

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto
Federal Sul-rio-grandense:**
Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse.

Carolina Mendonça Fernandes de Barros

Pelotas, 2017

Carolina Mendonça Fernandes de Barros

**A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto
Federal Sul-rio-grandense:
Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse.**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial à obtenção
do título de Doutora em
Educação

Orientador: Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B277f Barros, Carolina Mendonça Fernandes de

A formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense : intencionalidade, necessidade, ou desinteresse. / Carolina Mendonça Fernandes de Barros ; Miguel Alfredo Orth, orientador. — Pelotas, 2017.

170 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Formação de professores. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Professores iniciantes. 4. Capital cultural. 5. Formação pedagógica. I. Orth, Miguel Alfredo, orient. II. Título.

CDD : 371.12

Carolina Mendonça Fernandes de Barros

**A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal
Sul-rio-grandense:**

Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse.

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 08 de Dezembro de 2017

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth (Orientador)
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dra. Maristani Polidori Zamperetti
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof. Dra. Janete Otte
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof. Dr. Elomar Eslabão
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

À Estela

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de esclarecer em que momento esses agradecimentos foram registrados: nasceram desde os primeiros momentos da escrita da tese... E sim, serão longos. Explico. Sempre gostei de ler os agradecimentos nas diversas teses que li, como se me preparasse para o dia de compor estes. Sempre pensei que no decorrer do longo, extensivo e tenso tempo de doutoramento, a cabeça começaria a falhar, a memória talvez se esvaísse e, portanto, para não cair no esquecimento, comecei a registrar a quem eu deveria agradecer por me acompanhar, gerar, potencializar ou amparar-me nesse percurso.

Começo com o mote em minha própria trajetória, motivação para realizar este doutorado na área de educação. Portanto, num lugar distante, num pensar ligeiro e errôneo da minha zona de conforto, a arquitetura. Meses após ter me formado na graduação, me deparando com o primeiro momento de pesquisa, (re)encontrei no meu caminho uma professora que de maneira avessa, é um dos propulsores desta tese. Entendi ali, que um professor “não se torna, se não se busca”. Esta, que me refiro aqui, em um momento infeliz - para ela - e feliz para mim - se eu pensar no resultado final -, sentenciou que eu nunca seria uma pesquisadora/educadora. Ela acreditava que sabia disso, segundo seu profundo conhecimento de causa. Eu, acreditava que podia provar ao contrário. Quase 13 anos depois, estou aqui... Não apenas buscando um título, mas me formando. No sentido literal da palavra. Buscando me formar professora pesquisadora/educadora sobre o ser/fazer docente. Roubando de Garcia (1999, p.19) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Grata eu sou a ela, pela dessemelhança. O não também é e foi, em minha trajetória, assim como fiz ser nesta tese, um impulsor.

Dos pontos positivos, que são a maioria, não tenho como começar de outra forma, que não seja agradecendo, primeiramente, ao meu orientador. Como disse antes, esta escrita começou no início da tese, e hoje, revisitando meus guardados, quase 05 anos depois - nos encontramos antes do doutorado, numa das primeiras aulas dele junto ao Programa, que por acaso do destino, me inscrevi - continuo a ter certeza de que é a pessoa a quem devo iniciar agradecendo.

Miguel, muito obrigada. Grata sobretudo à tua humanidade, que para além dos teus comprometimentos científicos comigo, foi fundamental, pois nunca faltou uma frase de carinho, acalento e sobretudo, largamente, cada pontuação, educada. Peço que sigas sempre assim, para que muitos te tomem como exemplo. Podes ter certeza de que a caminhada ficou muito mais leve. E que mesmo com as adversidades da vida, que não percas essa tua força!

Junto, sou grata pelos amigos que ganhei com o doutorado. Meus colegas de grupo, Janete, Marcus, Fabi e Gerson (meu ogro preferido) e Samuel, sempre presentes seja no meu desespero, seja no deles. Meus colegas de turma e créditos, pois as nossas diversidades de formações foram material fundamental para a construção de alguns sentidos nessa escrita.

Ao grupo de professores do curso de Edificações, IFSUL - Pelotas, que apoiaram o meu afastamento, este que permitiu, não somente a construção dessa tese, mas também, tempo de formar minha família, tendo o luxo de vivenciar de perto o crescimento da minha filha, mudar três vezes de cidade e de caminhos. Sentirei saudades, como já sinto, mas sempre estarei pronta para voltar!

Logo, agradeço os ponderamentos da banca, que contribuíram e certamente ainda irão contribuir em muito para a qualificação desse trabalho.

Grata, professores doutores: Maria da Assunção Calderano – por aceitar participar deste trabalho, realizado aqui, no extremo sul do País, com o seu conhecimento sobre o tema e a sua constante disposição online. Maristani Polidori Zamperetti – pelas contribuições e seu olhar mais próximo do meu lado estético/arquitetônico. Gomercindo Ghiggi – por seus aportes filosóficos, seus pareceres quase gráficos e manuscritos – mesmo na era (info)atual. Leomar Eslabão – pelo conhecimento de causa sobre a formação pedagógica de professores dos institutos federais e sobretudo, pela amizade à qual muito me orgulho de possuir!

Aos professores Marta Nörnberg e Álvaro Hypolito por ajudarem tanto a mim quanto ao Miguel a concluir esta etapa.

Aos professores entrevistados, aos quais, sem seus relatos, esta tese não se estabeleceria. Entendo o quão difícil é transpor a barreira de falar sobre sua própria prática docente. Aos campi participantes, que permitiram o acesso ao material mais importante desse trabalho, o professor. À eles eu sou muito grata, pelo tempo, pelo desprendimento e pelas amizades cunhadas, ou mantidas!

Às cidades de Encruzilhada do Sul, Santiago e Bagé, que me proporcionaram amigos conquistados para que este estudo se tornasse mais delicado e leve.

Ao amigos, que não entendem o meu sumiço, mas que eu sei que vão estar lá quando eu “voltar”...

Aos novos amigos de Bagé, que sempre me perguntam “quando vou voltar a trabalhar?!” seguido de uma risada para aliviar a solidão da escrita... Às gurias da turma do Patchwork, que foram a melhor “terapia” que eu podia ter feito para desopilar, pois me acompanharam pelo menos em metade da tese todas as semanas reclamando que eu estava estressada ou cansada disso tudo.

À minha família, aqui ilustro na pessoa da minha mãe (pelo apoio maternalmente cego). Digo que após me tornar mãe, entendo por demasia o quanto és o meu suporte e sei que estarás sempre junto a qualquer empreitada que eu seguir.

Agradeço também à Dodô (pela reza, sempre necessária), às minhas irmãs (pelos exemplos que são para mim) e aos meus cunhados (minhas referências de irmãos). À todos estes que não faziam ideia, e ainda não o fazem, do que eu fiz nestes últimos anos, mas onde deposito a minha certeza de que falam aos quatro cantos e para todo mundo que “sem sombra de dúvidas é algo muito importante”!

À Thaisa, Laurinha (e agora, provavelmente, por estes dias, à Betina, que seja bem vinda), à Isabela (que para mim sempre foi um exemplo de saber escolher o que querer na/da vida) e ao Rodrigo (e seus ratinhos de laboratório), que mesmo longe, foram os primeiros referenciais de responsabilidade que eu tive e à quem eu não poderia decepcionar.

Em particular à minha versão mais jovem e rebelde, Rafaela, que em muitos momentos foi, e é fundamental, seja para me amparar, seja de babá ou para ser o peso da responsabilidade de eu me colocar como exemplo. Tornando-se professora (e tenho certeza, que buscando formar-se), já adianto o seu sucesso. Obrigada.

À minha fiel escudeira Marení, que mesmo me dizendo quase todo dia que eu ia enlouquecer de ficar tanto na frente “daquele computador”, sou muito grata pelo sossego que me propiciava ao me trazer um café fresquinho, rodas de carretas recém feitas, e sobretudo pelo imenso carinho que cuidava da minha filha para mim.

Ao terror dos pampas, Sebastião, ô cão, por sempre gostar de mim, em sua

sabedoria canina.

Por fim, e mais importante, me permitam os demais...

Ao Rafael, que mais do que sempre ser referência para todos à sua volta é principalmente, para mim, de caráter, tem o dom de tornar a tudo e todos especiais, agradeço ao universo por eu ter a consciência da minha sorte em ser uma destas pessoas. Obrigado pelo incentivo e motivação, bem como a paciência e a sabedoria de entender que o meu processo de trabalho é diferente do seu, mas mesmo assim não pior, ou melhor, mas meu. Por ser a minha tranquilidade no meio da turbulência que eu sou.

À Estela, que desde o início de sua existência, nunca conheceu outra mamãe que não fosse doutoranda, e que por muitas vezes não teve toda a atenção que merecia porque a escrita, ou mesmo o tempo solitário no escritório, eram necessários para compor esta tese. Que me ensinou que o melhor título que posso receber é o que realmente me preocupa sobretudo conquistar é o de ser a melhor mãe possível para ela.

Ao meu pai e ao Chico, que nem estavam mais entre nós quando eu me formei no segundo grau, nem na graduação, nem nas infinitas pós-graduações, nem mesmo na formação pedagógica, ou quando decidi ser professora, mas que tenho certeza que me acompanham a cada minuto que escrevo a minha trajetória.

À todos, hoje, dias antes da entrega final, meu muito obrigada.

Já sei que deu certo, apenas pela certeza de poder contar com vocês.

