pedagógica. Este Decreto de nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto de nº 5.154/04, que apresenta maior flexibilidade das instituições de ensino quanto às articulações com o ensino médio, cabendo a cada escola a decisão de unir ou separar o ensino acadêmico do técnico. Quanto à formação e atuação dos professores e instrutores, o referido decreto não apresentou nenhuma proposta, reforçando, mais uma vez, a ideia de que a educação profissional não está sendo discutida para o seu aperfeiçoamento.

A Resolução CNE/CEB nº 06/12 é o documento que dispõe sobre os programas, em caráter especial, de formação pedagógica específica para docentes que já possuem diploma em qualquer área de nível superior, para atuarem na educação profissional. A Resolução disponibiliza essa formação de profissionais, por meio de programas especiais, que usem metodologias facilitadoras, flexibilizando o ensino na modalidade a distância e semipresencial, com o objetivo de suprir a falta de professores habilitados para o currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Estabelece, assim, no art.3º, uma estruturação curricular articulada da seguinte forma:

- a) **Núcleo Contextual**, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) **Núcleo Estrutural**, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) **Núcleo Integrador**, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997)

Destacamos, também, o Parecer nº 37/2002, emitido pelo CNE/CEB, que trata da consulta sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico. Assim sendo, o conselheiro Ataíde Alves, com base em dispositivos legais, fundamenta seu relatório da seguinte forma:

[...] **à docência para a educação profissional não está completamente regulamentada.** Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional. A propósito, cumpre lembrar que a Resolução CNE/CP 02/97, embora incluía a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º, revogue a Portaria MEC 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispoñdo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a “*programas especiais de formação pedagógica*” que são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A portaria nº 432/71 e o Decreto 2.208/97 **foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica.** (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Ao analisarmos os documentos legais, identificamos que nem a LDBEN nº 9.394/96, legislação educacional vigente, enfatiza a formação pedagógica como sendo necessária ao exercício da docência EPT, esclarecendo somente as diretrizes para a formação de professores

que atuam na educação básica e na educação superior. Além dessa deficiência no suporte ao trabalho e formação dos docentes da EPT, os requisitos tratados mostram-se pouco rigorosos, conforme os decretos supracitados.

Considerando as novas configurações do mundo do trabalho, é de extrema importância que os discentes desenvolvam uma postura crítica frente a esse perfil de profissional que se impõe. É importante, além disso, que os Institutos Federais ofereçam formação continuada aos seus profissionais, para que compreendam e ajam de acordo com as especificidades da Educação Profissional, bem como seus planos de desenvolvimento e suas diretrizes. Tudo isso contribui para a elevação da atuação do professor com mais e maior autonomia intelectual, além de possibilitá-lo a apropriação das demandas profissionais articuladas ao mundo do trabalho.

O cumprimento da Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 06/2012, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), é uma oportunidade de assegurar e proporcionar aos professores o reconhecimento de que a racionalidade técnica, específica dos cursos de bacharelado, também pode contribuir na consolidação do patrimônio científico e cultural da instituição. Esta contribuição seria naturalizada a partir da construção de um currículo com perspectivas vinculadas a um projeto de uma formação cidadã que viabilizasse ao sujeito a valorização de suas posturas e decisões em um mundo que se transforma constantemente.

Para compreendermos como se dá essa formação de professores com complementação pedagógica, ressalta-se a redação da Resolução CNE nº 06/2012, em consonância com a LDBEN 9394/96 e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme estabelecido nos incisos I, II e III do *caput* do artigo 40.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

Diante dessa necessidade formativa, o IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia lançou o edital para o processo seletivo simplificado - interno - 001/2017, em 20 de janeiro de 2017, ofertando 40 vagas para o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no intuito de assegurar aos servidores que trabalham na Rede Federal de Ensino Profissional, uma reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional, no sentido de oportunizá-los uma aprendizagem alicerçada numa liderança cultural, com propósito de possibilitar o conhecimento ao estudante.

Os anseios por parte dos professores para que acontecesse essa complementação pedagógica para atuação no magistério foram sempre externalizados de forma clara — relata a comissão do processo seletivo interno. Os anseios eram visíveis, tanto que, em 2014, a Assessoria Pedagógica do *Campus*, movida pelo nível de interesse dos professores bacharéis,

realizou um levantamento dos profissionais que tinham interesse no aprimoramento para a atuação profissional. Dessa forma, Assessoria Pedagógica e os professores produziram um memorando no corrente ano, destinado ao Diretor Geral do *Campus*, cuja finalidade foi a solicitação no atendimento à Resolução CNE nº 06/2012.

Anexa ao Memorando, os assessores pedagógicos relataram que estava uma lista orçamentária das instituições que poderiam vir a contribuir para a realização dessa qualificação profissional. No documento, endereçado ao Diretor Geral, destacaram que a Assessoria Pedagógica já havia entrado em contato com algumas empresas, na intenção de fazer um levantamento de disponibilidade das mesmas quanto a uma possível contratação de prestação de serviços. Os resultados dessa pesquisa foram excelentes, pois todas as instituições contatadas mostraram-se bastante interessadas em ministrarem o Programa de Pós-Graduação em Complementação Pedagógica aos servidores desta Instituição de Ensino.

No entanto, somente em 2017, conforme falas de alguns membros da comissão organizadora, tiveram uma resposta favorável da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação, no que diz respeito à realização do curso de Complementação Pedagógica para Professores, sendo divulgada a sua autorização a todos os interessados em participar do Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - SETEC/MEC. A oferta do referido curso no IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia só foi possível a partir da experiência dessa instituição em desempenhar um trabalho voltado para o nível médio e nível superior, atuando em seis cursos técnicos na modalidade subsequente, dois cursos técnicos integrados ao nível médio e dois de nível superior. Todos com oferta regular e presencial.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) apresenta um cenário de acelerado crescimento. A ampliação de cursos ofertados nos IFs e o aumento considerável de estudantes fez com que elevasse o número de servidores e, conseqüentemente, melhorou o atendimento dos serviços prestados junto à comunidade. No entanto, acreditamos que nem sempre é possível que a instituição atenda satisfatoriamente aos servidores em todos os seus aperfeiçoamentos. Logo, a partir da crescente demanda e necessidade em atender aos anseios dos profissionais, é importante que a Instituição impulse o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio de Programas de Capacitação e Qualificação, que atendam não apenas o desenvolvimento da Rede Federal, mas o desenvolvimento estrutural e humano desses profissionais.

Em confirmação a este fato, Abreu (2009, p. 5) diz que:

Não se pode negar que os profissionais que atuam em área de ensino e paralelamente convivem com atividades do mundo do trabalho, detêm condições práticas onde terão facilidades de enriquecer o currículo escolar. Porém, a didática para o ensino técnico carece de uma melhor orientação, ainda persiste uma subordinação da prática à teoria [...].

Desafiados a mudar a concepção de que a teoria prevalece sobre a prática, a Comissão Organizadora do Processo Seletivo de Pós-graduação foi mobilizada, por esse projeto, a acreditar que há, no *campus*, capacidade de realização do curso para além da sua mera institucionalização e cumprir a sua missão, que é a de prover a formação de professores pautada nos princípios da criatividade, liberdade de pensamento, com autonomia e consciência crítica, características inerentes ao fazer docente. Considerando também que essa Especialização em Docência para o Ensino Tecnológico, Científico e Profissional visa atender aos objetivos estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 06, de setembro de 2012 - Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, que prevê na legislação:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecido seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

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

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

III- Na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

A Resolução CNE 02/2015 definiu novas bases para o Curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados, propondo que:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter **emergencial** e **provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 horas a 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (grifos nossos).

Tais legislações nos propõem a pensar que os cursos de formação pedagógica não podem ser especificamente baseados apenas no ensino introdutório e técnico; ao contrário, é importante que eles sejam imperativos e tenham a capacidade de reconhecer os desafios dos docentes graduados, porém não licenciados, estimulando-os a pensarem a partir do conhecimento já adquirido durante a formação inicial e, principalmente, como devem ser suas práticas docentes na educação profissional, científica e tecnológica.

Sobre a formação docente voltada para as especificidades da educação profissional, Araújo (2008, p.55) argumenta que:

Vinculadas à Pedagogia da Práxis podemos identificar as formulações críticas que propugnam uma educação referenciada em conceitos marxistas e gramscianos, como escola unitária, politecnia e formação unilateral.(...) o trabalho, processo de construção da/para existência humanizada localiza o trabalhador na humanidade a partir da consciência de sua realização na/para construção histórica e social de si e do outro, o docente da formação profissional, também trabalhador, nesta pedagogia, orienta-se e orienta no mundo social e natural instruindo pelo/no trabalho.

A educação profissional como modalidade de ensino, definida como propulsora de uma educação crítica, cidadã e autônoma, requer dos docentes que atuam nesse modelo de ensino, uma formação profissional que vá além de propiciar uma educação independente, livre. Mas, sobretudo, que também favoreça a criticidade e a cidadania, desenvolvendo a consciência, e atue de forma reflexiva, rompendo com paradigmas docentes da reprodução de conhecimento.

Nesse sentido, consideramos importante apresentar, a seguir, os objetivos que foram estabelecidos para esta formação continuada, quando implantada no *Campus* Conceição do

Araguaia. Ressaltaremos, principalmente, os aspectos considerados pela Comissão Organizadora, de suma importância no desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes sem formação para o magistério. O programa inclui ainda a preparação desses docentes para atuarem na educação profissional, impulsionando o exercício da sua profissão em qualquer modalidade de ensino.

a) Geral:

O curso de especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem como objetivo habilitar profissionais portadores de diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para o exercício do ofício docente nos cursos de Educação Profissional de Nível Médio.

b) Específicos:

- i. Subsidiar a formação pedagógica de professores em bases epistemológica e metodológica sólidas;
- ii. Estimular a reflexão sobre a educação profissional, oportunizando a integração do conhecimento específico dos professores das áreas técnicas ao conhecimento pedagógico.
- iii. Oportunizar o aprofundamento de saberes sobre a docência e a utilização da pesquisa no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- iv. Formar docentes com capacidade de enfrentamento de temas atuais que perpassam a educação profissional, instrumentalizando diversas perspectivas teóricas.

A partir dessa formação, os docentes devem ser estimulados à reflexão sobre sua atuação profissional. Mesmo com todos os conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória profissional, enfatizamos que não basta apenas ter experiência na área. Estes saberes, adquiridos durante a experiência do professor, não devem se sobrepor aos saberes pedagógicos, sendo, estes últimos, potencializadores na consolidação da prática profissional docente.

3.1 O desenvolvimento da profissionalidade docente a partir do programa de formação no IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia

A Comissão Organizadora relata que, para chegar ao Edital do Processo Seletivo Simplificado - Interno - 001/2017 - *Campus* Conceição do Araguaia/IFPA, de 20 de janeiro de 2017, foi necessário empenho e dedicação de todos os membros, a começar pela produção do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir de uma estrutura encaminhada pela Pró-Reitora de Pós-Graduação e Inovação, puderam fazer as devidas alterações no documento modelo, adaptando-o à realidade local. Nessa perspectiva, Veiga (2012, p. 60), nos diz que “não é muito raro percebermos propostas de formação continuada impostas aos professores, o que gera resistência e descompromisso de colocar-se em prática os conteúdos de ensino trabalhados nos cursos...”.

A flexibilidade do documento fez com que a comissão de elaboração do PPC abarcasse, satisfatoriamente, fatores indispensáveis para a formação de apoio pedagógico desses profissionais, destacando, no papel, a apresentação do Curso, a justificativa da oferta, bem como os objetivos a serem atingidos e metodologias necessárias à qualificação desses profissionais que atuarão no ensino, de forma a atender às necessidades de desenvolvimento humano e social.

Veiga (2012, p. 60) ressalta que:

[...] no Brasil, as políticas voltadas para a educação superior não estabelecem diretrizes para a formação de docentes universitários. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – assim normatiza: “ A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado” (art. 66). De acordo com o enunciado, a ênfase se dá no preparo e não na formação do professor, restando aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pela oferta de programas de formação continuada de seu corpo docente, com a adoção de diferentes modelos de desenvolvimento profissional que atendem a seus objetivos e suas especificidades.

No entanto, não é raro encontrarmos em instituições propostas de formação continuada que não são exitosas, como essa tentativa de implantação da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN - do IFPA, que, em 2012, buscou desenvolver um curso de complementação pedagógica para os professores sem licenciatura, pois a maioria, à época, tinha apenas diplomas de curso superior em bacharelado ou tecnólogos, alguns com mestrado e doutorado e exerciam atividades de professores da EPT. A formação também foi ampliada aos profissionais técnico-administrativos, com matrículas garantidas em dois dos três módulos do curso. Claro, desde que houvesse vagas disponíveis para esses profissionais, que indiretamente, trabalham na educação.

O curso, com duração de 1 ano e 6 meses, seria nas modalidades a distância e presencial. As atividades referentes a 80% da carga horária total do curso seriam realizadas na plataforma *on-line*, através da ferramenta *Modle*. As atividades presenciais, ou seja, os 20% restantes da carga horária total do curso, seriam realizadas em encontros presenciais nos polos que sediariam o curso (nos campi de Belém, Santarém e Conceição do Araguaia), com realização de aulas teóricas e práticas, de acordo com as disciplinas ministradas.

A criação do curso ora mencionado gerou nos servidores uma expectativa positiva em relação ao desenvolvimento profissional individual e coletivo dos participantes, principalmente no que concerne à base formativa, ou seja, aos conhecimentos necessários para desempenhar o papel docente. Iniciando em 1º de abril de 2012, os cursistas mostraram-se ansiosos em ter acesso aos materiais e leituras concernentes ao curso, bem como à concretização das atividades propostas na plataforma — com data de início e prazo de término, a fim de finalizar o bloco de exercícios. Alguns desses professores e técnicos administrativos agraciados pelo programa concluíram com êxito todas as atividades propostas no ambiente *modle* referentes à primeira disciplina. No entanto, o curso não chegou a ser ofertado até o fim, o que gerou desconforto e frustração nos participantes, que sequer foram informados do real motivo do fechamento do programa.