(...) não há dois professores iguais e (...) a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. (NÓVOA, 1997, p. 33)

Resumo

BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de Barros. **A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse.** 2017. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Esta pesquisa busca, por meio da formação docente dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense da educação profissional, tendo como foco os professores não-licenciados, identificar as eventuais ocorrências advindas na carreira desses educadores, a partir de condições como de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica. Foram analisadas as percepções desses docentes acerca dos programas de formação pedagógica em suas carreiras. Objetiva-se assim, contribuir para a discussão sobre suas vivências como docentes do ensino técnico. Como embasamento teórico, o estudo apoia-se, principalmente, em Pierre Bourdieu (1983, 1989) sobre Capital Cultural; a análise sobre formação a partir de Garcia (1994, 1999), bem como suas contribuições sobre o desenvolvimento profissional docente. Sobre este último, o estudo incursiona também por Imbernón (1998, 2009), além da compreensão do conceito de professor iniciante por Huberman (1995). A pesquisa social apresenta-se como um potencial indutor eficaz no processo de atender às necessidades de um novo pensar e produzir conhecimento na contemporaneidade, em que se apresentam necessárias mudanças de paradigmas no campo educacional. Diante dessas possibilidades, na perspectiva quanti-qualitativa, aqui utilizaremos o método de estudo de caso. Origina-se uma amostra de 19 professores iniciantes, descrevendo as experiências dos mesmos, suas crenças, valores e dissabores sobre suas formações no âmbito pedagógico. A coleta de dados foi realizada em 03 campi do processo de expansão do IFSUL, bem como a investigação de documentações institucionais e diplomas jurídicos, com o escopo de desvendar relações com os processos de concursos públicos e editais produzidos pelas instituições estudadas, propondo tratar estes dados coletados e aplicar a eles a Análise de Conteúdo de Bardin. Identificou-se as relações por meio dos discursos produzidos pelos professores das condições de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica, nas categorias finais dos contextos de professoralidade, do indivíduo professor, da instituição e da própria formação pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores; educação profissional e tecnológica; professores iniciantes; Capital Cultural; professoralidade; formação pedagógica

Abstract

BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de Barros. The **pedagogical formation of the teachers of the Federal Institute Sul-rio-grandense: Intent, need, disinterest**. 2017. 170f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2017.

This study pursues to identify, through the teaching program of the beginning teachers of the Federal Institute Sul-rio-grandense of professional education, focusing on unlicensed teachers, to identify possible circumstances in the career of these educators, based on conditions such as intention, need, or disinterest in pedagogical formation. The perceptions of these teachers about the pedagogical formation programs in their careers were inquired. The aim is to contribute to the discussion about their experiences as teachers of professionals working. As a theoretical support, the study is based mainly on Pierre Bourdieu (1983, 1989) on Cultural Capital; the analysis on education from Garcia (1994, 1999), as well as his contributions on teachers formation process. On this last subject, this study also explores the author Imbernón (1998, 2009), besides the understanding of the concept of beginner teachers by Huberman (1995). The social research presents itself as an effective inducement in the process of meeting the needs of a new thinking and producing knowledge in the contemporaneity, in which changes of paradigms are needed in the educational field. In view of these possibilities, in the quanti-qualitative perspective, this research will use the case study method. A sample of 19 beginning teachers is established, describing their experiences, their beliefs, values and dislikes about their formations in the pedagogical scope. The collection of data was carried out on 03 campuses of the IFSUL expansion process, as well as the investigation of institutional documents and legal documents, with the purpose of unveiling relations with the processes of public exams and notices produced by the institutions studied, proposing to study these data collected and applied to them the Bardin Content Analysis. Were identified, through the discourses produced by the teachers about the conditions of intentions, needs, or lack of interest in pedagogical formation, the relations in the contexts of professorality, the individual teacher, the institution and the pedagogical formation itself.

Key-words: teachers formation process; professionals working; beginning teachers; capital cultural; professorality; pedagogical formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceito de formação para GARCIA (1999)	36
Figura 2 – Tipos de saberes docentes - Tardif.....	54
Figura 3 – Saberes docentes - Tardif	55
Figura 4 - Linha do tempo da Rede Federal de ETP.	82
Figura 5 - Mapa dos campi eleitos.	85
Figura 6 - Organograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa.....	90
Figura 7 – Imagem da tela inicial do questionário aplicado na 1ª Fase.....	91
Figura 8 – Processo da Análise de Conteúdo	95
Figura 9 – Organograma da Análise de Conteúdo	96
Figura 10 - Organização das categorias finais	110
Figura 11 - Condições dos conceitos de intencionalidade, necessidade e desinteresse	111
Figura 12 – Caracterização de um bom professor	116
Figura 13 – Exemplo de fases e pontuações do Concurso Público do IFSUL	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados base sobre as cidades.....	86
Tabela 2 – Postura do professor na intenção de se tornar docente	112
Tabela 3 – Postura do professor sobre a prova de Desempenho Didático-pedagógica	118
Tabela 4 – Prática dos professores no mundo do trabalho	120
Tabela 5 – Remuneração dos entrevistados.....	121
Tabela 6 – Nível educacional da família	122
Tabela 7 – Hábitos culturais	123
Tabela 8 – Acesso a melhorias de qualidade de vida e a bens culturais dos entrevistados	123
Tabela 9 – Relação com a instituição – regime de trabalho	127
Tabela 10 – Relação com a instituição – administração/coordenação	128
Tabela 11 – Exigência de Formação Pedagógica	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo sobre o nível de formação dos docentes dos campi – IFSUL	87
Gráfico 2 - Qualificação de nível de formação dos 08 docentes que possuem FP.....	88
Gráfico 3 - Qualificação dos demais docentes que não possuem Formação Pedagógica.	88
Gráfico 4 - Gênero e idade dos entrevistados	101
Gráfico 5 - Comparativo entre titulação na posse e atualmente	101
Gráfico 6 - Formação pedagógica por gênero	102
Gráfico 7 - Tempo de serviço prestado ao mundo do trabalho	102
Gráfico 8 - Tempo de magistério.....	103
Gráfico 9 – Média de carga horária dos entrevistados por campi, em sala de aula.....	104
Gráfico 10 - Professores que já atuaram como professores substitutos no IFSUL	104
Gráfico 11 - Comparativo de professores que possuíam formação pedagógica por campi	105
Gráfico 12 - Relação com o título de formação pedagógica com a inserção no IFSUL	106
Gráfico 13 - Comparativo de professores que atuaram como coordenadores	129

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde (CNS)
CST	Curso Superior de Tecnologia
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
FP	Formação Pedagógica
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OD	Organização Didática
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PCNS	Plenário do Conselho Nacional de Saúde
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto de Político Pedagógico
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Políticas públicas	26
1.1. Políticas educacionais	27
1.1.1. As políticas educacionais de formação de professores do Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)	29
1.1.2. Concursos públicos para docentes da EPT	32
2. Formação de professores	35
2.1. A história da formação pedagógica dos professores do ensino técnico pelo viés legal.	39
2.2. Professor iniciante	51
2.3. Saberes docentes	53
2.4. Formação continuada	56
2.5. O cenário atual das pesquisas sobre formação na EPT	59
3. O Capital Cultural e sua influência na vida professoral	69
4. Procedimentos metodológicos	77
4.1. Metodologia para análise dos dados	78
4.1.1. Estudo de caso	78
4.2. A escolha do campo de pesquisa	81
4.2.1. Escolha das unidades de análises	84
4.2.2. Processo de seleção dos sujeitos da pesquisa	89
4.3. Processo de coleta de dados	91
4.3.1. Primeira fase	91
4.3.2. Segunda fase	92
4.4. Análise de Conteúdo	94
5. Análise dos resultados	100
5.1. Apresentação dos dados do presente estudo	100
5.1.1. Perfil dos participantes	100
5.2. Categorias de análises	106
5.2.1. Descrição das quatro categorias finais de análise.	111
5.2.1.1. Contexto da professoralidade	111
5.2.1.2. Contexto do indivíduo professor	121
5.2.1.3. Contexto da instituição	126
5.2.1.4. Contexto da formação pedagógica	134
6. Considerações finais	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	156
ANEXOS	167

Introdução

Parte-se da ansiedade de saber como se dá a escolha pela docência a partir de relatos de não licenciados que iniciaram suas carreiras professorais através de experiência, junto à sua prática profissional, nem sempre tangenciada pelo viés pedagógico. Alguns destes profissionais utilizam-se ou utilizaram-se das pós-graduações e/ou dos programas de formação pedagógica como trampolim (retomada da aproximação acadêmica) para a docência. Essa fresta surge, normalmente, na pós-graduação (de modo geral voltada à pesquisa), quando os profissionais buscam a vida professoral, mas ainda estão ligados à sua prática profissional, no mercado de trabalho. Tal impasse leva ao questionamento de como se formam seus discursos e suas práticas docentes, verificando sua intencionalidade, vontade ou desinteresse pela formação pedagógica.

Desde que me formei em Arquitetura e Urbanismo, sempre procurei as práticas docentes, ainda na graduação, já direcionava minhas buscas para as tutorias e também para a pesquisa. Assim, juntamente com a minha prática – nesta época como profissional no mercado da construção civil –, busquei, logo após obter minha formação universitária, o ingresso em uma pós-graduação que me direcionasse para este campo e integrasse arquitetura e educação, área com a qual já tinha percebido afinidade. Em fevereiro de 2005, fui selecionada na Especialização de Gráfica Digital oferecida pelo Departamento de Desenho Técnico e Gráfica Digital, do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

Nesta especialização, tive a oportunidade de trabalhar junto a projetos de pesquisa tais como o Modela Pelotas, que tinha por objetivo incentivar a aproximação do patrimônio arquitetônico da cidade de Pelotas, através da geração de modelos digitais tridimensionais para a formação de material didático-pedagógico com ênfase na Educação à distância. Na mesma senda, surgiu a oportunidade de conseguir publicações no meio acadêmico com artigos de minha autoria que falavam dos procedimentos de transposição da representação tradicional para os meios infográficos.

Em agosto de 2005, fui aprovada no processo seletivo para Professor substituto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, para o Curso de Edificações, permanecendo no cargo até agosto de 2007, período máximo

permitido pelo contrato. O contato direto com a docência demarcou por fim qualquer dúvida que poderia restar sobre a vontade de ser professora, compreendendo que esta formação junto as outras especializações tornaram legível a ideia de que, o ser professor, muito mais do que uma vocação é uma profissão que requer uma formação específica.

Sendo assim, minha busca a partir desse momento, voltou-se às práticas de ensino, principalmente sobre questões da formação de professores, tema no qual eu fazia uma autorreflexão e, portanto, me entusiasmava ao questionamento. Com isso, procurei complementar os meus conhecimentos de Bacharel em Arquitetura, cursando o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional do Nível Técnico, concluído no final de 2007, onde hoje me encontro professora, com enorme orgulho.

No entanto, tudo isso não bastava, sentia ainda a falta do instrumental sobre a teoria fundamental da educação. Para tal, busquei mais uma especialização, naquele momento, voltada inteiramente para a teoria que muito me era cara. Em fevereiro de 2008, realizei a seleção e obtive a vaga para a Especialização Lato sensu em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas, no Núcleo Formação Docente e Contemporaneidade, o qual aborda a formação docente através de algumas questões propostas pelas filosofias da diferença e pelas práticas estéticas atuais, visando estudar as relações entre produção de conhecimento e processos de subjetivação. Trata-se da formação a partir das transformações dos campos de saber (científico, artístico, filosófico) na contemporaneidade.

Ainda na especialização em Educação, as reflexões davam-se a partir da monografia intitulada “A mutação com o Professor Eisenman - Experiências de aprendizagem de projeto contemporâneo de Arquitetura”. Assim, começava meu processo de aprendizagem sobre as questões que cercam a formação docente com ênfase na arquitetura.

No Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, também na UFPEL, iniciado no final do ano seguinte e concluído em junho de 2011, dei continuidade a esse processo com a pesquisa sobre as práticas de ensino projetual. Junto a esse processo-trajetória, em 2009, retornei ao IFSUL, agora a partir de concurso público, como professora efetiva do curso de Edificações e, nos anos seguintes, como professora/orientadora dos cursos Lato Sensu Educação Profissional com Habilitação para a Docência; e

Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação.

Foi então, na fronteira, entre a graduação/mestrado, mercado/academia e buscando uma colocação no mundo acadêmico – limites também por mim transpostos, mas vistos muitas vezes como dúvidas ou obstáculos –, que surgiram os questionamentos que deram origem aos primórdios desta tese: De onde se estabelece a profissão-docente? Qual a importância da prática desses profissionais-docentes? É possível a formação de um professor somente a partir de um curso de bacharelado, sem matérias didático-pedagógicas incluídas no currículo, baseado apenas nas experiências vividas em suas trajetórias profissionais? E como se amplia, ou não, a formação com uma Formação Pedagógica?

Na realidade, não se toma como regra a prática pedagógica no ensino de bacharelado nas escolas do País, mesmo sendo uma das atribuições possíveis, ou seja, não se dedica tempo, nem formação à que essa seja uma importante atribuição do futuro profissional. No entanto, se partirmos da ideia que a Universidade é um espaço de apropriação e construção do conhecimento, faz-se imprescindível a instrumentalização didático/pedagógica de seus professores e alunos, a qual deve ser feita possibilitando e implementando ferramentas e teorias da docência. Assim, segundo impulsionava Paulo Freire: mudar é difícil, mas é possível.

Tais dúvidas e indagações levaram-me a buscar no Doutorado em Educação, o instrumental necessário para contribuir no esclarecimento das questões relacionadas à formação de professores no ensino técnico e voltar o mesmo para minha prática atual. Busquei este aprimoramento a fim de assessorar alunos e professores, incentivando-os aos novos aprendizados educacionais.

A encruzilhada em que os profissionais recém-formados ou até mesmo àqueles que já possuem uma carreira se encontram e que pode levá-los a voltar à academia, buscando a docência. Nota-se que dos que procuram uma pós-graduação, muitos não têm noção de que esse é um caminho para a docência, isso é, o pulo, o abismo, o momento de habitar o "entre". Neste sentido, trago a questão: Que formação é essa? Por que a Formação Pedagógica não é um objetivo claro à docência, sendo preterida por uma pós-graduação ou pelo argumento da prática profissional no mercado de trabalho?

A fresta é o devir-profissional e o devir-professor, o lugar da indeterminação, em que dominar a educação não é como dominar a natureza, mesmo que os

professores-técnicos-profissionais atuais pensem que dominar o ensino é como contextualizar seus conhecimentos. Isso é o que desconcertava São Agostinho: “¿*Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad?*” (STEINER, 2004, p. 5).

Como cita Steiner (2004), onde fica esta autoridade de se tornar/transformar/formar-se professor, nesse processo entre a prática e a busca pela formação pedagógica? É nessa fronteira entre a graduação/docência, mercado/academia e na intenção (consciente ou não) da inserção no mundo acadêmico, que paira a dúvida de onde se estabelece a profissão-docente? Quais percepções os docentes iniciantes (HUBERMAN, 1992), que originalmente estavam voltados ao trabalho, produzem a partir de sua prática? Quais suas crenças sobre a sua formação pedagógica como formador? Onde adentra o conceito de Formação Pedagógica? *Quais são os eventos que repercutem na vivência de professores iniciantes de alguns campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), suas crenças, valores e dissabores sobre sua formação no âmbito pedagógico a partir da sua intencionalidade, necessidade ou desinteresse pela formação pedagógica?*

Para responder tal pergunta, baseamos essa pesquisa na seguinte hipótese, a priori: *reputa-se que os processos motivacionais e as percepções dos docentes do ensino técnico do IFSUL podem ser balizados pela intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica, contribuindo para a discussão sobre a trajetória deste docente durante sua vivência no ensino técnico profissional.*

Para atingir o objetivo proposto por essa pesquisa, definiram-se como objetivos específicos os seguintes pontos:

- I) Conhecer e problematizar as políticas de formação de professores do País e as políticas que envolvem os concursos para docentes nos institutos federais de ensino profissional;
- II) Identificar os saberes/conhecimentos exigidos dos professores ingressantes do IFSUL;
- III) Compreender quais saberes/conhecimentos da prática professoral são exigidos dos professores iniciantes a partir dos teóricos da educação e as contradições da dicotomia titulação versus prática,

que rondam a vida do professor iniciante do IFSUL;

- IV) Conhecer e analisar os editais para concursos públicos de professores, já realizados nas instituições deste estudo, identificando aqueles que definem as competências para a docência, comparando-os entre si, através dos realizados pelos professores selecionados.
- V) Identificar possíveis relações entre as exigências dos editais e a trajetória profissional apresentada pelos professores aprovados na instituição.
- VI) Identificar nos instrumentos normativos, com ênfase nos editais, como a formação pedagógica é requisitada e quais indicativos abordam as práticas docentes.
- VII) Analisar através do conteúdo obtido pelo discurso dos professores dos cursos do IFSUL, que formação didática pedagógica se faz presente nas suas trajetórias profissional, bem como nos próprios coordenadores pedagógicos dos cursos.

Em suma, como objetivo geral, busca-se a partir da análise de conteúdo, problematizar os impactos da percepção dos professores entrevistados acerca da formação pedagógica na carreira de professores iniciantes do IFSUL. Essa análise pode contribuir para a discussão sobre o percurso deste docente durante sua vivência no ensino profissional, a partir das condições de intencionalidade, necessidade ou desinteresse.

O conceito de intencionalidade, quando vinculado à consciência é remetido a Edmund Husserl¹, como um ato intencional que está relacionado à nossa consciência, onde tudo que excite está na relação entre os objetos e a consciência do sujeito.

Segundo o Abbagnano (2003), Husserl inspirou-se nas ideias de Brentano (no séc. XIX Brentano redescobriu a noção de intencionalidade, para torná-la característica dos fenômenos psíquicos). Contudo, ao adotar a noção de intencionalidade, Husserl não mais a utiliza como característica dos fenômenos psíquicos entendidos como um grupo de fenômenos que coexistam com outros fenômenos chamados físicos, mas como a definição da própria relação entre o sujeito

¹ Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859–1938) foi um matemático e filósofo alemão que estabeleceu a escola da fenomenologia, rompendo com a orientação positivista da ciência e da filosofia de sua época.

e o objeto da consciência em geral.

No âmbito da fenomenologia, a intencionalidade é assumida como característica fundamental da consciência e como tal, ficou em boa parte na filosofia contemporânea, especialmente na fenomenologia e no existencialismo (ABBAGNANO, 2003).

Ao relacionar o conceito de intencionalidade com as práticas e as formações pedagógicas, iremos ao encontro do termo intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2008), onde vários teóricos apontam a intencionalidade pedagógica como uma forma de trazer atributos às práticas educativas e produzir um efeito positivo na aprendizagem do aluno. O autor também corrobora que ao organizar o trabalho pedagógico, o professor o faz conscientemente.

Entende-se a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico (salas de aula ou qualquer outro ambiente no qual seja possível o ato de ensino e aprendizagem), determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem (NEGRI, 2008, p. 3).

Continua o autor que a intencionalidade pedagógica, é toda a intenção direcionada que vai além da transmissão de conteúdo pelo conteúdo, envolvendo, nitidamente, a atitude e a posição do professor “além do domínio de determinadas habilidades de ensino capazes de conduzir o participante do processo a aprender” (NEGRI, 2008). O conceito de necessidade pode ter vários sentidos, porém, mais frequentemente é avaliado por referência à padrões desejáveis.