De acordo ainda com os relatos da Comissão do referido Processo Seletivo em vigor, a Pós-Graduação está sendo oferecida na modalidade semipresencial no *campus* da referida cidade, usufruindo de salas de aula, laboratório de informática e biblioteca. O Programa de Pós-Graduação também contará com Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) na plataforma *Moodle*, que subsidiará o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes terão acesso a um laboratório de informática com internet livre, onde poderão interagir com outros estudantes. O *campus* disponibiliza aos cursistas equipamento de videoconferência, para que possam realizar suas atividades e questionamentos sobre as disciplinas.

A Coordenação do Programa relata que o curso prevê atividades presenciais e a distância, praticamente nos mesmos moldes da proposta prevista em 2012 — como exposto anteriormente, aquele foi interrompido. As atividades presenciais somam 80% da carga horária total do curso e são realizadas antes da abertura da disciplina na plataforma *on-line*. Todas as disciplinas terão quatro horas destinadas a articulação e observação entre o ementário da formação e a prática do docente. A sistematização do conteúdo e as possíveis

propostas de complementação da temática serão realizadas em momentos específicos de cada disciplina, utilizando o Laboratório I e Laboratório II, cujo processo tem por finalidade a consolidação da aprendizagem.

Além das aulas presenciais, o professor terá a possibilidade de mediar a aprendizagem por meio de videoconferência, podendo, inclusive, ofertar as disciplinas em outros momentos, flexibilizando os horários dos alunos. As atividades de atendimento aos alunos dependerão exclusivamente dos mesmos, que deverão solicitar apoio no decorrer da semana, conforme suas necessidades. Esse auxílio é acessível não somente ao aluno que faz a solicitação, mas também para os grupos de estudo, dentre outras demandas do curso.

Em relação às atividades a distância, que totalizam 20% da carga horária do curso, o discente disponibilizará de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem na plataforma *moodle*, com acesso a conteúdo e exercícios relacionados aos componentes curriculares trabalhados no módulo de cada disciplina. Outro suporte didático da educação a distância é o fascículo (na sua versão física) de cada componente curricular. Será produzido o material das disciplinas e feita a sua impressão, sendo entregues aos estudantes antes do início dos módulos — possibilitando a leitura e estudo do material, mesmo sem acesso à internet.

Para aprovação dos inscritos, a Comissão do Processo Seletivo analisou documentos dos concorrentes, tais como: ficha de inscrição preenchida e assinada contendo todos os dados pessoais do candidato; cópias de todos os documentos pessoais; cópia dos documentos acadêmicos, bem como do currículo lattes, diplomas de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); e declaração de exercício do candidato, encaminhada pelo Setor de Gestão de Pessoa do *Campus*, tudo de acordo com o Edital do Processo Seletivo Simplificado - Interno - 001/2017, de 20 de janeiro, do *Campus* Conceição do Araguaia/IFPA.

Seguindo as determinações do edital, as fases do processo seletivo ocorreram com tranquilidade e transparência. A Comissão divulgou o número de inscritos e, respeitando o cronograma do certame, divulgou também a lista definitiva com os nomes dos aprovados no presente processo seletivo, com data de matrícula definida, a ser realizada na Secretaria Acadêmica da referida Instituição. Fomos informados de que todos os aprovados compareceram para efetivação de sua matrícula, mas somente 35 servidores estão frequentes, entre os quais, 5 são técnicos-administrativos e 30 são professores, sendo 10 licenciados e 20 bacharéis. Quanto aos desistentes, não se tem informação sobre os motivos que os levaram a abandonar o curso, que iniciou em 15 de fevereiro 2017, previsto para terminar em 23 de agosto de 2018, mediante apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Quanto ao corpo docente, são professores que ministram aula nos Cursos (integrado ao ensino médio, subsequente e superior) do *Campus* Conceição do Araguaia e de outros campi do IFPA. Os professores que participam como voluntários no referido Programa de Pós-Graduação, com atuação nas licenciaturas, exercem anos de experiência docente.

Quadro 3. Perfil dos profissionais docentes que ministram aula no Programa de Pós-Graduação de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Titulação	Vinculação	Disciplina	CH
Prof ^o 1 - Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Marabá Rural	Fundamentos da Relação Trabalho e Educação	30h
Prof ^a 2 – Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Marabá Rural	Concepções de Currículo na Educação Profissional	30h
Prof ^o . 3 - Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Pesquisa como princípio Educativo	30h
Prof ^o 4 - Doutor	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Pesquisa como princípio Educativo	30h
Prof ^o . 5 - Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Concepções de Aprendizagem	30h
Prof ^a . 6 - Mestre	IFPA - Campus Marabá Industrial	Fundamentos da didática em EPCT	30h
Prof ^o . 7 - Doutor	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Planejamento da Ação Docente na Educação Profissional	30h
Prof ^o . 8 - Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional	30h
Prof ^a 9 - Especialista	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Metodologias de Ensino na Educação Profissional	30h
Prof ^o 10 - Especialista	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Laboratório I	30h
Prof ^o 11 - Mestre	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Tecnologias Educacionais e EaD	30h
Prof ^a 12 - Mestra	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Educação Inclusiva	30h
Prof ^o 13 - Especialista	IFPA - <i>Campus</i> Conceição do Araguaia	Laboratório II	30h

Fonte: adaptado pela autora.

Oliveira (2003, p. 52), a respeito da formação de professores no local de trabalho, ressalta que: “...buscando alcançar uma escola de melhor qualidade, o Banco Mundial destaca que a atual maneira de formação de professores é ineficiente e que o método mais correto é pela capacitação em serviço”. Ainda sobre a formação de professores, Oliveira op. cit. (p.52) comenta:

Sobre a necessidade de repensar a formação docente, creio que todos os educadores mostram-se de acordo. Contudo, há uma clareza que os grandes males da educação na América Latina não decorrem apenas da qualificação docente. Admitir esta deficiência como a responsável pelos insucessos educacionais é fechar os olhos diante de uma realidade totalmente inóqua para grande parte da população.

Continua (Oliveira, op. cit. p. 52):

Vários elementos interferem no rendimento dos alunos, desde sua realidade socioeconômica até o capital cultural valorizado na escola, que, em muitos momentos, pode estar em desacordo com o possuído pelos alunos. Contudo, não se pode desconhecer a importância que tem tido o empobrecimento dos docentes para a qualidade da educação. Estampam-se em todos os meios de comunicação e na vasta literatura educacional e proletarização daqueles que resolverem ingressar no magistério. Desta forma, embora haja professores com formação deficiente, não são de menor importância as consequências do empobrecimento dos docentes sobre a qualidade da educação.

Mesmo diante das inúmeras dificuldades que a maioria dos professores enfrentam, a falta de formação pedagógica para a constituição da sua docência, ou a ausência de disciplinas que contemplem as metodologias e didáticas importantes para o desenvolvimento do aluno na sala de aula, nos cursos de graduação e pós-graduação, traz um dano significativo na formação desse educador. Isso se dá, principalmente, por, geralmente, serem programas que não estabelecem uma formação para o desenvolvimento dos saberes da docência, e, sim, por focalizarem somente a formação desse profissional para adquirir habilidades específicas da pesquisa.

Ainda considerando todas as dificuldades e problemas relacionados à desvalorização da carreira do magistério na sociedade, existe entre grande parte dos profissionais da docência, o compromisso de estabelecer o diálogo na tentativa de expor e discutir as condições e percepções individuais e coletivas de ensino, a fim de melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, Santos (2007, p. 41), ao falar sobre a inibição da autonomia do profissional docente, afirma que “só a omissão dos professores tem permitido a interferência do Estado e, de uma forma geral, da sociedade na prescrição dos seus deveres profissionais e interpretação da ação educativa, tantas vezes redutora da liberdade e da dignidade de classe”.

Ainda sobre a formação docente, Guimarães (2011, p. 188) ressalta:

No que se refere ao discurso sobre a profissionalização dos professores, estes aparecem como um elemento chave da qualidade da educação básica. Assim, na América Latina e no Brasil, a profissão docente foi submetida durante as últimas décadas a numerosas reformas que atingiram suas diferentes dimensões. De uma parte, a configuração dos programas de formação, estágios práticos reflexivo e a utilização das noções de competências. Por outro lado, os novos programas de formação deram ênfase às aprendizagens dos alunos, a utilização das tecnologias de informação e de comunicação, a necessidade de uma gestão apropriada da diversidade sociocultural e de colocar em prática a avaliação das competências.

A formação docente em serviço, uma modalidade de formação que comumente acontece nas instituições de ensino, requer desses programas, condições essenciais e apropriadas ao desenvolvimento de quem participa deste processo. Nesse sentido, em consonância com o planejamento do curso e objetivos propostos, a Comissão Organizadora optou por uma combinação didático-pedagógica que possibilitasse a sequência das etapas inicial e final. Ou seja, desde a fase de elaboração do curso até a finalização de todo o

processo de operacionalização do decurso do ensino. Em outras palavras, que considerasse, sequencialmente, a evolução nas disciplinas, a avaliação da aprendizagem através de atividades, a produção de materiais didáticos para subsidiar o ensino e a finalização do curso, com as defesas dos TCCs, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4. Matriz curricular e distribuição de carga horária:

EIXOS	Disciplina	Carga Horária Presencial	Carga Horária a Distância	Total
CONTEXTUAL	Fundamentos da Relação Trabalho e Educação	24h	6h	30h
	Concepções de Currículo na Educação Profissional	24h	6h	30h
	Pesquisa como princípio Educativo	24h	6h	30h
ESTRUTURAL	Concepções de Aprendizagem	24h	6h	30h
	Fundamentos da didática em EPCT	24h	6h	30h
	Planejamento da Ação Docente na Educação Profissional	24h	6h	30h
	Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional	24h	6h	30h
	Metodologias de Ensino na Educação Profissional	24h	6h	30h
	Laboratório I	24h	6h	30h
INTEGRADOR	Tecnologias Educacionais e EaD	24h	6h	30h
	Educação Inclusiva	24h	6h	30h
	Laboratório II	24h	6h	30h
Total Disciplinas				360h
Monografia (Projeto de Intervenção)				30h
Total Geral				390h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Ano Base / 2017.

É importante ressaltar que os módulos foram organizados de maneira a articularem-se entre si, possibilitando, assim, uma compreensão entre a educação profissional, sociedade, professor da rede federal, ensino-aprendizagem, docência, planejamento e avaliação, presentes nos diálogos do Projeto Pedagógico dos Cursos, Projeto Político Pedagógico da Instituição, no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos espaços institucionais influenciados pela cultura, economia e o contexto sociopolítico.

Os métodos trabalhados apresentam eixos norteadores que relacionam a teoria-prática, conforme descreve o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2017, p.11):

Nesse contexto, tomando com direcionamento a concepção do curso, é necessária a utilização de metodologias participativas, que possibilitem vivenciar e atuar de modo teórico-prático, fazendo com que haja a interação das concepções profissionais de cada aluno, possibilitando a significação e ressignificação, entrelaçando a teoria e a prática educacional.

Faz-se necessário enfatizar que esses métodos favorecem o processo de profissionalização docente. O curso tem, em sua concepção, uma formação de profissionais capazes de pensar e atuar na educação para além de um modelo técnico e reprodutor, onde os professores serão estimulados à criticidade, à criatividade e à liberdade de um pensamento autônomo. Para que isto seja possível, o Curso, conforme relatos da Coordenação do Curso, desenvolve uma prática de trabalho coletivo e individual dos alunos/professores, a fim, também, de evitar e superar as práticas de ensino voltadas para atingir a competitividade acrítica.

A especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme relatos do coordenador, conta com equipamentos e material bibliográfico pertinentes a orientar o processo de ensino-aprendizagem no curso em questão, possuindo a seguinte infraestrutura (compartilhada com os demais cursos da instituição): laboratórios de informática com acesso a *Wi-Fi*, projetores multimídia e outros equipamentos importantes para o desenvolvimento integral do educando, como salas de leitura e computadores — sendo este ambiente um anexo da Biblioteca da instituição. O curso também conta com um auditório para realização de palestras e outras atividades, e salas de aulas.

Ainda sobre os equipamentos tecnológicos, o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2017, p.12) contempla que:

O material didático é elaborado por profissionais qualificados com experiência profissional e docentes do corpo efetivo da própria instituição.

O ambiente virtual a ser utilizado será o *moodle* ou SIGAA, gerido pelos profissionais do corpo administrativo da instituição, os técnicos em informática.

Vídeos e textos serão disponibilizados para os estudantes no ambiente *moodle* e as demais atividades em sala se fará com o uso de multimídia.

A indicação do material bibliográfico será de responsabilidade do professor de cada disciplina, e a aquisição/reprodução do material é de responsabilidade dos alunos.

O estudante poderá entrar em contato com a coordenação de curso, sempre que precisar. A Coordenação fará interações com os estudantes via e-mail ou por meio de mensagens postadas no ambiente virtual, buscando sanar dificuldades pertinentes à execução de atividades, entendimento da metodologia proposta e apoio ao estudo.