Para Abbagnano (2003), geralmente a necessidade remete à dependência do ser vivo em relação às outras coisas ou seres, no que diz respeito à vida ou a quaisquer interesses. Nesse sentido, fala-se de diversos tipos de necessidade (materiais, físicas, espirituais, regras, etc.), ou seja, de algum tipo ou forma plausível de relação entre o homem e as coisas, ou entre o homem e os outros homens, podendo ser considerado sob o aspecto da necessidade, o que implica em compreender o ser humano como dependente dessas relações.

Conforme explica Ramalho & Núñez (2002), quando transpomos o conceito de necessidade ao/no professor como algo útil, vinculado à valores, que parte de experiências anteriores, pode-se dizer que estes “definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo” (RAMALHO & NÚÑEZ, 2002, p. 2).

Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado face às novas tarefas da prática profissional. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola, enquanto profissional e pessoa que ele é. As necessidades estão vinculadas aos interesses. Esse vínculo, por vezes, é necessário ser construído, na dinâmica do aparecimento de novos interesses. Os conhecimentos que tem os professores, como consequência de suas diferentes concepções, não são só resultado do elemento cognitivo, mas também são de seus interesses como indivíduos que pertencem a um grupo social. Assim que, face à realidade do sujeito, como membro desse grupo, ele adota determinadas condutas, não só por ter uma dada racionalidade, mas também por apresentar determinados interesses (conscientes ou no plano inconsciente), etc. As necessidades surgem das relações complexas na dinâmica entre esses fatores, em que o cognitivo não pode ser separado do afetivo (RAMALHO & NÚÑEZ, 2002, p. 3).

Podemos aqui nos aproximar do conceito de necessidade básica descrito por Bourdieu (2005), no qual o objeto não é apenas a satisfação da necessidade, mas antes, o local de uma produção para contentar demandas que aparecem à medida que se sobe na escala social. O *habitus* está no anseio singular, porém, se assemelha entre os semelhantes de uma classe, que deliberará os costumes de vida dos grupos sociais, determinando, assim, as necessidades.

Abdalla (2006) demonstra que as necessidades, quando indicadas de forma consciente, seguem dois rumos: o primeiro retrata a realidade e o outro pode manifestar a intenção de transfigurar as conjunturas já existentes. Tais necessidades podem ser classificadas como habituais (demonstram a rotina de trabalho) e desejadas (que se decompõem em objetivos de ação e mudança).

Para autora, ao buscar superar, dominar, vencer as necessidades que se expõem, pratica-se a professoralidade e conforme o grau individual de cada docente, amplia-se o seu olhar *da e para* a realidade. Tal transformação só se dá quando é possível a problematização profissional, o conhecimento profissional, e se resiste ao já estabelecido na realidade educacional.

Já para se ter uma noção de desinteresse², usufrui-se do questionamento sobre

² É necessário esclarecer a substituição do conceito de NEGAÇÃO, apresentado no título dessa tese no período de qualificação, em consonância com sugestão da banca. Compreendendo que o conceito de negação é utilizado em muitos sentidos, mas faz referência direta ao ato explícito de negar, de não aceitar ou não aprovar determinadas circunstâncias, situações ou fenômenos. Em termos linguísticos, o “não” é utilizado quando uma pessoa nega ou não aceita algo com o qual não está de acordo, quando considera que tal situação, fenômeno ou opinião esteja incorreta. A ressalva da troca de palavras refere-se a termos psicológicos – pois corria-se o risco de ir contra a ideia que esta tese gostaria de apresentar. A negação é um dos fenômenos mais característicos dos indivíduos para evitar lidar com situações ou

interesse de Bourdieu (1997, p. 137):

[...] por que a palavra interesse é de certo modo interessante? Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem? É possível um ato desinteressado (BOURDIEU, 1997, p. 138).

Segundo Bourdieu, sempre tem uma razão imbuída para os agentes fazerem o que fazem, entendendo assim uma razão para as tomadas de algumas atitudes:

Assim, a sociologia postula que há uma razão que os agentes fazem o que fazem [...] razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. Nesse sentido, a sociologia postula que os agentes sociais não fazem atos gratuitos (BOURDIEU, 1997, p. 138).

A partir disso entende-se que os agentes não realizam atos gratuitos e desinteressados. Para entender o desinteresse, é necessário compreender o sentido etimológico da palavra: “interessante” significa “estar em”. De acordo com Bourdieu, “participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos” (1997, p. 139). A noção de interesse contrapõe a de desinteresse, bem como a de indiferença. É estar envolvido, é estar preso ao jogo, é ter ilusão de jogar. Portanto, a noção de ilusão (*illusio*), palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), avigora o sentido do interesse como um jogo social, apreendido pelos abrangidos, fulanos que “estão nele”. Sendo assim, aqui entendemos o desinteresse como um processo de não querer participar do jogo, ou seja, um afastamento da busca pela formação pedagógica.

Para que seja plausível a experiência de tal fenômeno, é imperativo que haja um encontro entre *habitus* e campos compostos pela mesma predisposição, ou seja, o desinteresse.

[...] se o desinteresse é sociologicamente possível, isso só ocorre por meio do encontro entre *habitus* predispostos ao desinteresse e universos nos quais o desinteresse é recompensado (BOURDIEU, 1997, p. 152).

Portanto, o uso do termo desinteresse é relacionado com o descrédito e desinteresse pela formação pedagógica ofertada pelos cursos, uma relação conflituosa com a formação continuada. Desinteresse que nem sempre passa pela formação

circunstâncias que geram algum tipo de conflito, portanto, após um conhecimento mais aprofundado, optou-se pelo termo DESINTERESSE.

oferecida, mas pela negação do aluno em face da possibilidade de ser/estar professor, tema contraditório com a sua vivencia.

1. Políticas públicas

No contexto global é necessário compreender como se formam os processos e incentivos à educação no âmbito maior do que seriam as políticas públicas, pensando portanto, o Estado e o governo em ação.

Como conceito, as políticas públicas são as ações que o governo decide realizar ou não, interferindo diretamente na vida da população a partir de um conflito de interesses entre os grupos que estão debatendo como este governo deverá agir. Ou seja, no âmbito administrativo, a partir de decisões de interesse geral, o governo transforma em projetos, programas, ações ou atividades governamentais.

Nesta esfera, a partir da leitura de necessidades existentes, desiguais e contraditórias, numa leitura feita por um olhar mais que técnico, porque ideológico, constroem-se as políticas públicas, expressão da priorização ideológica das necessidades. Entendemos que a qualificação de uma política como pública ocorre com o objetivo de sinalizar, com clareza, sua contraposição à instância do “privativo” tendo o público duplo significado. Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.; não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público (COLLARES, 1996, p. 67).

Vale aqui a diferenciação do conceito de Política de Estado e Política de Governo. A primeira, independente do governo ou governante em exercício é a regra que terá que ser realizada, um feito geralmente legal, tal como cumprir a Constituição. Já a segunda, a despeito de também respeitar o ordenamento jurídico, depende diretamente da alternância de poder, já que incide o fator temporal e são executadas por prioridades de quem possui esse poder ao longo de um determinado tempo.

As políticas públicas, de modo geral, são formuladas especialmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo de forma distinta ou conjuntamente, a partir das necessidades apontadas pela sociedade em seus diversos seguimentos. Cabe ressaltar que nos dias atuais, quando se faz referência à palavra público, esta não se relaciona apenas à uma gestão governamental, mas muito mais, ao interesse público, envolvendo assim os três setores da sociedade, o que distancia a palavra da ideia legitimada no século XX, devido à tradição autoritária (ditadura), em que o público era tido como modelo centralizador. Público, nesta

tese refere-se a uma nação que se constrói através de políticas públicas, mediante o interesse de todos os atores envolvidos.

Nos últimos anos, alguns instrumentos como audiências públicas, encontros e conferências setoriais vêm se afirmando, de maneira a constituir uma ação mais participativa e de controle da sociedade, mediante os Conselhos em nível municipal, estadual e nacional. Tal participação na formulação e avaliação destes instrumentos é assegurada pela Lei Complementar n. 131, de 27 de maio de 2009, que diz:

Art. 48.

Parágrafo único. A transparência será assegurada também mediante:

I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;

II – liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público (BRASIL, 2009).

Dentro das políticas públicas, encontram-se as políticas sociais, que são ações que compreendem o padrão de proteção social do Estado, direcionadas à redistribuição de benefícios sociais, mirando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Ou seja, são formas de intervenção do Estado, visando a manutenção das relações sociais de uma sociedade.

1.1. Políticas educacionais

A partir de Veiga & Amaral (2012), sabe-se que a política educacional é uma manifestação da política social e envolve um amplo conjunto de agentes, a qual se expressa via iniciativas diretas e indiretas, pelo poder público.

[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, trava-se o jogo das políticas sociais (VIEIRA & ALBUQUERQUE, 2002, p. 58).

A economia global se expande e incorpora novos mercados ao passo em que também organiza a produção de serviços avançados, necessários para gerenciar as novas unidades e aderir ao sistema e às condições de suas conexões, em constante transformação (CASTELLS, 1996).

É nesse sentido, que esse novo sujeito da sociedade passa a ser um meio de inovação e

riqueza, sendo capaz de integrar tecnologia de mídia, sociedade e qualidade de vida em um sistema interativo. Assim, esse sistema produz um ciclo virtuoso de melhoria, não apenas na economia e na tecnologia, mas na sociedade e na cultura.

Esse novo momento busca novos pensares sobre como aglutinar estes temas aos processos de ensino.