Quanto à avaliação do aluno, a coordenação relata que se fundamenta em uma avaliação formativa, contínua, diagnóstica, sendo imprescindível nesses processos o diálogo entre professores e alunos sobre os instrumentos e as estratégias de avaliação de desempenho de cada disciplina. A avaliação de cada componente curricular acontece de forma individual, coletiva ou por meio dos relatórios das atividades. O resultado é divulgado em uma única nota, referente às atividades desenvolvidas no módulo, com aproveitamento de, no mínimo, nota 7,0 (sete) e, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do aluno em cada disciplina, bem como a defesa e sua aprovação na monografia. No curso, há avaliação quanto ao nível de satisfação dos alunos em relação aos professores, coordenação do curso de pós-graduação, atendimento destinado aos alunos, equipamentos e instalações físicas e outras considerações que o cursista queira relatar sobre o programa de formação continuada.

Tendo em vista as ações do Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela SETEC/MEC, e parceria firmada com outras instituições de ensino ofertado pela CAPES, demonstra-se, por parte desses órgãos, uma iniciativa para a criação de uma política de formação continuada dos profissionais que desempenham atividades na EPT, ou seja, tanto para os docentes do EBTT, quanto para os técnicos administrativos em Educação, reforçando, dessa forma, a importância do nosso estudo sobre os programas de formação para esses profissionais.

Entretanto, é oportuno lembrar que ainda falta uma política de formação para os professores EPT no IFPA e nos seus campi, baseada em uma política de valorização de todos os trabalhadores da educação, por meio de um plano de carreira que assegure a carga horária destinada aos estudos individuais e em grupos, para que possam desenvolver a pesquisa e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os agentes educacionais. Nesse contexto, identificamos, durante a leitura de alguns documentos institucionais do IFPA e do *Campus* Conceição do Araguaia, que o Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica é uma das ações de formação continuada descritas e previstas nos documentos do IFPA (Reitoria e Campis) e do *Campus* em estudo, sendo estes: Projetos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e Projeto Político Pedagógico (PPP).

É imprescindível registrar que as metas e resultados desses documentos serão analisados sempre que forem executados ou que, por algum motivo, não haja a sua execução. Para isso, há o acompanhamento dos membros que compõem a Comissão Organizadora, além da participação da comunidade interna e externa, quando seus agentes são convocados a participar do planejamento das ações institucionais e definição de metas viáveis ao desenvolvimento da instituição. Vale ressaltar que foram feitas análises dos documentos, os quais citaremos logo abaixo, descrevendo o desdobramento desses para a melhoria da instituição, principalmente quanto a formação continuada para os professores, em destaque aos bacharéis, que são nossos objetos de estudo. Foi necessário realizarmos uma leitura minuciosa desses documentos para a realização desta pesquisa.

3.2 Sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir dos documentos oficiais do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia

a) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Após termos analisado o PDI, cuja finalidade do planejamento é regulamentar o trabalho do Instituto Federal de Educação, produzindo e norteando as ações da Gestão no período de 2014–2018, o qual foi aprovado pelo Conselho Superior do IFPA-CONSUP por meio da Resolução nº 189/2014, percebemos que o documento reflete sua capacidade de atender às demandas sociais, apoiando-se nos seguintes princípios:

a) Pensamento sistêmico: diz respeito à clareza quanto ao *modus operandi* da Instituição que operacionaliza suas ações após planejamento integrado entre as Pró-reitorias, consolidado neste PDI, oportunizando a execução e avaliação das ações de forma contínua, bem como implementando políticas adequadas e coerentes com a educação que se propõe a realizar.

b) Geração de valor: refletida na capacidade de assegurar o aumento do valor tangível e intangível da instituição. Para tanto, a instituição vem, ao longo dos anos, acumulando conhecimento sobre si mesma, sobre sua gestão e sobre seus processos, possibilitando alcançar novos patamares de reconhecimento. Agregar valor está, portanto, intimamente ligado com a sistematização estruturada, específica e proativa sobre o que o IFPA faz, o que permitirá chegar a resultados consistentes e satisfatórios.

c) Foco no cidadão e na sociedade: tal princípio está relacionado com a razão de existência do IFPA, a saber: ofertar serviço de qualidade, que atenda a comunidade, aos cidadãos e, portanto, a sociedade. Cabe à instituição operacionalizar com responsabilidade políticas públicas de modo a atender às demandas locais e regionais, prioritariamente.

Conforme identificado no PDI, salienta-se que para sua construção, foi preciso muita dedicação por parte dos doze campi do IFPA. Metodologicamente, a produção do documento aconteceu a partir dos encontros de toda a comunidade (interna e externa) nos seus referidos *campus*: Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Industrial Marabá, Rural Marabá, Santarém e Tucuruí. Tais encontros, em formato de oficina, possibilitaram uma análise geral do IFPA, levando em consideração as fragilidades da instituição, os anseios da comunidade frente ao que se espera que a instituição desenvolva em termos de afetividade do trabalho educacional e os desafios e avanços do fazer pedagógico.

Num outro momento, além das oficinas, foi realizado um Seminário de Planejamento, com a participação do Reitor, Pró-Reitores, Diretores Gerais de *Campus* e Diretores Sistêmicos, com debates e definições das ações que precisavam ser concluídas, melhoradas ou tiradas do planejamento. Posteriormente, a equipe de trabalho do PDI categorizou as sugestões, ideias e críticas, definindo as cinco dimensões que norteariam a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional. Sendo: a) Melhoria na Qualidade de Ensino Ofertado; b) Fortalecimento do Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação; c) Fortalecimento das políticas de acesso, permanência e Inclusão no IFPA; d) Gestão do IFPA; e e) Responsabilidade Orçamentária e Financeira. Para melhor compreender como foi desenvolvido esse documento, analisaremos a figura abaixo, referente ao mapa estratégico PDI 2014–2018, que mostra como foram consolidadas as ações para cada dimensão.

MAPA ESTRATEGICO PDI 2014-2018

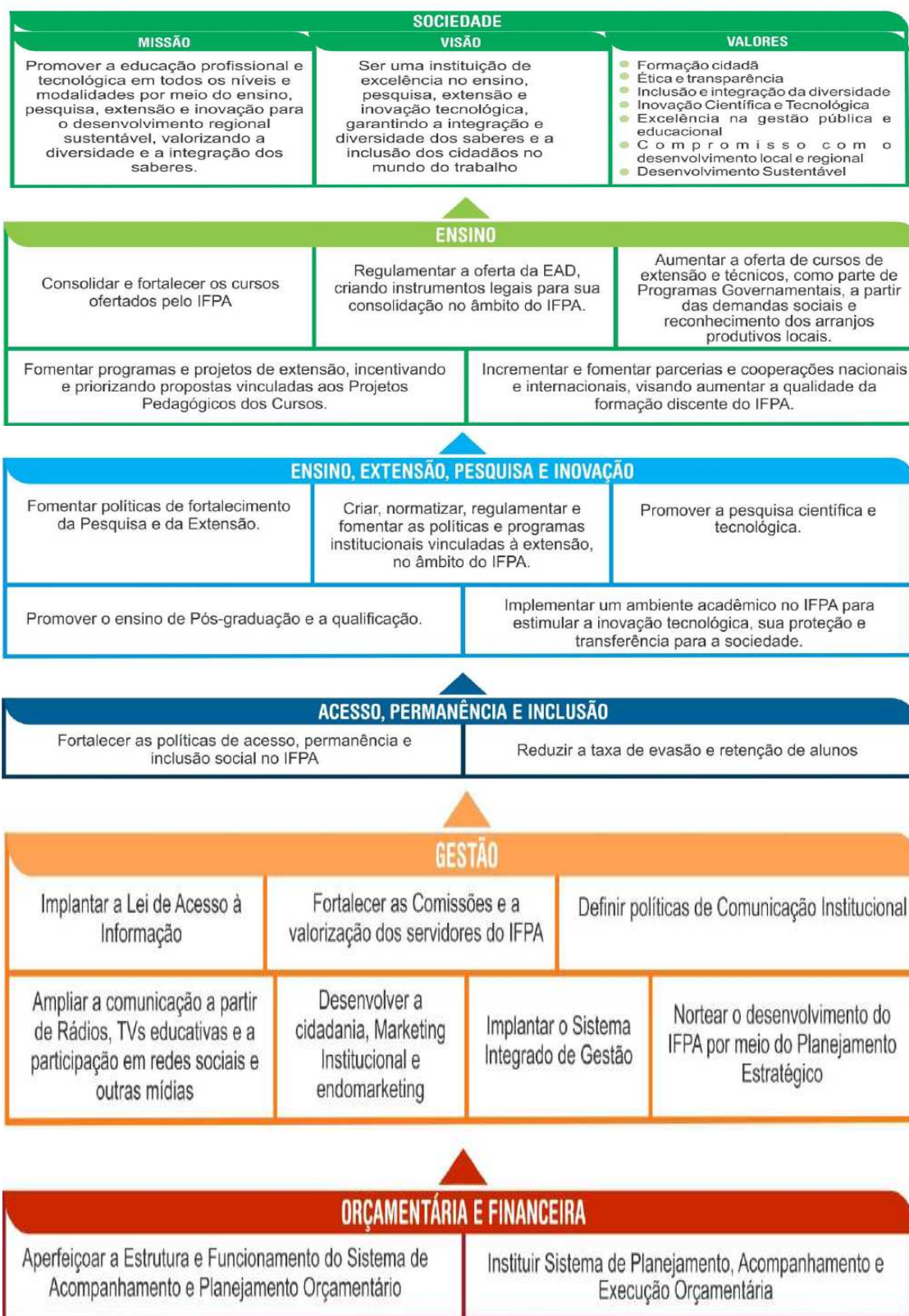


Figura 9. Mapa Estratégico - PDI (2014–2018)

Fonte: PDI, 2015, p.28.

De acordo com as dimensões analisadas neste planejamento estratégico, identificamos que a segunda dimensão, ou seja, aquela que se refere ao Fortalecimento do Ensino, Extensão,

Pesquisa e Inovação, é a que mais se aproxima, no seu objetivo, de “promover o ensino de Pós-Graduação e a qualificação” na formação continuada aos docentes do IFPA, favorecendo a melhoria e consolidação do EPT e qualificação dos professores e técnicos administrativos.

b) Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC)

Construído após sinal da Coordenação de uma Comissão Organizadora, tendo o Diretor Geral, a Diretoria de Ensino e a Administrativa como suporte para a elaboração desse documento, o mesmo consolidou-se a partir de um Planejamento Participativo envolvendo discentes, técnicos administrativos e professores desta instituição, denominado, inicialmente, Versão Iniciada — escrito em 2013. Algum tempo depois, em 2016, o *Campus* de Conceição do Araguaia realizou uma Oficina, envolvendo toda a comunidade acadêmica, para a revisão do PDC, precisamente os itens referentes à missão e à visão da instituição. Para isso, adotou-se outros documentos como referência, principalmente os seguintes: (i) Projeto Político Pedagógico (PPP), (ii) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e (iii) Acordo de Metas SETEC/MEC 2010 para os institutos federais.

Em relação à formação dos professores, no item 7.1, o PDC trata sobre as Políticas de Formação da Instituição direcionadas aos servidores:

Proporcionar aos docentes a cada início de semestre, cursos, oficinas e palestras visando à capacitação profissional didático-pedagógica para o ensino profissionalizante e no âmbito das relações humanas;
Socializar as experiências desenvolvidas pelos professores, com ênfase na divulgação de experiências positivas;
Ofertar programas de formação continuada e incentivar a participação dos servidores nos eventos internos do IFPA;
Incentivar a capacitação didático-pedagógica docente;
Maximizar o número de servidores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em suas áreas de atuação;
Estimular a capacitação de recursos humanos através de Programas MINTER e/ou DINTER, com apoio financeiro para desenvolvimento institucional; [...] (PDC-2013, p. 24).

Observamos que no desdobramento do Plano de Desenvolvimento do *Campus*, o tema *a formação dos professores* reforçava a necessidade de ações de qualificação pedagógica, sobretudo de uma formação didático-pedagógica para os docentes que atuam nos cursos de níveis técnico e tecnológico, bem como enfatizou-se a importância de incentivar e definir os critérios de participação dos servidores nos programas de pós-graduação e eventos técnico-científicos.

c) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)

Todos os PPCs dos cursos ofertados no *campus* passaram, em 2016, por uma reestruturação, seguindo as considerações estabelecidas na Resolução nº 020/2016 - CONSUP, de 3 de março de 2016, que trata dos procedimentos a serem adotados para autorização de criação de cursos, aprovação, atualização ou aditamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). O NDE, formado por uma comissão composta de professores bacharéis e licenciados que atuam como docentes nos cursos, realizou uma reunião por área de ensino, que tinha por objetivo fazer as devidas alterações nos PCCs da instituição, adequando-os à referida Resolução.

Para os devidos ajustes nos PPCs também foram considerados a Lei nº 9.394/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; a Lei nº 11.892/2008, de Criação dos

Institutos Federais; os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior de Tecnologia do Ministério da Educação e demais legislações pertinentes.

Realizamos uma leitura dos PPCs dos cursos técnicos, subsequentes e superiores, e verificamos que os mesmos estão estruturados conforme a Resolução nº 020/2016 - CONSUP em termos de objetivos, justificativa, regime letivo, matriz curricular, trabalho de conclusão de curso, estágio curricular supervisionado, entre outros instrumentos inerentes ao curso e seu funcionamento. Quanto à formação didático-pedagógica dos profissionais da educação, os referidos PCCs, em parte alguma, apresentaram propostas que contemplassem aspectos formativos dos/aos docentes.

Mas é perceptível, em cada documento referente aos cursos, as competências previstas para os profissionais que querem atuar no mercado de trabalho no século XXI, tais como: desenvolver suas atividades profissionais com dinamismo, solidariedade, sociabilidade, ética, respeito, proatividade, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, empreendedorismo e liderança. Então, na medida que os alunos tenham êxito no desenvolvimento dessas competências, suas chances de ingressarem no mercado de trabalho são bem maiores. Considerando o contexto do presente estudo deste documento institucional, podemos perceber que os docentes desta instituição são desafiados a se redesenharem, desenvolvendo uma trajetória de ensino articulada entre teoria e prática.

d) Projeto Político Pedagógico (PPP)

Não nos alongaremos aqui sobre a configuração do PPP desta Instituição, pois o tema já foi tratado no item 1.5 desta dissertação de mestrado. Nos ateremos, sim, à parte do Projeto Político Pedagógico que propõe que haja compromisso em desenvolver, no âmbito institucional, uma política de formação continuada e desenvolvimento profissional dos servidores, objetivando garantir a participação de docentes e técnicos administrativos em programas de formação continuada que proporcionem o exercício pleno de suas atuações profissionais e contribuam para a melhoria dos indicadores de desempenho da Instituição.

Para isso, consideraremos, de acordo com a realidade do IFPA - *Campus* Conceição do Araguaia, a necessidade de definir algumas políticas de recursos humanos com foco na motivação e valorização dos seus colaboradores. Nesse contexto, os editores, amparados pelo Decreto nº. 5.224, de 1º de outubro de 2004 e o Decreto nº. 5.225, de 1º de outubro de 2004, ampliaram a responsabilidade social dessas instituições e o seu compromisso na educação profissional e tecnológica.

Diante da demanda social de estruturação do projeto institucional de qualificação dos recursos humanos, o PPP mostra-se de fundamental importância no que concerne ao favorecimento da qualificação profissional das pessoas que desenvolvem um trabalho educacional no Instituto Federal do Pará - *Campus* Conceição do Araguaia. A qualificação profissional almejada no PPP deve estar sintonizada com as demandas sociais e relacionada com as bases de pesquisa e função social da Instituição: buscando, por um lado, a otimização dos serviços oferecidos e, por outro, o crescimento pessoal dos indivíduos — fatores imprescindíveis para o aperfeiçoamento institucional e autorrealização dos servidores.

Observamos que o referido documento apresenta e reforça a formação continuada como diretriz do desenvolvimento profissional, além de ressaltar que ela deve estar prioritariamente articulada a esta função: possibilitar o aperfeiçoamento no campo profissional. Contudo, as ações devem atender às especificidades dos servidores e, para tanto, faz-se necessário possibilitar uma formação didático-pedagógica suficiente aos docentes que ministram aula no ensino médio, técnico e superior, além de uma redefinição de critérios para

participação em cursos, programas de pós-graduação, eventos técnico-científicos, estágios, entre outros.

4 CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Este capítulo apresenta, analisa e interpreta os resultados da pesquisa, com abordagem descritiva e, por vezes explicativa, a respeito dos discursos dos professores. Para isso, foram utilizadas algumas transcrições das falas dos mesmos, a partir dos áudios que gravamos. Procedimento este, por sinal, bem vagaroso em sua realização, uma vez que as questões eram extensas e algumas falas soavam baixas demais para serem ouvidas de uma única vez: fato que nos levou a repeti-las diversas vezes, para compreender os discursos dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos também algumas partes de documentos institucionais já mencionados aqui, como o Edital do Processo Seletivo Simplificado – Interno - 001/2017 - *Campus Conceição do Araguaia/IFPA*, de 20 de janeiro de 2017, o PPP, entre outros, para nos subsidiarem no desenvolvimento de uma reflexão sobre a formação profissional do professor EPT.

Os temas que aqui foram definidos surgiram com base na análise de conteúdo e leitura/releitura das respostas dos pesquisados, considerando as ações dos sujeitos que nos motivaram neste estudo: “professores bacharéis da educação profissional”, que nos permitiram compreender a complexidade das percepções dos mesmos quanto às suas concepções e práticas. Para iniciar nossa análise, elaboramos o quadro a seguir:



Figura 10. Eixo temático, categorias e subcategorias de análises.

Fonte: Autoria própria.

No que diz respeito aos entrevistados, dos onze (11) professores, nove (9) se dispuseram a colaborar com entrevista. A partir da predisposição dos mesmos, a entrevista foi conduzida com ética e responsabilidade, prezando pela originalidade no tratamento das

informações, sem alterá-las e/ou desconsiderá-las. O tratamento dedicado às falas dos entrevistados levou-nos a uma visão do todo, considerando fielmente as informações e realidade do nosso objeto de estudo.

O quadro, a seguir, mostra o levantamento que fizemos junto ao Departamento de Gestão de Pessoas (DGP), do referido *campus*, o qual nos possibilitou caracterizar o perfil dos professores bacharéis.

Quadro 5. Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	TITULAÇÃO MÁXIMA	RT	VÍNCULO EMP.
Professor de Formação Técnica 1	Engenheiro Agrônomo	Doutor	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 2	Engenheiro de Produção	Especialista	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 3	Zootecnista	Mestre	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 4	Engenheiro Civil	Mestre	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 5	Médico Veterinário	Especialista	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 6	Engenheiro Sanitarista	Especialista	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 7	Analista de sistema	Especialista	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 8	Engenheiro Agrônomo	Doutor	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 9	Gestor Ambiental	Especialista	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 10	Zootecnista	Mestre	DE	Estatutário
Professor de Formação Técnica 11	Engenheiro Agrônomo	Mestre	DE	Estatutário

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da identificação dos sujeitos da pesquisa, em relação ao gênero, três (3) são do sexo feminino e oito (8), do sexo masculino. Em relação ao tratamento dos dados, dos onze (11) sujeitos, apenas nove (9) contribuíram com a entrevista. Dos desistentes, um (1) teve de se ausentar das suas funções na Instituição por tempo indeterminado, e outro (1) se recusou a participar da pesquisa. Os entrevistados foram identificados, na pesquisa, com o código PFT (Professor de Formação Técnica) seguido de uma numeração, por exemplo, PFT1 para falar do primeiro professor entrevistado, e assim sucessivamente. Vale lembrar que os sujeitos que seriam PFT10 e PFT11 não aparecerão em nossas análises pelos motivos esclarecidos anteriormente.

Quanto aos que participaram da entrevista, podemos perceber, nas informações acima, que os docentes estão numa faixa etária jovem, tanto em termos de idade como em tempo de serviço na carreira docente, que varia de 3 a 15 anos de experiência no magistério. O itinerário formativo desses professores é concentrado em bacharelado na formação inicial, com destaque em maior grau de titulação (mestrado e doutorado) na formação em área técnica. Esses dados também nos trouxeram revelações de que os professores não ficaram apenas na formação inicial, mas investiram em formação em nível de mestrado e doutorado específico de sua área. Porém, mesmo com título de mestre e doutores, os professores revelaram, durante a pesquisa, que essa condição de docente bacharel não é o suficiente para a formação das novas gerações. Faz-se necessário, de acordo com suas falas, uma política de formação pedagógica que os oriente no fazer docente, por meio de cursos formativos que contribuam para sua prática de sala de aula.

4.1 Dados e análises referentes às entrevistas com os docentes

Para este estudo, o eixo temático *professores bacharéis da educação profissional* foi distribuído em duas categorias: a primeira diz respeito ao perfil do profissional docente na educação profissional; a segunda, aos programas e encontros de formação continuada. Quanto aquela, foi repartida em duas subcategorias, a saber: formação inicial e práticas e saberes pedagógicos no início da carreira docente; quanto a segunda, foi repartida em três subcategorias: participação em programas e/ou formação em serviço, superação da racionalidade técnica e a contribuição do professor com o planejamento e autoavaliação nas formações continuadas.

4.1.1 Resultado quanto ao perfil profissional docente da educação profissional

Dos nove (9) professores pesquisados, seis (6) já haviam atuado como professor, e relataram que essas experiências trouxeram grandes contribuições para o seu trabalho como professor de EPT, principalmente no planejamento das aulas, na contextualização dos conteúdos, no relacionamento entre eles e os alunos e entre outras situações do ensino.

Para Pimenta (2005, p. 71),

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Nóvoa (1997) complementa que a formação inicial dos professores, por si só, não é capaz de desenvolver um processo de integração entre os conteúdos apreendidos em seus cursos e os procedimentos pedagógicos, mesmo que ela seja fundamental na construção da identidade profissional do professor. É na formação continuada que a identidade do professor se solidifica, tornando imprescindível a construção e reformulação de conhecimentos e saberes pedagógicos que vão sendo aprimorados e reforçando uma prática de ensino. Esse momento de formação continuada se constitui num processo, por meio do qual o professor é capaz de operacionalizar a construção e reconstrução de saberes que lhe possibilitará a construção da sua carreira profissional docente, qualificando-o a traçar novas estratégias, que refletirão como elementos positivos no desenvolvimento dos futuros profissionais.

Estas são capacidades indispensáveis na construção da identidade do professor da Educação Profissional, que precisa desempenhar sua função de forma integrada e promover o desenvolvimento social, político e econômico. É imprescindível que este profissional da educação busque novas aprendizagens, individual ou em equipe, para que lhe permita novos conhecimentos, com ideias inovadoras e informações que oportunizem formas de pesquisa direcionadas ao aprimoramento e ao desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Fazendo uma análise como docente da rede profissional de ensino, o entrevistado PFT1 relata que no início de sua carreira como professor o mesmo precisou, por vários momentos, considerar sua formação inicial, bem como suas práticas e saberes pedagógicos, para a concretização da sua prática docente:

[...] as práticas e saberes pedagógicos que as tenho comigo, são oriundos da minha graduação em bacharelado, ou seja, eu repito as que eu recebi na minha formação inicial [...] eu não tive, até agora, uma formação para ter novas práticas para aplicar

né! Então assim, as mais usuais por mim, são: seminários, dinâmicas, até porque eu dou relação interpessoal, então é extremamente importante para quebrar o gelo, né? É... eu uso um pouquinho de dramatização... porque a gente precisa... a gente precisa ilustrar situações que talvez o aluno irá vivenciar na vida prática, então a gente usa um pouco de dramatização entre os próprios alunos... agora você é vendedor, agora você não é..., então a gente acaba usando isso... o básico. Debate também! Eu gosto de usar debate! E eles são capazes de argumentar contra ou a favor de alguma coisa! Melhoram bastante nisso! De cabeça, basicamente é isso! As mais diferentes metodologias, assim que eu consigo aplicar, claro que eu não uso sempre. Mas as mais preferidas são seminário, apresentação de resultado, que não é a mesma coisa que seminário, né? ... a dramatização, a dinâmica e a aula expositiva normal.

Considerando que a educação é movida por experiências, percebemos, no relato do PFT1, que o conhecimento adquirido durante a formação inicial do entrevistado foi de suma importância para o seu desempenho na prática profissional, pois lhe permitiu articular o saber inicial, adquirido durante a graduação, ao processo aprendizagem dos seus alunos. Acreditamos que essa articulação entre os saberes dos professores tem a capacidade de conduzir os discentes a uma aprendizagem significativa, além de permitir ao docente a construção da sua identidade de educador.

Além disso, há que se considerar a complexidade que a profissão de professor apresenta na atualidade, por ser um trabalho diretamente ligado e desenvolvido com pessoas, seres distintos entre si, na sua maneira de pensar e agir. O que não permite que este profissional seja apenas técnico na sua forma de ensinar e aceite uma receita pronta, cujos saberes são impostos, forçando-lhe apenas a transmitir conteúdos que não foram selecionados ou pensados por ele. Mas, em oposição a esses modelos burocráticos e de controle do Estado, o profissional deve se sentir entusiasmado a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática, fortes desencadeadores na construção de uma identidade profissional, agregando competência pedagógica, para poder refletir sobre sua atuação e, assim, enriquecer o trabalho docente, possibilitando a construção e fortalecimento dos seus saberes.

Para reforçar a construção da identidade profissional do professor, Ribeiro et al. (2011, p.100) propõe duas perspectivas:

[...] à construção de uma identidade profissional do professor da educação profissional, esta se constitui a partir da *identidade biográfica (as experiências vivenciadas enquanto aluno e estudante de uma profissão; crenças sobre a profissão e o trabalho; e a forma como o professor se define como docente) e da identidade estrutural (relações estabelecidas com os alunos, colegas, com a instituição em que trabalha e com os órgãos oficiais de legislação e regulamentação de suas atividades)*. Essas questões são ainda permeadas por outros fatores, como as representações de senso comum (o que se espera de um bom professor); os discursos oficiais de como um professor deve agir; as condições gerais de trabalho e salário, as quais passam, inclusive, pela atual precariedade da profissão.... Assim, a maneira como cada professor voltará essas questões contribuirá para a construção da identidade docente (grifo nosso).

Em contraposição à concepção de que a formação inicial possibilitou suportes ao fazer docente de alguns professores, outros disseram, durante a entrevista, que, ao ingressar na carreira EPT, a sua formação inicial não os possibilitou uma atuação que enriquecesse e viabilizasse uma aprendizagem significativa aos alunos da educação profissional. Isso ocorreu e, infelizmente, ainda ocorre no cotidiano escolar, ressaltaram alguns entrevistados, por se tratar de uma modalidade de ensino em que os alunos têm aspirações para o mercado de trabalho, além da faixa etária que é composta, na grande maioria, por adultos.

Os professores, por não terem uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, não conseguem trabalhar os conteúdos articulando-os com os diversos saberes. Sobre isso, Tardif (2007, p. 83) declara: “ainda existe a crença de que os saberes disciplinares

são suficientes para atuar como professor”. Com isso, cabe a nós enfatizar que tanto a formação inicial do professor quanto a permanente devem ser consideradas como duas fases importantes do profissional da educação.