Remete-se a vincular como se o conhecimento, conduzido na relação ensino/aprendizagem, constituísse uma expansão das cobranças da globalização econômica. Por um lado, a cátedra das novas necessidades emergentes da reconfiguração científica e tecnológica dos processos de produção; por outro, a distribuição. Nesse conjunto, aproxima-se que à pedagogia e ao conhecimento só resta o caminho único, unidimensional, de abarcar no desempenho, assumindo-se, simultaneamente, que a formação deva colocar os indivíduos numa situação interessante no mercado de trabalho (STOER, RODRIGUES, & MAGALHÃES, 2003). Segundo Castells (1996, p. 64), a formação individual articula-se em uma individualização que “não só torna o indivíduo responsável por si próprio na sua colocação no mercado de trabalho”, ou seja, na rede. As redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura. Enquanto a forma de rede de organização social existiu, em outros tempos e noutros espaços, o paradigma da nova tecnologia de informação forneceu o material de base para sua expansão hegemônica por toda a estrutura social. No entanto, Castells (1996) defende que esta lógica da rede induz a uma determinação social em um nível mais elevado do que aquela dos interesses sociais específicos, expressos através das redes: o poder dos fluxos assume supremacia sobre os fluxos de poder.

(...) As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, susceptível de inovar sem ameaçar o seu próprio equilíbrio" (CASTELLS, 1996, p. 469).

Segundo Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003), em consequência dessa colocação do indivíduo no mercado, a aversão entre educação como articulação das cobranças do mercado de trabalho e educação como formação integral do indivíduo – independentemente dessas exigências –, surge como insustentável e requer novas necessidades emergentes da reconfiguração científica e tecnológica, assim como dos processos de produção e distribuição.

No mesmo viés, quando os projetos dos indivíduos são irrecusáveis das possibilidades

efetivamente disponíveis em que são oferecidas por um mercado de trabalho capitalista, o mercado, que se expande de maneira progressiva, gera consequências que ainda estão por se determinar na sua totalidade, estando abertas a muitas possibilidades.

Segundo Maués (2003), com a introdução das novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, as transformações que ocorreram na estrutura da sociedade, com ênfase no processo de trabalho, passaram a exigir a formação de um novo trabalhador, com características de flexibilidade, eficiência e polivalência. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse fracasso escolar. A formação desses profissionais começou a ser vista como muito “teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 91).

1.1.1. As políticas educacionais de formação de professores do Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)

Atualmente os discursos provenientes dos governantes, no que se refere à educação, demonstram a tendência à uma ideologia neoliberal que é evidenciada como âncora na maioria dos países em desenvolvimento. Segundo Castro e Neto (2001), o mundo contemporâneo faz com que a ótica educacional seja diferente, pois através das novas tecnologias, da globalização da economia, dos novos padrões de organização do trabalho e do campo político, pela redefinição do papel do Estado, a educação assume, ou deveria assumir e ser prioridade, com o papel de ator principal no desenvolvimento de um país. As políticas educacionais vêm sendo ditadas por organismos internacionais, principalmente através de financiamentos, os quais buscam tornar homogêneos os sistemas educacionais, independente do país, povo, cultura ou realidade das pessoas envolvidas. Tais políticas são em grande maioria introduzidas, ou moldadas pelo Banco Mundial (BM), hoje visto como o maior proponente de políticas públicas junto ao que se entende como um grupo composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira

Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Conforme explica Segundo (2006), a intervenção do BM, para ajudar os países periféricos a estruturar suas economias na busca de um modelo de organização, é concentrada e desigual, pois o poder de voto é proporcional aos recursos de cada país, possibilitando-lhes autonomia para modificar regras e vetar propostas de países financeiramente mais pobres, buscando, dessa forma, um modelo neoliberal, no qual tais propostas surgiram com mudanças profundas nas políticas e nas instituições.

O funcionamento dessas propostas no âmbito da educação, tem uma operacionalidade que se estabelece em um ordenamento sistêmico dos diversos níveis de ensino no qual o BM apoia o país, oferecendo suas vantagens comparativas como recursos financeiros, concepções, conhecimentos e assessorias, adequando, até mesmo juridicamente, a montagem integrada do sistema educacional. Por fim, há o processo de inclusão da contribuição do setor privado pelo debate dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, no qual a relação de coordenação dos processos de privatização – inclusive da educação – se dá com forte participação do BM, através da ação combinada de suas instituições (KRUPPA, 2004).

O BM tem assistido o setor educacional brasileiro na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. Essa assistência foi realizada por meio de seis projetos de cofinanciamento, desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente ditas, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados, entre eles, a educação. (FONSECA, 1998) (BALL & MAINARDES, 2011).

Com isso, o Brasil se apoia em recursos externos para ampliar e potencializar vários fatores que incentivam a proposta do Ministério da Educação (MEC), ao reafirmarem a política trabalhada nas universidades: políticas de cotas, autonomia universitária, financiamento das instituições de ensino superior, eleições diretas para reitor, avaliação como parte integrante da autonomia, busca de novos modelos de departamentalização e estímulo à flexibilização dos cursos de graduação (PERONI, 2006).

Uma análise mais atenta das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores permite-nos apreender que, ao longo das duas últimas décadas, houve, sim, um esforço por parte da esfera pública do sistema – o que não pode ser negado – e do mundo da vida em articular ações com o objetivo claro de oferecer uma formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica. Porém, esse

esforço, por si só, não garante uma articulação dialógica entre a esfera pública do sistema e o mundo da vida e vice-versa. Assim sendo, foi possível construir novos consensos por meio de ações comunicativas dialógicas das esferas públicas do sistema com o mundo da vida, mas, para que esses consensos fossem construídos, fizeram-se necessários muitos diálogos e empoderamento de ambas as partes (ORTH, 2015, p. 199).

Percebe-se, no entanto, que ao descrever a melhora na qualidade do ensino, a disponibilidade de estrutura, a qualificação dos professores, sua satisfação quanto ao local de trabalho e se a remuneração oferece sustentação ao fato. Segundo Meneses (1999, p. 293), “[...] o ensino de qualidade pressupõe um quadro de profissionais pedagogicamente capacitados e socialmente reconhecidos”. Porém, como ressaltam Ball e Marinardes (2011), toda a proposta de política educacional não pode ser definida como sendo algo fixo e imutável, uma vez que essas:

[...] podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). [...] O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política –, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL & MAINARDES, 2011, p. 14).

Segundo Orth (2015) essa prática de formação se torna ainda mais evidente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, quando oferecidos na modalidade à distância. Contradição ao analisar a forma como a esfera pública atua nas políticas de formação inicial e continuada de professores na última década, devido ao fato de que, enquanto professores, pesquisadores, instituições de ensino e sociedade organizada permaneciam empenhados no processo de reformulação dos cursos de formação de professores em nível de licenciatura e de Pedagogia, com base na Resolução nº 2/99 da CEB do CNE e 01/02 do CP do CNE, o Governo Federal sobreveio a privilegiar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, oferecidas na modalidade à distância. Tal processo ainda está confuso, indicando a falta de regramento e alteração constante nesses processos de formação, o que descaracteriza os cursos e não facilita uma compreensão sobre os mesmos.

Reconhece-se, no entanto, que, independentemente da modalidade de Educação, é imprescindível que se passe a rediscutir as questões epistemológicas, culturais, políticas, psicopedagógicas e didáticas inerentes à formação inicial e continuada de professores de cada curso de formação, bem como a rediscutir os processos de ensino e de aprendizagem inerentes ao mundo de hoje, além de se rediscutir as interferências dessas questões nos diferentes níveis e modalidades de ensino e suas implicações na nova periodização (ORTH, 2015, p. 202).

Entende-se com isso, que por mais que as políticas públicas, em algum momento da história, tiveram a intencionalidade da FP que incluía na legislação a necessidade da FP para os professores do EBTT, essas motivações não seguiram a diante a partir de questões legais, sendo afastadas do processo de ensino continuado.

1.1.2. Concursos públicos para docentes da EPT

Aqui é importante, então, começar com uma pergunta: como se tornar professor em uma instituição pública de ensino? Depois, a busca pela problematização: “Como surge a formação mínima para a docência?” “Quais são as escolhas, frestas e abismos ao deparar-se com a trajetória professoral?” Ou ainda, “Como surgem os processos de seleção e/ou concursos públicos?”, tomando como base as necessidades e os anseios contemporâneos de uma profissão atual que necessita novas características para se inserir em uma sociedade informacional, global e em redes.

Nota-se, que dos que buscam um concurso público, muitos não têm noção de que esse é um caminho para outros tipos de processo de ensino que não o do paradigma atual da aula tradicional. Isso é o pulo, o abismo, habitar o "entre", dos que acreditam na possibilidade de adaptar suas vivências ao “chão de sala de aula”. Visivelmente, nas últimas décadas, as instituições educacionais brasileiras passam por um momento de significativa mudança, principalmente pelo incentivo à Educação Profissional e Tecnológica, através de políticas públicas, no que tange ao processo educacional. É notável no tempo atual, como um momento de transformação, os paradigmas presentes na sociedade não dão mais conta das relações, bem como das necessidades e das provocações sociais.

Entre os motivos aludidos anteriormente, esta pesquisa busca, também, problematizar as possíveis ambiguidades cometidas pelos concursos públicos, bem como desenvolver, futuramente em outras pesquisas, indicados talvez pela ausência de instrumentos de seleção mais adequados novos processos de seleção para professores substitutos ou temporários (já que esses, nos dias atuais, estão em grande número no quadro de pessoal das instituições públicas) para eleger os professores do ensino técnico e tecnológico, visando à melhor atuação destes. Vale ressaltar que aqui não se busca direcionar uma culpa aos professores já selecionados, pois estes não devem ser julgados ou condenados pelo fracasso escolar. Quiçá poderiam ser ditos vítimas da consequência do “fracasso do processo de concurso público/seleção para docente”. O que interessa aqui é compreender qual a responsabilidade e percepções dos docentes neste processo.