A respeito da atuação dos professores baseada somente no domínio do conhecimento da área específica, dois entrevistados, que reforçaram ministrar aula fazendo uso apenas do conhecimento específico, ressaltaram:

[...]como não tinha nenhuma experiência de formação para atuar como professor da rede profissional, eu iniciei as minhas aulas da forma que achei mais viável, não sei se estava certo, o que importa foi a intenção, certo? Olha, eu tive muitos, mais muitos mesmo... "percalços", fiquei nervoso, a dicção não saía, não tinha postura, as vezes mistura os temas[...] E apareceram as dificuldades, isso que é a verdade! Os alunos passaram a questionar, nada mais justo, pois se tem dúvidas é para serem sanadas. E eu tentava da melhor maneira possível ajudá-los, mas o conhecimento não chegava a todos, não chegava, até porque o essencial eu não conhecia que era trabalhar por meio de metodologias diferenciadas. E na minha formação inicial eu não vi isso! Aí fui contando com os amigos que tinham mais experiência de sala de aula que eu, professores e pedagogos e hoje tento fazer um trabalho diferenciado (PFT6,2017).

Eu tenho tentado aplicar nas minhas aulas metodologias diferenciadas, até tenho tentado, mas não sei quais delas são mais viáveis para cada momento com o aluno. Na minha formação inicial a gente não teve esse tipo de aula para desenvolver metodologias pedagógicas, o que fica muito complicado para mim. Até tento, tanto que chego a fazer visitas técnicas, dinâmicas de grupo, seminários, minicursos, enfim, estudei um pouco de cada metodologia dessa, para compreender a funcionalidade de cada uma, mas não sei se estou no caminho certo, até por não ter tido essa formação antes, o que para mim se torna difícil atender cem por cento as finalidades de uma educação profissional (PFT8,2017).

De acordo com relato dos dois professores, os mesmos têm buscado desenvolver suas atividades em prol da aprendizagem dos alunos. Percebe-se que os esforços da prática docente não têm sido eficientes e/ou suficientes, pois a efetividade da atuação docente não se restringe meramente a aulas com metodologias aleatórias. O campo de atuação do professor é bem mais amplo do que o conhecimento científico da sua área de atuação, pois envolve ações complexas que exigem múltiplos conhecimentos e habilidades, o que, a nosso ver, não são considerados no campo de conhecimento específico das diversas áreas de atuação.

A prática do professor integraliza diversos saberes e esses saberes integram-se na relação cotidiana do professor com seus colegas de trabalho, alunos, enfim, com a comunidade escolar em geral, além de enriquecer seu currículo e experiências vivenciadas como professor. Logo, seus conhecimentos (disciplinares, de mundo, técnico, científico, metodológico, experienciais etc.) não podem ser considerados de forma isolada, mas em estreita relação entre si, dando novos sentidos aos novos perfis de educadores reflexivos, representando um conjunto de saberes com elementos fundamentais para a prática docente.

Tardif (2002) afirma que a questão do saber docente não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as modificações pelas quais passam a sociedade e, conseqüentemente, com os alunos e demais atores escolares.

Frente às transformações sociais, a escola assume o papel de atender às exigências da sociedade, sobretudo no que diz respeito aos avanços científicos, tecnológicos e de conhecimento, cabendo, ao professor, manter-se atualizado, para que possa atender as

inovações e, além disso, estar à frente delas, com posicionamentos críticos frente ao que está instituído, mostrando-se seguro na sua atuação e função docente.

Santos (2010, p. 9) descreve a atuação do professor nessa perspectiva:

A prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor ao lecionar um determinado conteúdo não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, como também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disto, no momento em que trabalha em classe, terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc. (grifo nosso).

Corroborando com Santos, Tardif (2014 p.36) diz que a prática docente só se efetiva, de fato, a partir das relações que integram diferentes saberes: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A sociedade está sempre em constante transformação. Assim também deve ser a formação geral do professor, que se amplia desde a humanística, cultural até a científica. Portanto, nesse processo de transformação e evolução, o educador sempre terá algo novo para aprender e sempre surgirão “novidades” a serem ensinadas aos alunos. Isso é educação. Suas constantes alterações podem contribuir para melhorar o mundo e melhorar quem dela se apropria.

Nesse sentido, Machado (2008, p.18) aponta o perfil docente a ser formado para a educação profissional:

Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional.

Nesse entendimento, o entrevistado PFT4 reconhece que muitos professores acham natural dar aula, mesmo sendo bacharéis e sem nenhuma complementação pedagógica. O que para ele não é tão fácil, quando justifica, na sua fala: “não é porque eu desempenhei uma função em uma indústria, por exemplo, que já posso me considerar um profissional da educação, com pleno domínio crítico, capaz de inferir e transformar a escola e a sociedade, não é bem assim”. Com outro entrevistado a situação foi bem complicada, conforme o relato do próprio sobre as práticas e saberes pedagógicos: “um aluno veio até a mim e disse, em voz alta, que eu não sabia ensinar. Olha, foi um momento constrangedor e que me levou a refletir sobre a minha profissão e qual a verdadeira identidade de professor que eu estava querendo consolidar” (PFT6, 2017).

Observamos nos relatos acima, a plena consciência que os entrevistados têm de seu papel na sociedade e a importância em desempenhar um trabalho sólido, com competências e habilidades necessárias ao ofício de educar. Para Tardif (2002, p.119): “não existe processo ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica”. No entanto, sabemos que não basta ter apenas consciência. Além disso, é importante que o professor tenha compreensão de que não há apenas o saber dos conteúdos, esse é apenas um dos saberes, que além de ser plural, também é temporal, conforme formulação do próprio Tardif (2014).

Tal afirmação é ratificada por Pimenta (2000), que trata a construção da identidade do professor, argumentando que ela começa a ser construída a partir do momento que o educador

tenta compreender o cenário social o qual está inserido e também os de seus alunos, bem como quando se dedica às críticas investigativas que os próprios fazem sobre sua atuação pedagógica. A partir da reflexão de tais temas e dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos e de suas práticas políticas e éticas, o professor constrói sua trajetória consciente do seu compromisso e de sua identidade. Problematizando constantemente o exercício docente, o professor constrói sua identidade e estimula os alunos no enfrentamento dos desafios postos pela sociedade atual.

Reiteramos que o conhecimento técnico, mesmo com sua relevância para o ensino, não é suficiente para o professor desenvolver um trabalho para/na contemporaneidade. É preciso mais que isso. É essencial que o professor interprete e compreenda as relações sociais e que suas práticas sejam interpretadas em conhecimentos pedagógicos. Essa compreensão do professor de que o processo de ensino não se restringe a um amontoado de conhecimentos técnicos, está vinculada a uma concepção que este profissional tem sobre o projeto de formação humana.

Ainda sobre a atuação profissional, quanto à dificuldade em ministrar aulas, o PFT3 comenta que este agravante é comum entre os professores bacharéis, e declara:

[...] no início da minha carreira docente foi muito complicado, entrei no concurso e achava que já sabia de tudo... e o mais engraçado é que só na prática, mesmo, que sabemos até onde a nossa experiência profissional é capaz de atingir. E vi que eu não tinha experiência nenhuma, uma coisa é quando você está na graduação, aprendendo todas aquelas disciplinas técnicas, e a outra é você ser um agente que transmite essa disciplina. São duas práticas totalmente distintas e que você precisa compreender que elas são assim. Não dá para eu sair da teoria e achar que a prática vai ser mais fácil, as duas se completam, teoria e prática, é claro, e eu, enquanto professor, preciso saber onde uma finaliza e a outra inicia. Acredito que esta ponte nos ajudará, e muito. Aí é que eu falo e insisto na formação do professor: de a importância do professor ser formado para isso. Olha, geralmente, o que mais acontece é nós ouvirmos que o professor é o culpado das mazelas do ensino. Nossa! Isso é uma injustiça com a nossa categoria, nós somos tão vítimas quanto os nossos alunos (PFT3,2017).

Ainda sobre as respostas às indagações levantadas sobre a prática profissional do professor, o PFT3 respondeu: “Teoria eu sei, agora eu preciso entender como aplicá-la de forma prática”. Essas informações nos permitiram compreender as dificuldades encontradas pelos professores, principalmente os bacharéis, no início da carreira profissional e, de fato, mostra a pouca ou quase nenhuma formação pedagógica dos mesmos para atuarem na docência, o que torna um complicador ainda mais agravante para o desenvolvimento do aluno.

Em destaque, um dos pontos positivos, que, ao longo desses relatos se deu com a análise crítica do entrevistado PFT3 sobre sua atuação de professor de EPT. Durante a reflexão, PFT3 fez significativas observações sobre os aspectos pedagógicos essenciais para um ensino produtivo na relação professor-aluno, além de sinalizar a formação continuada como um fator relevante para solucionar as problemáticas que surgem no exercício da profissão.

Sobre isso, Veiga (2012, p.13) afirma:

Por outro lado, entendemos que a existência de um Programa por si só não é suficiente para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da formação pedagógica dos docentes que, muitas vezes, se tornam professores a partir das referências dos professores que tiveram e do pragmatismo de seu próprio cotidiano. Algumas questões norteadoras são importantes para definir concepção e o compromisso de educação a que se propõe uma Programa dessa natureza, como qual

tipo de formação necessária ao professor e que saberes, além do conhecimento da disciplina.

Ainda sobre a formação continuada, concordam Melo e Cordeiro (2008, p. 27) e Amiguinho et al. (1997), quando defendem que a mesma deve ocorrer num processo permanente e de aprendizagem significativas, permeado pela coletividade e a troca de experiências, seja no trabalho, seja na convivência social.

O mais importante é que esses espaços coletivos sejam capazes de responder satisfatoriamente as necessidades da instituição escolar e demais grupos, quando permitem o diálogo e troca de saberes favoráveis a uma realimentação de experiências positivas. Mas não é só isso! É importante que se possibilite o confronto de ideias que levem esses sujeitos a romperem com atividades profissionais tradicionais, agindo ativamente diante do conformismo das normas prontas e desencadeiem o desenvolvimento pessoal e profissional, munindo-se de posturas críticas e transformadoras de uma prática social e pedagógica.

Pressupomos que o desenvolvimento profissional deve favorecer ao docente uma formação sólida, para que o mesmo seja capaz de analisar e compreender o seu papel como professor, pois nesse sentido ele será um investigador da sua própria prática e atuará nela de forma transformadora, no trabalho e na sociedade.

Nesse sentido, Coelho (1994, p. 23–4) desenvolve sua crítica aos saberes cristalizados e instituídos nas escolas e Universidades:

O fascínio pelo já sabido tem nos levado muitas vezes a reduzir o ensino à transmissão do saber instituído que viria preencher a mente dos alunos como se esta fosse um espaço vazio, uma folha de papel em branco. Mata-se então o desejo de saber, a dúvida, o questionamento, o espírito crítico, a inquietação que nos conduz à busca, impondo ao aluno um saber pronto, uma ciência dogmática, uma variedade de informações na área. Não se pergunta pela gênese e significado da ciência moderna, seus pressupostos e implicações, limites e possibilidades. [...] o ensino deixa de ser a arte da descoberta, a arte da invenção, uma verdadeira maiêutica socrática, para se tornar o espaço por excelência de socialização do saber sistematizado, imposição de “dogmas” das ciências, de conhecimentos prontos [...] Com efeito, fomos convencidos de que, tanto do ponto de vista do pensamento quanto, da ação, do fazer, existiram caminhos já trilhados com segurança, modelos a serem conhecidos, admirados e seguidos. Com isso se evita pensar, criar, produzir o novo. Não conseguindo se constituir como arte de dar à luz uma nova compreensão do real, na verdade o ensino acaba se tornando o túmulo do pensamento.

Em qualquer modalidade de ensino, seja ela na educação básica, profissional ou de nível superior (considerando aqui a especialização, assim como mestrado e doutorado), o ensino ministrado é um ensino em que os saberes são prontos. Isso pressupõe que as ideias e indagações devem ser questionadas e/ou modificados em ações que tenham efeitos de não apenas enfrentar os problemas sociais, políticos e econômicos, mas de superá-los. Infelizmente, nessa inércia, os conhecimentos pensados e cristalizados são suportados e deixados na mesmice. Com a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores, os mesmos permanecem formando discentes com pouca ou quase nenhuma capacidade para relacionar-se com autonomia na convivência com o outro, na busca de uma sociedade mais justa, enraizada por meio de uma ética e moral de excelência.

Nez e Silva (2010) trazem uma reflexão sobre o que os professores bacharéis aprendem durante a sua formação inicial, que está muito relacionada a uma formação específica desse profissional, que, ao entrar na carreira de professor, se depara com diversas dificuldades, por não saber desenvolver o conteúdo com metodologias que favoreçam os aprendizados dos alunos. Na atualidade, o papel do professor como apenas transmissor de informações está se tornando uma prática de pouca valorização e destaque.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a formação docente vai além dos conhecimentos específicos da área. A formação continuada do professor não se reduz apenas à formação universitária ou cursos *stricto sensu*. A formação de professores envolve reflexões sobre a própria prática, trocas entre pares e muitas outras experiências que motivarão o professor a estabelecer uma relação entre os conhecimentos específicos aprendidos nos cursos de graduação com os conhecimentos didático-pedagógicos que os subsidiam na sua prática de sala de aula.

4.1.2 Resultados quanto aos programas de formação continuada dos docentes entrevistados

Com base no eixo temático da entrevista “professores bacharéis da educação profissional”, criou-se a categoria Programas de Formação Continuada e as subcategorias Racionalidade Técnica, Planejamento e Autoavaliação dos Programas de Formação Continuada. Para iniciarmos a discussão dessa etapa da pesquisa, começaremos expondo o conceito de professor reflexivo e pesquisador, segundo Pimenta (2002, p.18), bem como a potencialidade de sua prática quando:

Propõe uma formação profissional baseado numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção e conhecimento, através da reflexão, análise e problematização de conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente as novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Nessa perspectiva de Pimenta, o Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da SETEC/MEC, em parceria com instituições de ensino e o Programa ofertado pela CAPES, demonstra que têm se fomentado o interesse em ampliar o desenvolvimento das ações formativas aos professores e demais profissionais. As proposições do referido programa objetivam a criação de uma política voltada aos profissionais que atuam na Educação Profissional Tecnológica, por muito se ouvir falar em ações como essas características para professores da Educação básica. Consideramos de suma importância que todos os profissionais da educação, sem exceção, tenham acesso a uma formação suficiente para o desenvolvimento das suas atividades profissionais.

Com o intuito de desenvolver a formação continuada dos educadores e técnicos administrativos do IF Pará, *campus* Conceição do Araguaia, em outubro de 2016, foram estabelecidas as funções dos Assessores Pedagógicos, na intenção de fortalecer suas funções perante o *campus* e dar mais credibilidade às ações desempenhadas por estes profissionais, sobretudo a formação continuada em serviço — especialmente, aos professores do *campus*. Neste trabalho, vale destacar dois achados durante a nossa pesquisa: os mesmos já foram mencionados no texto desta dissertação: tratam-se de resultados referentes à Assessoria Pedagógica e suas atribuições; e ao Programa de Pós-Graduação, que teve início em 2017. Nossa intenção é apresentar, de forma pontual e objetiva, como são desenvolvidas as ações da formação continuada em serviço e do programa de formação continuada da Instituição, a fim de compreendermos seu comprometimento e especificidades. Informamos que, para tal,

recorremos à análise dos documentos e entrevistas disponíveis, como já mencionado no desenvolvimento metodológico.

Percebemos, após análise, que foi disponibilizado o Edital para o Processo Seletivo Simplificado - Interno – 001/2017 em 20 de janeiro de 2017, cujas ofertas previam 40 vagas para professores e técnicos administrados, com prioridade aos professores bacharéis que não tem formação pedagógica. Cabe enfatizar que a Constituição Federal de 1988, nos estatutos e planos de carreira de magistério público, já assegurava o aperfeiçoamento profissional contínuo, preferencialmente ao serviço, aos professores no exercício da profissão. Bem como, o Art. 13o, inciso V da LDBEN 9394/96, “enuncia-se que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. A fim de validar esta parte da Lei, foram sendo organizadas normativas, instruções e outros documentos institucionais que asseguram o desenvolvimento profissional dos educadores, por meio de encontros e programas de formação continuada.

De acordo com algumas normativas, por exemplo, prevalece, no *Campus*, uma que estabelece os procedimentos que garantem ao professor, horário reservado para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação continuada fundamentada na relação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Programa de formação do *Campus* Conceição do Araguaia). Conforme o Plano de Metas e Compromissos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como foco a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas. A formação em serviço oferecida pelos Programas de Formação Continuada com carga horária definida e Encontros de Planejamento Pedagógico, ação essa que já está sedimentada no calendário acadêmico da Instituição, quando colocada em prática no dia a dia acadêmico, garante ao professor tempo reservado para estudar e planejar. A prática desta atividade garante a capacitação inicial, continuada e permanente.

Cunha (2013) revela os principais critérios para que possamos tecer um estudo da profissão docente. Este autor defende que é primordial que compreendamos o processo histórico sobre os aspectos da docência e os diferentes movimentos que incidiram na formação de professores. Nessa perspectiva, a ideia central defendida nesta dissertação sobre os Programas de Formação Continuada está colocada de forma a provocar um debate teórico-prático a respeito do tema, a fim de que se construam contribuições estruturadas e coerentes com as verdadeiras necessidades formativas dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Para Cunha (2013, p. 612):

[...] a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se **em programas institucionais.** Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (grifos nossos).

Nas vozes dos entrevistados identificamos duas iniciativas da instituição no que se refere à formação continuada para os professores bacharéis e como estas estão articuladas no *campus* Conceição do Araguaia. Sendo a primeira uma formação com ações implementadas pela assessoria pedagógica do *campus* e a segunda uma pós-graduação em atendimento à Resolução 06/2012, que trata sobre a formação de professores bacharéis. Para os entrevistados PFT5, PFT6 e PFT7, não há uma política de formação dos professores do EPT institucionalizada no IFPA e nos seus campi. Em confirmação a isso, leia-se, a seguir, o relato da entrevista:

É importantíssima a formação continuada, pois é ela que faz com que nos aperfeiçoamos e/ou compreendemos com mais clareza as mudanças necessárias para o processo formativo do alunado, é ela que nos torna capazes de sermos criativos. Não há possibilidade alguma de alunos do curso de agrárias saírem sem conhecer a prática, então temos que oportunizar, oferecendo o que há de novo quanto ao aprendizado tanto para alunos quanto para os professores. Mas nós não temos uma política de formação continuada institucionalizada, eu diria que nós temos, no *campus* de Conceição do Araguaia, algumas iniciativas, como por exemplo essas formações que estão no calendário acadêmico que a Assessoria Pedagógica, juntamente com a Direção Geral e de Ensino, organiza. E agora temos, também, uma pós-graduação em complementação pedagógica, mas não acredito que vai se tornar institucionalizado, acho que não. Esse é meu posicionamento (PFT4,2017).

Considerando o histórico legal e institucional dos cursos de formação de professores, percebemos que o modelo se petrificou, pois o relato de PFT4 permite ver que as mudanças de conhecimentos teóricos para conhecimento em ação ainda não se efetivaram — segundo sua concepção. O ensino ainda continua arraigado à formação técnica, tanto que o conhecimento assimilado pelo aluno, é de uma cultura escolar elaborada. O quê, a nosso entender, para o professor entrevistado, essa formação técnica se tornaria ainda mais relevante se relacionada com um conhecimento compromissado na preparação do indivíduo para a vida, para uma nova humanidade.

Os professores PFT5 e PFT6 também contribuíram a respeito da formação continuada:

Inicialmente, o que eu gostaria de colocar é que existem formações continuadas dentro da nossa instituição que são descontinuadas, pois, a meu ver, elas teriam que ser mais pontuais, com passos e estratégias onde se quer chegar, focando nos pontos principais para o aperfeiçoamento profissional. Então, eu vejo que essas formações existem em partes, e que precisariam acontecer em outros momentos, ou seja, mais vezes no ano, para que nós pudéssemos trocar conhecimentos entre os pares. Na verdade, não é assim, o que eu presencio é uma formação pela metade. E sei que a formação continuada é capaz de propor, ao professor, o direcionamento de ações que deem de fato uma autonomia e capacidade desse mestre arriscar. Por meio de uma pedagogia que estabeleça ações para fora dos muros da escola. É preciso mudar a tecla, não ficar apenas nas mesmas metodologias, é preciso arriscar uma pedagogia nova (PFT5,2017).

Considero extremamente importante a formação continuada, até por ser inerente a profissão, então é extremamente necessária. E acho que mais produtivo é a formação continuada específica, que não é aquela que abrange todas as áreas, porque nessa eu considero algo de muito enriquecedor que é o relato de experiência, as vezes ou muitas vezes agente melhora um pouco a nossa prática quando escuta alguém dizer que faz diferente, então para mim essa troca é de suma importância que aconteça nas formações continuadas de professores. Porque quando a formação vem te passando alguma coisa e ela não te permite a troca, ela te acrescenta pouquíssimo. (PFT6,2017)

Pode-se perceber, nos depoimentos dos professores, que os momentos de formação continuada são de extrema importância, principalmente quando permite ao docente uma reflexão decorrente do seu trabalho e possibilita o desenvolvimento para atuar na educação profissional tecnológica de modo que os espaços institucionais sejam fortalecidos com a troca de experiência. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1991) a respeito de que a formação continuada precisa contribuir para enriquecer a pessoa do professor, a escola e a profissão de educador.

A contribuição do PFT3 sobre as formações continuadas trabalhadas nos Encontros de Formação Pedagógica programados pela instituição é a seguinte:

Todo início de semestre temos uma semana pedagógica, mais muito difícil, pois percebemos que não há muitos resultados, até porque se reduz a um planejamento semestral, daí você acaba planejando para um semestre, algo que pode mudar dentro de uma semana, então vejo que continuamos no erro. Creio que devemos dar prioridades ao que realmente seja necessário, e se é necessário planejar para o bimestre, então que se faça reuniões bimestrais, por área de interesse, temas dos acontecimentos da sala de aula, é o que mais acontece... Eu, por exemplo, não sei lidar com alunos indisciplinados, confesso essa minha dificuldade, então vejo muitas ações que podem ser planejadas para o bimestre, ou seja, a cada dois meses os professores se reúnem para desenvolver ou conversar algum assunto pertinente a sua área. Não precisa ser todos os meses as mesmas áreas... intercala, e a Assessoria Pedagógica convida os professores daquele planejamento.

A Assessoria Pedagógica, com todas as limitações e desafios, tenta realizar o seu trabalho de atendimento aos núcleos profissionalizantes de professores por meio de Encontros de Formação Continuada que possibilitam o debate de temáticas significativas para a socialização de conhecimentos, além de palestras mediadas por profissionais de significativo potencial crítico, entre outras ações que têm a intenção de impulsionar o exercício dos professores do *Campus* Conceição do Araguaia. Entretanto, notamos que os professores anseiam por temas diversificados e que garantam a articulação dos saberes específicos da área com os saberes didáticos e que esses momentos formativos sejam programados para mais vezes no ano, o que provavelmente garantiria mais capacitação aos profissionais, principalmente aos professores que não tiveram, em sua formação inicial, os conhecimentos específicos para assumirem a docência como profissão.

Silva (2001) afirma que é preciso compreender como os professores aprendem, entender quais são os anseios, dificuldades e necessidades diante do ensino, de modo que todos esses apanhados influenciem os programas de formação destinados aos educadores. Não só isso, é preciso pensar sobre as condições de trabalho e como elas têm contribuído para integrar suas práticas cotidianas em sala de aula. Inclusão de novas práticas em sala de aula, a nosso ver, são primordiais e podem mostrar uma atitude tomada pelo professor, em decorrência de ações formadoras. Toda atitude do docente pode ser facilitada, dificultada ou até mesmo impedida, isso dependerá do entusiasmo e do interesse dos colegas de trabalho, das condições estruturais e materiais da escola e da disponibilidade da gestão para as inovações.

Para PFT2, é preciso que se dê atenção à questão da integração das disciplinas nos encontros de formação. Precisamos saber como acontece a interdisciplinaridade curricular, o fazer pedagógico integrado e articulado, principalmente no ensino médio, salienta o entrevistado. Segundo Machado (2008, p.8):

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, **é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a**

autonomia progressiva dos estudantes e participar de projetos interdisciplinares (grifos nossos).

Essa questão é confirmada na fala do entrevistado PFT2 (2017): “trabalhar interdisciplinaridade não é de qualquer forma, é preciso que nós saibamos como fazer e vê na formação continuada uma oportunidade para conhecer o conceito interdisciplinaridade”.

Ainda sobre a formação continuada que resulte numa aprendizagem significativa, Zeichner (2003, p. 49) afirma que:

[...], ainda que muitos países tenham currículos prescritos pelo Estado, os quais apresentam a história na perspectiva das elites (e são reforçados pelos sistemas de exame), os educadores continuam tendo a possibilidade de acrescentar ao que é oferecido pelo Estado a história na perspectiva dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, e assim por diante. Como agrupar os estudantes na sala de aula, que currículo e métodos de ensino eles vivenciam, o modo de avaliá-los são exemplos das dimensões do trabalho docente com implicações sociais e políticas.

Coadunando com estas propostas formativas para os professores EPT, vale a elucidativa de Machado (2008, págs.11–12), quando afirma que:

[...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 11–12).

Daí a necessidade de trabalhar nos programas de formação continuada temas que envolvam os saberes pedagógicos, saberes específicos ou dos conteúdos, saberes das experiências, saberes práticos. Todos esses saberes, articulados entre si, contribuem para o desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores.

O PFT5 relata que há no *Campus* dois momentos formativos: sendo o primeiro já previsto no calendário acadêmico, em que a Assessoria Pedagógica é quem organiza e planeja as ações a serem discutidas no Encontro; e o outro se refere a esta pós-graduação que foi implantada recentemente. O entrevistado defendeu que mesmo com a oportunidade de participar desses momentos formativos, preferiu não se envolver nas referidas ações, porque, mesmo tendo somente bacharelado, não sentiu necessidade de participar da qualificação em complementação pedagógica. E ressalta, com certo desdém, não estar perdendo nada (palavras dele). No entanto, sua opinião não é dominante, pois há profissionais que reconhecem a importância desses momentos possibilitados por parte da Assessoria Pedagógica.

Ao longo das entrevistas, identificamos nas falas dos entrevistados as exigências de titulação e também experiências pedagógicas para o exercício da docência pelos professores bacharéis. Na busca por elementos que subsidiassem ainda mais essa discussão sobre os programas de formação continuada para o professor da educação profissional, apenas nos auxiliou a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual deixa claro a formação docente para os professores não licenciados. E estas diretrizes são claras na maioria dos editais dos concursos para professores EPT a obrigatoriedade da complementação pedagógica. Mas, constatamos que, apesar das exigências, no que diz respeito tanto à titulação como à experiência para atuar na carreira docente, muitos profissionais que ingressam na docência acabam não fazendo parte das propostas formativas da instituição, mesmo o *campus* de Conceição do Araguaia, ofertando esta pós-graduação para o desempenho da docência no

ensino profissional, científico e tecnológico. Alguns entrevistados expuseram que há professores bacharéis que não participaram da seleção.

Diríamos que todas as mudanças no mundo do trabalho, além de afetar outros campos profissionais, também afetam o trabalho dos professores, pois muitos foram formados para atuarem em outros campos profissionais. No entanto, devido à pouca oferta de emprego em instituições não educacionais, esses profissionais são impulsionados a atuarem em sala de aula e, com a pouca prática na docência (ou quase nenhuma), sofrem com as cobranças do mundo do trabalho e das tecnologias. Mesmo que haja convite/suporte para auxiliá-los no sentido de desenvolverem suas práticas pedagógicas, eles, com frequência, apresentam aversão às propostas.