Nos dias atuais, os processos de avaliação têm sido objeto de debates e pesquisas no âmbito da educação, sendo a atenção dirigida para a avaliação da aprendizagem e/ou para a avaliação das políticas públicas, principalmente. Contudo, os discursos de uma série de problemáticas acerca do tema se reproduzem nos debates sobre educação como evasão escolar, fracasso escolar, baixa qualidade do ensino, recursiva da articulação de preleções em que colocam o docente como centro das deficiências do ensino pelas imperfeições expostas por seus alunos. Porém, o processo que concede autorização ao profissional para ministrar aulas, ou seja, tornar-se docente e atuar em instituição de ensino público, de acordo com a legislação, é ser aprovado em um concurso público – pois não basta comprovar titulação na carreira escolhida –, não é visto como centro de discussão ou item a ser debatido.

No que tange à legalidade do processo seletivo, a previsão legal da realização do concurso público está no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal. A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, vale lembrar, está no topo do ordenamento jurídico, devendo todas as demais leis, portarias e decretos, estar em consonância com o que nela está previsto. Nesse sentido, conforme preceitua o citado dispositivo constitucional, a investidura em cargo público se dá, como regra, mediante concurso público. Assim, visando equacionar o acesso ao cargo via concurso público e a necessidade, também, de se atender ao princípio da eficiência, cada poder, tanto no âmbito da União, Estados e Municípios, possui a legitimidade de elaborar os seus concursos públicos. Esse processo de criação do certame deve prestar obediência ao princípio da legalidade, é certo. Entretanto, fica certa margem de discricionariedade, dentro das balizas de legalidade, para que o administrador estabeleça critérios de seleção que melhor atendam ao princípio da eficiência. Dito de outro modo, uma uniformidade estanque nas regras do concurso público inviabilizaria ou, sendo menos pessimista, diminuiria a possibilidade de seleção de candidatos com o perfil mais alinhado com o Poder, Instituição, Função a qual se pretende com a seleção. Consoante com o afirmado pode-se acentuar que essa margem de discricionariedade existente, deve se dar dentro de uma baliza, que é o princípio da legalidade.

Baseado em alguns referenciais, aqui se torna fato que instrumentos avaliativos refletem os saberes acumulados ao longo de cada vivência. Diante disso, questiona-se como um possível professor já aprovado por tais instrumentos, possa ser considerado despreparado.

Logo, se as provas refletem saberes, registram o que vem sendo valorizado na formação de profissionais no contexto atual de nossa realidade educacional. Nesse contexto, surge a pergunta: Por que se verifica a contradição entre o professor esperado e o professor real, naquele que está em sala de aula? Para tanto, é ainda mais questionável a forma de aplicação desses instrumentos, bem como a da avaliação classificatória do currículo do candidato através da sua trajetória profissional, mais ainda, quando os mesmos partem de uma base comum para diferentes níveis de educação. Porém, não se pode deixar de usar o contraponto de que seja desrespeitado o princípio de igualdade para o mesmo cargo e que sejam cobrados conteúdos diferentes, partindo da premissa de que o processo administrativo da instituição responsável deva ser daqueles estejam em situação jurídica idêntica. O acesso à carreira docente, através de concurso, não pode ser apenas um obstáculo de promoção ao serviço público, mas sim, constituir-se de uma avaliação consciente da formação desse profissional para o trabalho docente e ser utilizado como instrumento potente para formar um corpo docente cada vez mais capacitado. Ferreira e Hypólito (2010) identificam que o trabalho docente é uma tarefa diferenciada das demais, justificada pela abrangência e do alto grau de subjetividade e sem segurança de que não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta.

As reflexões realizadas nesta escrita e no andamento da pesquisa como um todo indicam que é questionável a forma de aplicação dos instrumentos de seleção/concurso público, bem como a avaliação classificatória do currículo do candidato³. Esta pesquisa antevê que há, sim, a necessidade de rever esse processo para que o aluno não seja prejudicado, bem como, para que haja um processo de impessoalidade e qualidade, apontando o indicativo de que há além das capacitações necessárias ao futuro professor, a necessidade de uma Formação Pedagógica específica, seja ela oferecida pela própria instituição provedora do concurso, ou por outra credenciada para tal suporte.

³ aprofunda-se a temática da legislação sobre os concursos através do perfil legal da formação pedagógica no subitem 2.1 (p.33).

2. Formação de professores

Nos últimos tempos é crescente o número de investigações desenvolvidas sobre a formação de professores em diversas áreas do conhecimento, promovidas no Brasil e em diversos países no mundo. Contudo, esse interesse no campo de estudo da formação docente só começa a ter relevância para gerar um número significativo de pesquisas, a partir dos anos 1980, principalmente pelo incentivo através dos programas de pós-graduação, que iniciaram em meados dos anos 1970. Segundo Cunha (2013), a compreensão da dimensão política da educação conferiu novos olhares para a função docente, interferindo muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, na sua formação, já que este, como um profissional inserido na estrutura de poder da sociedade, têm sua identidade concebida como uma construção social e cultural.

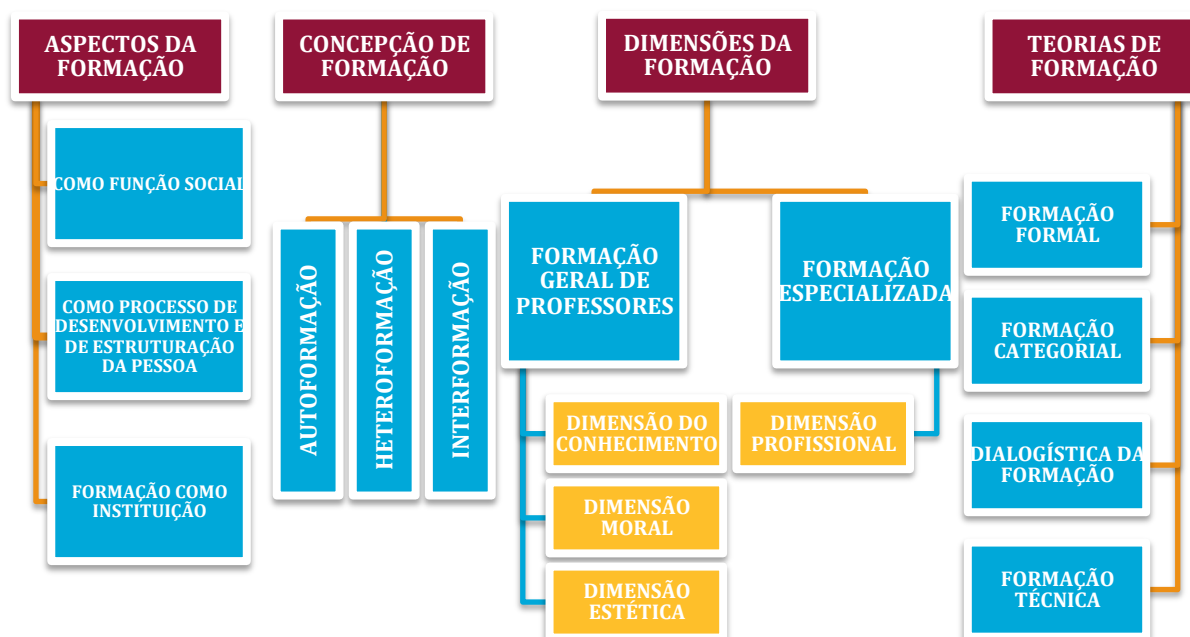
A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional (CUNHA, 2013, p. 615).

Conforme explica Zabala (2004), quando usamos o termo formação, estamos tratando de um conceito polissêmico, notório no âmbito teórico e prático da educação e muitas vezes, de caráter contraditório, portanto, é necessário esquadrihá-lo. O direcionamento das abordagens sobre formação de professores, que tendem a ampliar as perspectivas e não só conduzir-se pela dimensão acadêmica, têm como ponto de partida o contexto escolar como um viés no terreno profissional, pessoal e de organização (NÓVOA, 1997).

O conceito de formação para Garcia (1999), ilustrado na Figura 1, o qual utilizaremos como norteador, pode conter diferentes aspectos, sobre os quais existem poucas conceituações, que não se aproximam nem se dissolvem dentro de outros conceitos, tais como educação e ensino. Por isso, possui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso considerar, perante as outras concepções de modo eminente técnico.

Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21).

Figura 1 – Conceito de formação para GARCIA (1999)



Fonte: Garcia (1999)

Cunha (2010) afirma que a formação é um meio que geralmente fica à cargo da imputabilidade individual do professor com a responsabilidade da sua construção de saber, através de um processo de docência artesanal. Mesmo que com boa intenção, baseia sua prática em modelos históricos de ensino/aprendizagem, suprindo, por meio de sua experiência, as necessidades que definem suas práticas.

Assim, alcançar autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional (CUNHA, 2010, p. 24).

Segundo Garcia (2009), os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, podem ser compreendidos a partir de três aspectos:

- Formação como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes, com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante;
- Formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis

experiências dos sujeitos;

- A formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Nota-se, assim, que o conceito de formação apesar das várias facetas, tem sido ordinalmente atrelado à ideia de desenvolvimento pessoal, bem como profissional. Garcia (1999), ainda reforça que o conceito de formação tem a ver com a ‘capacidade de formação’, bem como a ‘vontade de formação’:

[...] conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA C. M., 1999, p. 22).

É notável a influência do componente pessoal no que tange à busca pela formação e pela composição do conceito. Porém, existem componentes que se vinculam aos aspectos valorativos e finalísticos, ampliando o sentido apenas técnico-instrumental. Para tal compreensão é necessário explanar sobre as três concepções que Garcia (1999) faz acerca da formação, são elas: autoformação, heteroformação e interformação (DEBESSE, 1982).

A autoformação é um processo de transformação interna, no qual o indivíduo é de modo independente, o único responsável pela sua formação.

A autoformação docente é compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantem o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (GARCIA, 1999, p. 351).