Assim que retornei, da minha graduação, começou todos os comentários sobre a questão da expansão, [...] e chegou ao meu conhecimento, que engenheiro agrônomo poderia trabalhar como docente. Então não pensei duas vezes, fiz o concurso. Então... a minha formação não foi para virar docente, eu estou docente porque teve expansão, e também precisava trabalhar, mesmo que não fosse na minha área (PFT4,2017).

Por outro lado, os PFT1, PFT3 e PFT8 sentiram que estava faltando algo em suas práticas e buscaram uma complementação pedagógica, com o objetivo principal de impulsionar suas atividades em sala de aula. Os mesmos salientaram que, antes da complementação, seus planejamentos não surtiam efeito. Consideram-na, por atendê-los nesse sentido, como uma licenciatura, que os oportunizou a aquisição de conhecimentos e habilidades novas.

É importante ressaltar que na década de 70, a formação continuada de professores passou a ter uma significativa expansão, considerando que foi a partir da década de 80 que houve uma participação mais intensa dos professores nas decisões educacionais. Diante de todos esses avanços e algumas mudanças positivas, existem pesquisas que ainda sinalizam que as capacitações continuadas, implementadas por órgãos estaduais, não surtem efeito, pois não existe um Programa Formativo Institucionalizado que promova um desenvolvimento do professor para melhorar sua prática pedagógica. O que comumente acontece é que a maioria das políticas de formação são descontínuas e, mesmo quando há uma finalização, não atendem às necessidades dos professores e da escola de um modo geral.

Para compreender melhor essa discussão, a respeito dessa pesquisa, as dissertações de mestrado de Rogério (2003), intitulada “Formação docente: um olhar para educação profissional” e de Andressa (2014) “Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do If Catarinense – *campus* Rio Grande do Sul” trazem reflexões acerca da educação na última década. Não apenas esses dois pesquisadores discutem sobre este assunto, mas tem se tornado foco de teóricos que buscam elementos de consistência conceitual sobre a importância da formação docente e o que surgem são muitas referências existentes nos trabalhos de pesquisas que tratam mais especificamente das políticas de formação de professores da Educação Básica. O que pouco tem se discutido são os problemas que envolvem a formação de professores para atuarem na Educação Profissional, ficando relegada a um segundo plano. Para confirmar esta constatação, as duas dissertações mencionadas trazem a afirmação de que os diversos artigos, periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado tratam a formação de professores da educação profissional em diferentes vertentes, mas, em relação aos programas de formação continuada direcionados ao desenvolvimento profissional do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ainda é uma abordagem frágil, o que faz crescer a necessidade de investigação neste campo carente de estudos, onde se evidencia a expansão da educação profissional no Brasil nos últimos anos e com ela o aumento significativo de servidores.

Para Machado (2008, p. 8), “Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos”. E para Cunha (2013, p. 621–622):

A temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão. As exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo da base acadêmica (grifos nossos).

Considerando isto, a ampliação em compreender o processo formativo dos docentes que atuam na Educação Profissional decorre do reconhecimento de que educar nessa modalidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p.81) “[...] significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza de seus problemas, a fim de que aí atuem”. Então, constata-se que o docente da Educação Profissional assume grande responsabilidade na educação e formação integral de seus alunos, possibilitando a estes o preparo para enfrentarem os desafios do mundo moderno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tecermos nossas considerações finais para este debate, se faz pertinente reconhecer que essas discussões a respeito da temática não se esgotam, aqui. Por se tratarem de análises subjetivas, de interpretações possíveis, no presente meio acadêmico, o que deixa em aberto outras reflexões. Nesse momento, é preciso retomar a problematização desse estudo que buscou analisar como a formação continuada (ou a sua falta), que é direcionada aos profissionais da educação, em especial aos professores bacharéis do Curso Superior Bacharelado em Engenharia Agrônômica do *Campus* de Conceição do Araguaia do Instituto Federal do Pará - IFPA, tem contribuído (ou não) na formação desses docentes e quais são os seus efeitos em suas práticas pedagógicas, em especial, daqueles que participam de qualificação para o seu desenvolvimento profissional, por meio de oficinas, palestras, participação em simpósios, entre outras possibilidades de capacitação? Tais ações formativas têm auxiliado na complementação da formação dos professores bacharéis e de seus conhecimentos teóricos e práticos? Tais ações formativas têm cumprido com a finalidade de desenvolver novas práticas e teorias educacionais para solucionar os problemas de educar na e para a contemporaneidade?

Nossa investigação realizou um diagnóstico detalhado que nos permitiu identificar a formação do quadro docente desta instituição, em que o seu perfil formativo apresenta profissionais bacharéis em maior predominância, o que representa 85% na sua formação inicial, conforme demonstramos isso nos capítulos anteriores dessa dissertação. No entanto, a maioria desses profissionais foram mais além, cursaram ou estão cursando mestrado ou doutorado, em complementação a sua área específica de formação. Acreditamos que esta situação não seja uma situação isolada, na verdade é uma realidade desvelada na maioria dos Institutos Federais de Educação. Ou seja, há muitos professores que estão atuando, mas não são formados para serem docentes, o que provoca uma tomada de decisão por parte do próprio professor, que necessita de formação para o seu fazer pedagógico e, por iniciativa própria busca diretrizes e reflexões que o subsidie no processo educativo.

Por isso defendemos que essa discussão referente à formação pedagógica para os professores-bacharéis deve acontecer com mais frequência. Todo conhecimento adquirido leva um determinado tempo para sua elaboração, devido a sua complexidade, então cabe à Instituição rever suas propostas formativas, pois o tema aqui discutido e os seus resultados são desafiadores para a esta instituição. Isto pelo fato dela possuir muitos cursos em que os professores atuantes são, na sua maioria, bacharéis, formando outros profissionais que podem também se tornar professores no futuro e atuarem nos mais variados cursos, institucionalizando a mesma prática recebida. Entendemos assim, que este debate não se esgota aqui, mas deve avançar em todos os ambientes da instituição, prevalecendo o bom senso, com vista a atender as reais necessidades dos professores da educação profissional. Debate que deve ter como pauta: a sensibilidade, a crítica e a reflexão voltadas para os princípios da ética e da formação humana.

Apesar da formação docente exigir desse profissional a ruptura com o paradigma tradicional, o que mais prevalece é a preocupação com o uso da técnica na sua atuação docente. Não há muitas das vezes, uma preocupação em manter-se atualizado com propostas metodológicas que sejam desenvolvidas por meio de uma prática pedagógica sólida e comprometida com a valoração humana e ética. O que comumente presenciamos é um tipo de formação inicial que não oportuniza ao professor o preparo suficiente para atuar com desempenho satisfatório em sala de aula, o que ao nosso ver, se dá como reflexo de currículos cristalizados nos cursos de formação de professores. Ou seja, não é ensinado ao futuro

professor a ensinar, de fato, mas simplesmente transmitir conteúdo, sem relacioná-lo com a realidade.

Ressaltamos que, em relação ao perfil de formação do professor para o ingresso nos IFs, não são exigidos em editais de concurso, a formação na docência, e sim a formação de graduação na área de conhecimento a que se disponibilizam as vagas, sendo a de nível de bacharel e engenharias. Esse entrave tem sido um dos gargalos apontados pelos próprios professores referente a não terem formação para atuar em sala de aula, principalmente no ensino EPT, o que tem provocado nos mesmos, a partir do que identificamos nos relatos de alguns professores transcritos neste documento, diversas dificuldades que são reveladas no dia a dia na instituição, mais especificamente na relação com os alunos. Nesse sentido, este estudo possibilita uma mudança, na medida em que sinaliza essa necessidade que é externada por alguns professores bacharéis.

Para reverter esta realidade sobre como está sendo ofertada a formação inicial, continuada e a profissionalidade docente dos IFs, é preciso uma discussão consolidada na participação dos atores sociais, o que permitirá exigir uma política pública mais específica no sentido de atender às necessidades de melhorias nas condições de trabalho. O que não para por aí, porque sociedade também precisa estar imbuída e compreender a importância desta profissão para o desenvolvimento cultural, econômico, político e social. Para isso, é preciso que se avance nessas discussões sobre a profissionalidade como um todo, desde suas condições de trabalho a remuneração desses profissionais, pois o que comumente temos presenciado, seja por informações dadas pela mídia ou outras fontes, é que a carreira docente não tem tido muita procura, o que mostra a desmotivação e desvalorização do magistério.

Para reverter esse quadro, acreditamos que só seja possível a partir de uma política pública efetiva nas suas ações para formar docentes para atuarem na EPT. Enquanto esta prática não é implementada, percebemos que é possível as instituições efetivarem suas próprias políticas de formação continuada, como é o caso desta instituição investigada, que ofereceu por meio de um edital com ampla concorrência, a participação na pós-graduação lato Sensu em docência para a educação profissional, dando a esses professores a oportunidade de ter uma formação docente, e assim, fazer cumprir as exigências postas na maioria dos editais de concurso para seleção de professores da Rede Federal.

Alguns professores, durante as entrevistas, disseram que a formação inicial não lhes deu embasamento suficiente para atuar em sala de aula. Diante dessas afirmativas e desse contexto, afirmamos que a formação docente oportunizará o processo ensino-aprendizagem. Isso, por proporcionar nos momentos formativos saberes docentes diferenciados dos que estão acostumados a trabalhar, que comumente se reduz a um único saber, o saber do conteúdo. Essa possibilidade de aprimorar e adquirir novos saberes, melhora a perspectiva de atuação do professor em sala de aula, no que se refere ao entendimento de sua identidade docente como uma pessoa que ensina e que também aprende, bem como contribui para uma relação harmoniosa e produtiva entre aluno e professor, o que, por sua vez, contribui para a construção do processo educativo. Acreditamos que toda essa mudança provoca no educador uma sensação de bem-estar de realização pessoal e profissional, pois o conhecimento científico transforma-se em didática, o que torna o conhecimento do professor mais compreensível e ensinável.

Nesse processo de interação, o professor cria relações e condições didático-pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos. A partir disso, se percebe que apenas dominar o conteúdo não é suficiente para a exercer a docência, nem tampouco para a promoção do aprendizado. Como diz o educador Paulo Freire (1921-1997), “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Portanto, o papel do professor não se reduz apenas a socializar o saber e formar os alunos para que continuem

seus estudos. Trata-se de um processo mais dinâmico, que passa por, de fato, realizar um ensino para que os alunos entendam de forma ativa e crítica, o mundo, a sociedade, a tecnologia, a ciência, enfim sejam entendedores da vida individual e coletiva. Para isso, cabe ao educador introduzir em suas aulas, estratégias metodológicas que aproximam os conteúdos das relações sociais com o mundo do trabalho, no sentido de que se articule a teoria e atividades práticas.

Alguns entrevistados disseram que a formação inicial lhe serviu de base para o exercício da sua profissão, tanto que fazem uso do que foi aprendido para desenvolverem suas aulas com mais desenvoltura e interação dos alunos. Para Coelho (2012, p.91) isso se confirma quando “a formação inicial continua sendo, pois, significativa e fundamental para o que poderá vir a ser-lhe acrescentado e a acontecer no exercício da docência”. O que se entende que não se trata de o professor usar diversas dinâmicas e transformar suas aulas em algo esplêndido, mas de fato que promova aprendizados que sejam interessantes para o aluno e que contribuam para o seu crescimento profissional e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Com base nos relatos dos professores sobre a semana de planejamento, semana esta que está contemplada no calendário acadêmico da instituição e é realizada pela Assessoria Pedagógica do *Campus*, se percebe que nem todos os professores participam deste momento formativo e informativo. Essa falta de interesse não é somente dos docentes bacharéis, como também dos licenciados, o que dificulta fazer com que esses professores, em especial os de formação em bacharelado, tenham formação para exercer a docência, uma vez que muitos são mestres e doutores, mas não conseguem desenvolver uma atividade prática baseada na reflexão e ação, por participarem de cursos de pós-graduação que não contemplam na grade curricular do curso de mestrado e doutorado, conteúdos direcionados à prática da docência.

Por isso, entende-se que a formação do docente que atua na educação profissional precisa necessariamente de uma prática pedagógica direcionada à compreensão do processo educativo. Quando este professor não possui habilidades suficiente quanto aos processos pedagógicos e saberes que constituem a docência, surgem os problemas como pouca habilidade em ministrar as aulas e elaborar o planejamento das mesmas, surgindo, conseqüentemente, a insegurança e a resistência; o que torna o processo ensino-aprendizagem descontextualizado e com pouca ou quase nenhuma compreensão para ambos, professor e aluno, o que poderá contribuir para o aumento de evasão.

Dessa forma, há a necessidade, pelos motivos aqui apresentados, de políticas formativas para o professor da educação profissional, que devem influenciar no processo educativo deste docente, que necessariamente precisa refletir e ressignificar a sua prática pedagógica, considerando as diversidades do alunado. Para isso, precisa desenvolver estratégias de ensinamentos direcionadas aos diferentes perfis de alunos, para que haja a construção do conhecimento. Nesse sentido, acreditamos, que a formação direcionada ao professor proporcionará uma sensibilidade e maturidade pedagógica que fará toda a diferença para o desenvolvimento da identidade profissional, assim como nas suas relações do processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, e diante dos resultados apresentados neste estudo, sugerimos como proposta de intervenção, que a instituição dê continuidade em ofertar a complementação pedagógica na forma de pós-graduação *lato sensu* em docência para a educação profissional, científica e tecnológica, e, mesmo não sendo um programa institucionalizado, espera-se que atenda aos anseios dos servidores participantes docentes bacharéis, tecnólogos, licenciados, além dos técnicos administrativos que fazem parte do processo educacional. De forma a garantir para todos os professores, bacharéis ou não, uma formação docente de integração dos saberes, cuja finalidade é oferecer a todos os profissionais da educação profissional, momentos formativos de troca de saberes, propiciando uma ação interdisciplinar, mediante

estudos, com reflexões e planejamentos permanentes das práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia /*Campus* Conceição do Araguaia.

É importante, também que a instituição dê continuidade as parcerias com outros servidores da Rede Federal de Educação Profissional nesse processo, pois esses momentos de trocas de experiência são importantíssimos para a elaboração e aprimoramento dos saberes, para aqueles profissionais que estão ingressando na rede e que necessariamente precisam de uma formação para atuarem na docência. Acreditamos que os editais de concurso precisam tornar essa formação como uma obrigatoriedade para os professores graduados não licenciados. Ou seja, fazer de fato cumprir o que prevê a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Nesse sentido, a assessoria pedagógica, cuja uma das suas atribuições é propiciar momentos formativos aos professores do *campus* em questão, poderá dar continuidade aos trabalhos formativos desses profissionais, com algumas sugestões que temos a acrescentar para dias de estudos, que podem ser divididos mensalmente e bimestralmente, dependendo da modalidade de ofertas de cursos. Para o integrado poderia ser mensal, quanto aos subsequentes e superiores bimestral ou semestral, conforme o interesse e necessidade do ensino, com trabalhos voltados para diversas temáticas inerentes à atuação docente na educação profissional. Outro fator considerável para a instituição é contar com o suporte da Educação a Distância (EAD), utilizando a Plataforma *Moodle*, para fóruns de discussões, que são indispensáveis para a construção do pensamento crítico, relatos e trocas de experiências que podem dar suporte para os professores avaliarem os conteúdos do ensino, bem como refletirem sobre situações de conflitos vivenciadas em sala de aula, através de textos complementares que podem ser integrados na prática docente. E também esse ambiente pode facilitar a interação entre os pares e equipe de suporte técnico-pedagógica.

O que torna necessário focar inicialmente na capacitação do corpo técnico pedagógico, a fim de que possa continuar dando suas contribuições no processo de formação docente. Pois, de nada adiantará se esta equipe não apresentar características de “agentes de mudança”, que se materializam na medida em que realizam e acompanham as atividades formativas dos professores, de modo a mediar as reflexões docentes sobre a prática pedagógica e orientá-los no processo de ensino de sala de aula, para que consigam promover a reflexão-na-ação e conhecimento-na-ação.

Consideramos que esta pesquisa poderá contribuir significativamente para instituição investigada, apresentando um estudo que poderá ser aprofundado nas discussões acerca de uma política de formação continuada que apresenta pontos de partidas para o desenvolvimento de uma identidade profissional do professor do ensino técnico. Esse estudo mostrou que falta garantir mais momentos de estudos e debate em relação à educação profissional, para que, dessa forma, possamos ter uma real compreensão de como esta educação deva ser conduzida no ensino profissional. Conforme o que demonstraram alguns professores investigados durante a entrevista, que reconheceram que precisam de mais momentos de estudos que possibilitem uma construção, desconstrução e reconstrução coletiva dos seus saberes e suas ações em relação à educação profissional.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA. **NBR 15287:2011**. Informação e Documentação: Projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:< <https://docente.ifrn.edu.br/ayresnogueira/metodologia-da-pesquisa-i-pos-g-gppele/nbr-15.287>>. Acesso em 27 de Julho de 2016.
- ABREU, Guacira Ribeiro de. **Ressignificação da Formação do Professor de Ensino Técnico-Profissional**: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. Profissão Docente On-line, Uberaba, v.9, n°21. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231pdf>>. Acesso em 27 de março de 2016.
- AMIGUINHO, A. *et al.* Formar-se no projeto e pelo projeto. In CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Editora Porto, 1997, pp. 101–116.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho e Educação, v.17, n°2, 2008. Disponível em:< <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/329>>. Acesso em 4 de maio de 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e atualizada. Edições 70, 2011.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: edições 70, 2007.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Em busca de uma didática para o saber técnico**. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 46–56.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Brasília, DF, seção I, P.21.082, publicação no Diário Oficial da União em 6 de outubro 1996.
- BRASIL, Presidência da República. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.
- BRASIL. Lei 13.055, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** [...]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências.**

BRITO, S. A. *et al.* **A Docência universitária no cotidiano da sala de aula.** Revista Conceitos, João Pessoa, n. 10, jul. 2005.

BUCHBERGER, F. Green paper on teacher education in Europe. **Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe**, 2000.

CAPLOW, T. (1956). **A theory of coalitions in the triad.** *American Sociological Review*, v. 21.

CASTORIADIS, C. **O mundo fragmentado: as encruzilhadas do Labirinto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d. 1992.

COELHO, Eduardo Prado. **Jornal do Brasil.** Caderno Ideais, p. 4 3 mar. 1991.

COELHO, Ildeu Moreira (1994). **Ensino de graduação e currículo.** Curitiba: UFPR/Prograd, 1994. (Graduação em Debate, 2).

DANTE, C. *et al.* **Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 227–245, jan./abr., 2007.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n.80, 2002. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009> >. Acesso em 13 de Janeiro de 2017.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil.** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0040m.pdf>>. Acesso em 22 de Janeiro de 2017

GIESTA, Nágila Caporlândia. **O profissional docente e a educação escolarizada: decisões e ações.** In _____. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** 2ªed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria. *et al.* **Formação e Profissão Docente.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin,2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Campus de Conceição do Araguaia** – 2017. Conceição do Araguaia, 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional** dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Belém, 2014-2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Campus de Conceição do Araguaia** – 2017. Conceição do Araguaia, 2017.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional.** (Documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008).

_____. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -) Brasília: MEC, SETEC, 2008.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo, 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MATHIAS, Maíra. **Quem é o docente da educação profissional?** Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=535> >. Acesso em 4 de agosto de 2016.

MELO, Márcia M. Oliveira; Cordeiro, Telma Santa Clara. **Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/ e na docente universitária no contexto da UFPE.** In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira Melo (Orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. P. 27 – 64.

MENEZES, Patrícia. **A formação docente e os fundamentos da racionalidade técnica.** São Francisco do Pará, 2011. Disponível em <http://analizandoapraxis.blogspot.com.br/2011/03/formacao-docente-e-os-fundamentos-da.html>>. Acesso em 17 de setembro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. – Petropolis: Vozes, 2012.

MORAES, Lélia Cristina S. de; PEDROSA, Elaine Maria P. **A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário.** In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (orgs). Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: xamã, 2009.

MOURA, D. H. **La gestión socialmente productiva de instituciones de educación profesional y tecnológica** In: IV Encuentro Europa-América Latina sobre formación y cooperación profesional y tecnológica. Islas de Margaritas: no prelo, 2004b.

NEZ, E. **Tendências pedagógicas na prática dos professores: um estudo de caso na pós-graduação In: Políticas educacionais: cenários e projetos sociais.** Seminário de Educação (SEMIEDU), 2009. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), 2009. (CD-ROM).

_____. SILVA, V. N. **A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior.** In: XV ENDIPE Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2010. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. (CD-ROM).

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Círculo do Livro s/d.

NORONHA, O. M. Pesquisa participante repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, nº. 74, Campinas: Cedes, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) qualificação da Educação Profissional Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003

ORTH, Miguel Alfredo; PAULY, Evaldo Luis. **História recente da formação de professores no Brasil.** Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2011.

PACHANE, G.G. **A importância pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP.** 2003. 29 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo.** In: _____; _____ (Orgs.). *Pedagogia universitária.* São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2000

_____, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____, S.G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior:

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

RESOLUÇÃO CNE nº 06 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

RIBEIRO et all. **Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio.** Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14770> >. Acesso em 10 de maio de 2016.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.**

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008. **Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual ISSN: 1983-0408

SANCHEZ, Liliane. **Refletindo sobre o projeto de formação dos IFETs: entre os limites do instituído e as possibilidades instituintes**. In: FAZOLO, Eliane; GOUVÊA, Fernando; OTRANTO, Célia. Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

PORTAL da Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em [redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal](http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal). <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Publicado: Quarta, 02 de Março de 2016, 11h41 | Última atualização em Sexta, 27 de Maio de 2016, 17h07 Acesso em 23 de janeiro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Ética e Deontologia – Representações de Professores** – 3 eds. - São Paulo: Cortez, 2007

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política** – 3 eds. - São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

_____. LESSARD. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação* nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008

Um Novo Modelo em Educação Profissional E Tecnológica - Concepção e Diretrizes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em 23 de novembro de 2016.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior em debate: docência na educação superior**, v. 5. Brasília: MEC/Inep, 2005.

_____. (coord.) **Universidade e Desenvolvimento profissional Docente: Propostas em Debate**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. In: Revista Brasileira de Educação v. 17, n. 50. 2012.

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

7 APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
**– ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-
CAMPUS DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA -PA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Prezado (a) educador

Estamos lhe convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO AGRÔNOMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA: UM ESTUDO DE CASO**. Trata-se de uma pesquisa que faz parte da minha dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA-UFRRJ).

Pesquisadora Responsável: Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante

Orientadora do projeto: Prof. Dr^a. Liliane Sanchez

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Contato da Pesquisadora Responsável: Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante

Endereço da Pesquisadora: Trav. Dr. Francisco Nobre, 17, Conceição do Araguaia, PA, CEP: 68.540-000. Telefone: (94) 34213884/ e-mail: marcia.cavalcante@ifpa.edu.br

Nome do Professor (a): _____

Data: _____

Termos de acordo:

A participação nesta pesquisa ocorrerá por meio de entrevista individual (as falas serão gravadas em gravador de áudio), sendo autorizada pelos participantes a gravação. As entrevistas ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, que guardará todas as informações dos dados pessoais dos participantes, a fim de garantir o anonimato. A qualquer momento, o entrevistado poderá desistir de participar e cancelar o seu consentimento, seja antes ou depois da coleta de dados e não há necessidade de explicar os motivos da saída. A recusa em participar desta pesquisa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

A sua participação é de suma importância para chegar ao resultado da pesquisa, por isso será garantido a você participante:

- Uma cópia deste termo com os dados de identificação do pesquisador, para que você possa tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o Projeto de Pesquisa, tais como procedimentos, riscos e outros assuntos referentes a pesquisa.
- A não identificação do participante quando divulgado os resultados, sendo todas as informações utilizadas para análise dos resultados da pesquisa.

Serão realizadas as seguintes metodologias:

Coleta e análise documental - A entrevista semiestruturada, que será previamente agendada com os professores será gravada e os relatos serão transcritos e, posteriormente devolvidos aos participantes para confirmação das informações fornecidas pelos mesmos.

Somente serão tornados públicos os resultados da pesquisa por meio de artigos, relatórios ou eventos de divulgação de outra natureza científica, sempre garantindo o anonimato dos entrevistados.

Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e a outra com o responsável pela pesquisa.

DECLARAÇÃO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que entendi os objetivos, justificativa, dos instrumentos de coletas, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar da mesma, concedendo informações por meio da entrevista.

Nome legível e Assinatura do participante:

Portanto, declaro que recebi uma via do TCLE da referente pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Prezado (a) educador

Estamos lhe convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **AS PRÁTICAS E OS SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES ATUANTES NO CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO AGRÔNOMICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA: UM ESTUDO DE CASO**

Pesquisadora Responsável: Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Contato da Pesquisadora Responsável: Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante.

Endereço da Pesquisadora: Trav. Dr. Francisco Nobre, 17, Conceição do Araguaia, PA, CEP: 68.540-000. Telefone: (94) 991033368/ e-mail: marcia.cavalcante@ifpa.edu.br

Nome do Professor (a): _____

Data: _____

Público da pesquisa: Professores do Curso de Agronomia.

Metodologia: Entrevista semiestruturada, previamente agendada. Sendo gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas.

Dados Formação Profissional

Código de identificação: _____

Cargo/função atual: _____

Ano de Graduação: _____

Pós-Graduação/Ano titulação: _____

Ano de ingresso no IFPA: _____

Tempo de atuação como professor: _____

Área de atuação: _____

ENTREVISTAS

Público que serão realizadas as entrevistas: Professores Bacharéis.

1- Quais práticas e saberes pedagógicos você traz na sua vida profissional?

2- Você considera importante a formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas e saberes pedagógicos? Por que? Quais?

3- A instituição oportuniza os professores a sugerirem discussões para que a formação continuada supere a racionalidade técnica e tradicional que ainda permanecem em muitas instituições? Como isso acontece? Você participa dessas sugestões?

4- Nos encontros de formação continuada, realizados pela assessoria pedagógica do *campus*, você participou de alguma autoavaliação sobre a formação com participantes? Caso a resposta seja afirmativa, você contribuiu com sugestões? Essas avaliações surtiram efeito para retroalimentarem os outros momentos de formação?

5- Você conhece a Resolução CNE 6/2012, que trata de programas de formação pedagógica para professores que possuem diplomas em cursos superiores de tecnologia e bacharéis? Caso positivo, você participa ou já participou de algum? Você considera que o programa tenha contribuído para a sua atuação profissional? Deu para correlacionar o conhecimento adquirido com a sala de aula? E como foi a experiência?

6-Quais as suas expectativas em relação aos programas de formação continuada e os encontros de formação continuada que acontecem no *Campus* de Conceição do Araguaia?

7 . E como os mesmos podem contribuir para que você, enquanto professor possa repensar e/ou ressignificar sua prática e saberes educativos?

8- Você considera que a participação de todos os professores nos encontros de formação continuada é importante? Que análise você faz sobre esta questão?

9- Quais sugestões são pertinentes para a melhoria da capacitação continuada e dos programas de formação de formação continuada