Na heteroformação, ao contrário da primeira, o professor só toma consciência das ações a partir de uma interferência externa, seja ela feita por especialistas ou teorias diversas. É expandida de modo extrínseco, pois se organiza externamente e com neutralidade, não levando em conta a personalidade do indivíduo.

A heteroformação é o processo que se organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento. Neste caso, a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta (DEBESSE, 1982, p. 352).

A interformação seria então, a fusão destas duas anteriores, criando atividades formativas vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação. É intrínseca, quando se refere à ação educativa difundida entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização

do conhecimento.

[...] processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (GARCIA, 1999, p. 352).

Para destacar a dimensão da formação enquanto processo, demonstrado por Garcia (1999) a partir de Feiman-Nemser (1990), enfatizam-se quatro fases neste processo formativo específico:

a) Fase de pré-treino (que) inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. b) Fase de formação inicial (que) é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989). c) Fase de iniciação (que) corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991). d) Fase de formação permanente (que) é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino (GARCIA, 1999, p. 25-26).

Sobre a formação geral do professor, Garcia (1999) expõe três dimensões: conhecimento, moral e estética, definindo que a formação especializada está mais arrolada com a formação profissional. Seguindo esse raciocínio, Garcia (1999) propõe quatro teorias da formação:

A primeira – Teoria da formação formal – tem o desígnio de instigar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, em que a estruturação do conhecimento por meio de conteúdo o torna capaz de aprender a aprender, desenvolvendo, assim, as faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.

A segunda – Teoria da formação categorial – processo de formação que faz referência a um processo dialético, baseado em três fases reflexivas: a primeira está no campo da intuição (tratamento intuitivo); a segunda, da prática; e a terceira do distanciamento da realidade para poder entendê-la e compreender o seu significado, tendo por fim compreender o sentido das coisas.

A terceira – Teoria da dialogística da formação – centra-se na satisfação pessoal do indivíduo, já que possui destaque sobre as demais, devido à relevância da autorrealização pessoal para a sua liberdade enquanto ser humano.

A quarta – Teoria da formação técnica – é a mais abrangente das quatro teorias e está voltada para responder às necessidades reais da sociedade, abstraindo-se do humanismo e defendendo que os sujeitos aprendem de forma contínua.

O ponto profissionalização docente, bem como o debate sobre sua formação, surge também como tema emergente nos últimos anos, dando luz à questões de grande interesse e atualidade, tais como a identidade profissional, a relação do professor com as práticas culturais, reflexões e posicionamentos sobre a carreira, etc.

Ao que tange à nomenclatura dos tipos de formação, nos últimos anos, há uma clara preferência de autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009), pelo termo desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada. Justifica-se essa tendência pela ampliação de nomenclatura a partir de Imbernón (2002), que concebe a ideia de formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, ao longo de toda a vida do docente, iniciando na sua própria vivência escolar e desenvolvendo-se em outros momentos, além dos aperfeiçoamentos específicos, abrangendo itens como a questão salarial, o desenvolvimento de carreira, as estruturas e os diversos níveis de participação e decisão.

Marcelo Garcia (2009), também corrobora com a substituição, pois argumenta que incide mais claramente a concepção profissional do ensino, pois o termo desenvolvimento sugere continuidade, o que rompe a dicotomia entre formação inicial e continuada.

Na busca da compreensão sobre a formação de professores e sobre o desenvolvimento profissional, muito se faz pensar na qualificação, na valorização desse profissional, bem como nas políticas públicas, levando em consideração o local de trabalho do professor. Junto a isso identifica-se a intencionalidade como um mote individual do professor, por sua própria vontade de formação, assim como a necessidade para que tenha acesso a carreira pública ou mesmo para cumprir as necessidades institucionais, se estas houverem. Também é importante considerar que a individualidade do professor em mostrar desinteresse na FP, talvez seja galgada por uma filosofia própria, seja pela relação conflituosa, tanto institucional quanto resultante de políticas públicas confusas.

2.1. A história da formação pedagógica dos professores do ensino técnico pelo viés legal.

Segundo Pachane (2012), a docência tem sido vista como atividade menor, pois de modo geral, sempre houve uma preocupação com o bom desenvolvimento técnico profissional, diretamente relacionado ao treinamento profissional. Acreditava-se que quem

dominasse o conteúdo da disciplina a ser ministrada a um determinado ofício, poderia sim, reproduzir esse conhecimento como ensinamento. Professores, inclusive os do ensino técnico, normalmente são, em grande proporção, reproduções da docência do ensino superior, onde é notória a valorização da pesquisa ao invés do ensino, principalmente por causa das agências de fomento e incentivo à produção cada vez mais acirrada de conteúdo, ao invés da prática em sala de aula.

É recente o amparo legal no que se refere ao oferecimento da formação pedagógica, pois é sabido que a busca pela titulação (motivada, principalmente nas instituições de ensino superior, enquanto padrão de referência subjetiva) não é sinônimo de capacitação pedagógica. Porém, não se pode desconsiderar a capacidade autodidata dos professores (BENEDITO, FERRER, & FERRERES, 1995), mas sim, reforçar a ideia de que é por meio da formação pedagógica que se dá ao docente o tempo absolutamente indispensável para pensar a educação (VASCONCELOS, 1998), possibilitando superar práticas e crenças herdadas muitas vezes de modo inconsciente, durante seu processo de formação como aluno, como debatido em Pachane (2012).

É importante acrescentar que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência [...] (PACHANE, 2005, p. 13).

Dito isso, pode-se aludir que uma das possíveis causas da cultura da negação sobre a necessidade da formação pedagógica para atuação no ensino técnico, passe pelas percepções dos professores já atuantes nas instituições de ensino superior. Assim, também pode-se pensar que através de um movimento cíclico de mudanças, através de quem já está atuante – e provavelmente seja referência para as próximas gerações de professores que são formadas nas IES –, seja possível criar as mudanças de percepção necessárias para que estes possam atuar com mais qualidade nos diversos níveis de educação.

Essa possível hipótese pode ser corroborada pela falta de amparo legal historicamente descrita, em que a LDB também é omissa em relação à formação pedagógica de professores universitários, deixando à cargo de cada instituição a responsabilidade pelo oferecimento ou não de cursos de pós-graduação. Esta atitude política dos legisladores faz com que os gestores repassem essa formação às instituições de ensino superior e à pós-graduação, ao mesmo tempo em que gestores e sociedade em geral, cobram das instituições o fato de que estas não capacitam seus professores para a docência e, menos ainda, para a docência no ensino técnico. A valorização da formação exigida ao professor tem sido relativa apenas ao conhecimento

aprofundado da disciplina a ser ministrada, o conhecimento prático, enraizado no ensino técnico, decorrente do exercício profissional ou ainda, o conhecimento teórico-etimológico (decorrente do exercício acadêmico), enquanto pouco ou nada é exigido em termos pedagógicos.

A partir dessa realidade pode-se remeter à Tardif, Lessar e Lahaye (1991), que estipularam a necessidade de quatro tipos diferentes de saberes para a formação dos professores, a saber, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da formação profissional. Essa mescla constitui, provavelmente, o que é necessário para ensinar⁴.

Como resgate histórico da cronologia⁵ acerca da formação pedagógica, encontramos documentos legais que versam sobre o ensino técnico no Brasil apenas em 1909 e no Decreto-Lei n. 4073 de 30 de janeiro de 1942. Esse Decreto-Lei descreve primeiramente em seu Art.10, a diferença entre os cursos técnicos e cursos pedagógicos, sendo este enfatizado no §2 em que cita que os cursos pedagógicos serão destinados à formação docente do pessoal docente e administrativo, peculiares ao ensino industrial, podendo ser divididas nas modalidades de didática do ensino industrial e administração do ensino industrial. Este documento define dispositivos para os diferentes campos do ensino técnico, exigindo o entendimento das necessidades imediatas de demanda de professores para este ensino.

Art. 10. O ensino industrial, no segundo ciclo, compreenderá, em correspondência às ordens de ensino mencionadas no § 2º do art. 6 desta lei, as seguintes modalidades de cursos ordinários:

§ 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.

§ 2º Os cursos pedagógicos destinam-se à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial, e compreendem as duas seguintes modalidades de ensino: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial. (Redação dada pelo Decreto-Lei no 8.680, de 1942)

Para maior discussão sobre os cursos pedagógicos, de modo a permitir que a instituição provedora possa escolher a forma de capacitar o docente, também ficou definido que seria possível sua realização em três tipos diferentes de modalidades:

Art. 12. Os cursos extraordinários serão de três modalidades:

a) cursos de continuação;

⁴ Baseado nisto, aprofunda-se mais essa discussão mais adiante nesta tese (p.47).

⁵ Para maior entendimento sobre o desenvolver legal no âmbito da formação pedagógica para o ensino técnico, ver em SIMIONATO (2011).

b) cursos de aperfeiçoamento;

c) cursos de especialização.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de especialização tem por finalidade, respectivamente, ampliar os conhecimentos e capacidades, ou ensinar uma especialidade definida, a trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica, incluídas nos cursos de ensino industrial, ou a administradores de serviços relativos ao ensino industrial.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral (BRASIL, 1942).

O Decreto-Lei N. 4.073 (1942), em seu Art.54, indica pela primeira vez a discussão relativa à formação de professores. Vale a ressalva de que a menção de que o curso teria que ser apropriado, através da utilização de termos como especial e emergencial (PACHANE G. G., 2012), pode indicar uma tendência que seguiu adjetivando os cursos de formação de professores para a educação profissional ao longo das décadas seguintes. Ainda sobre os professores, o documento ressalta:

CAPÍTULO XV

DOS CORPOS DOCENTES

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

§ 3º O provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registo do Ministério da Educação (BRASIL, 1942).

Somente em 1961, com a criação da LDB N° 4.024 é que a ideia legal de formação voltada especificadamente ao ensino técnico surge pela primeira vez, sendo promulgada a

equivalência entre os diferentes ramos do ensino médio. E mais, esta lei exigia uma formação específica para o docente do ensino médio, transpondo o ensino técnico ao exigir do docente a necessidade de possuir além do curso técnico ou de graduação, uma formação didático-pedagógica.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, Lei Nº 4.024, 1961).

Como evolução deste processo legal, as instituições de ensino começaram a desenvolver cursos de formação de professores em nível superior, a partir da década de 1970, oferecendo então o curso de formação de professores para o ensino técnico em nível superior e expedindo diploma de licenciatura, reconhecido com portaria. Em seguida, com o intuito de unificar a formação destes cursos, que possuíam diferenciação muito grande, criando uma enorme lista de certificações, foi criada a portaria ministerial nº 339 de 1970, que normatizava a oferta de cursos especiais de formação de professores em nível técnico, na época, nominados esquema I e II. O primeiro era direcionado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos a uma complementação pedagógica e o segundo aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio, que além das disciplinas já constantes do esquema I, deveriam cursar disciplinas do conteúdo de sua formação. Estes cursos tiveram sua manutenção até a promulgação da Lei nº 9.394 (1996), a partir da qual, pela Portaria Ministerial 396/77 e pela Resolução 07/82 do Conselho Federal de Educação, foi respaldada a alternativa pela licenciatura coordenados pela Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR).

Essa variação de decretos e leis que versam sobre o tema revela uma série de discrepâncias que abordam a formação pedagógica nas instituições federais. Somente em 1997, através da promulgação do Decreto Nº 2.208⁶, consequente da aprovação da resolução do CNS, de 02 de 26 de junho de 1997, pelo conselho pleno do Conselho Nacional de Educação, que surge a disposição sobre “os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino e da educação profissional de nível médio”.

⁶ Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização (SOUZA, 2005, p. 201).

Revogado o Decreto nº 2208/97, que apresentava no seu art.8 a postura legal da formação de docentes para a EPT, houve a instauração do Decreto nº 5.1547, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º, do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB (1996). Com isso houve uma supressão do artigo que tratava da formação docente, visto que a nova normatização da EPT não fez qualquer menção à formação de docentes para essa modalidade de ensino, o que ocasionou duras críticas de estudiosos que indicavam que a legislação regredia aos anos 1980.

Assim, como síntese, num primeiro nível de análise, a formação de professores do ensino técnico vem sendo tratada, no País, como algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório*, e que, por meio de *Programas*, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma *política de falta de formação*. Aliás, essa *falta de formação* justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Em 2007 foi promulgado o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFES, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Esse decreto desloca a formação pedagógica, aproximando-a da necessidade de se tornar uma pós-graduação, como remete a transcrição do texto:

VII - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;
- c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da

⁷ Para uma maior compreensão ver (FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M., 2005).

competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, 2007).

Após a implementação dos IFEs por meio da Lei 11.892 (2008), a EPT passa a ser considerada uma modalidade da educação, portanto, as regras para a formação de professores para a educação básica aplicam-se à EPT, ou seja, em relação à formação do professor que irá atuar no nível técnico, a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível. Quanto à EPT, o termo surgiu na LDB como uma das modalidades de educação, conforme disposto no Art. 39, modificado pela Lei nº 11.741 de 2008 (BRASIL, 2008), abrangendo os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional: EPT de nível médio, EPT Tecnológico, de graduação e pós-graduação.

Cabe ressaltar que pela modificação da LDB, a lei supracitada define na Seção IV, orientações sobre a inclusão do Ensino médio (última etapa da Educação Básica) e na seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Nível médio. Define-se com isto que a EPT de Nível Médio enquadra-se como Educação Básica. Isso posto, a EPT de nível médio poderá ser desenvolvida de forma integrada ou subsequente. Na modalidade Integrada, o aluno fará as duas formações (médio e técnico) em um único curso ofertado por uma mesma instituição de ensino, onde as disciplinas de formação geral deverão ser articuladas às da formação especial. Na modalidade subsequente, o aluno deverá ter concluído o nível médio, não necessariamente na mesma instituição. Nesse sentido, a atual EPT busca fugir do dualismo escolar, distanciando-se da ideia de tecnicismo ao incluir o aluno no sistema e não excluí-lo das oportunidades da sociedade, buscando, através dos princípios estabelecidos, uma articulação entre o ensino médio e a experiência profissional. Desta forma a EPT dimensiona o trabalho como princípio educativo, articulando a teoria (currículo) e prática (experiências), através da busca de novos processos de aprendizagem, pautados na interdisciplinaridade, vinculando esses aprendizados com o desenvolvimento econômico, social e ambiental do aluno. A partir dessa ressalva legal, a formação de professores referente à EPT de nível médio é pautada no Art. 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 05 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei no 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Contudo, em 2009, o Parecer nº 07/2009 do CNE possibilita que a formação se dê em nível Lato Sensu, em resposta a uma instituição⁸:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação (BRASIL, 1997).

Em suma, os Programas Especiais de Formação Pedagógica – habitualmente chamados de Formação Pedagógica –, visavam atender a Lei Federal de educação nº 9394/96, que em seu § 4º do Art. 87 e do Parecer CNE 07/2009, deliberava a exigência de habilitar os profissionais não licenciados – bacharéis e tecnólogos – a tornarem-se docentes na sua área de atuação nos cursos de EPT. Esta capacitação ocorria em nível superior (Licenciaturas) ou por treinamento em serviço. Como um processo natural, docentes investiram nesta formação em cursos de especialização Lato Sensu oferecidos por instituições cadastradas. Um exemplo próximo é o do IFSUL Campus Pelotas, que passou por todas essas alterações e atualmente está novamente em mudança de seu curso Lato sensu a uma licenciatura com o objetivo de formar professores capacitados em nível superior para a docência na modalidade da EPT. Essa deliberação do Art. 87 da Lei Federal 9394/96 junto ao Parecer do CNE 07/2009, foi extinta pela Lei nº 12.796 no ano de 2013, o que torna a exigência não obrigatória, visto que pelas legislações anteriores esta não era exigida.

É importante salientar, que apesar da descrição histórica aqui relatada, com um grau de incredibilidade legal para a busca da formação pedagógica, a situação da atuação de professores bacharéis é corroborada e autorizada pela legislação que rege a educação

⁸ Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, sobre a possibilidade de ofertar curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.

profissional no Brasil, portanto, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE n. 1/2008, que define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494 (2007), vemos o seguinte:

Art. 2º Integram o magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os docentes habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em programa especial devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino.

Art. 3º Integram o magistério da Educação Básica, nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os docentes habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Art. 4º Integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes: I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes; II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional; III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2008).

Também corrobora para a não necessidade de uma formação pedagógica no âmbito legal, o Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, que apresenta também no corpo do texto a abertura para a contratação de profissionais não licenciados para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Assim, de modo excepcional, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

I – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório;

II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio: a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço; b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério (BRASIL, 2008).

Conforme Oliveira (2005) é notória a carência de marcos regulatórios na formação do

professor para as disciplinas específicas do ensino técnico, as quais se materializassem em processos educativos considerados não especiais e com integralidade própria. Atualmente, esta formação é comumente oferecida na forma de Programas Especiais, nos quais ocorre acréscimo da formação pedagógica na área relacionada à formação profissional. Porém, legalmente, esta formação para as disciplinas técnicas não é exigida – por vezes é sugerida nos editais de concursos públicos de forma dúbia –, podendo conferir pontuação em prova de títulos ou ser exigida após aprovação no concurso público, devendo ser realizada num prazo de até 04 anos. Identifica-se a partir das falas posteriormente descritas, que a formação não é verificada no ato da posse ou ao fim do estágio probatório. Essa deturpação da intenção da formação pedagógica vem com a regulamentação para o oferecimento do EPT, realizada pelos decretos nº 2208/97 (1997) e nº 5154/2004 (2004), que não exigem a formação específica para o ingresso na docência, argumentando que esta poderia ser suprida pela experiência profissional na área afim, e caso fosse oferecida em serviço, seria por meio dos programas especiais de formação pedagógica, os quais, por vezes, são transformados em especializações.

Embora desde a década de 1990 se defenda a criação de cursos de licenciatura nos diversos ramos da educação profissional, essa medida ainda não foi implementada de forma significativa, embora a legislação que instituiu os Institutos Federais preveja como uma de suas atribuições o oferecimento de cursos de formação de professores. Mesmo a mais recente legislação na área – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovada pela Resolução nº 06/12, estabelece que essa formação possa ser adquirida por meio de diversas formas, além da licenciatura: programas de formação pedagógica, cursos de especialização, certificação das experiências, segunda graduação ou “outras formas” (VIEIRA; PASQUALLI, 2015, p. 2).

Para ressaltar a importância de cursos para não licenciados, reproduzimos aqui os artigos que tangem essa formação e as características necessárias para a habilitação deste docente:

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 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV – deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V – deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2004).

Conforme explica Vieira (2015), ainda que os processos práticos sejam fátuos na educação profissional, não se descarta que o docente possua habilidades didático-pedagógicas para constituir a relação com a teoria. Tem-se como ideal essa dupla característica, pois processos e técnicas exigem modos peculiares de aprendizagem e a inclinação de priorizar o lado prático do ensino gera, por vezes, um professor que se descuida das indispensáveis reflexões intelectuais acerca dos conteúdos dessa ação, o que se constitui no grande dilema da educação profissional. Ou seja, entende-se pelo histórico descrito, que a exigência da formação pedagógica para os professores da EBTT na atuação da EPT é desvalorizada pela enorme alternância legal que versa sobre o tema. Entende-se com isso, que a relação entre o docente iniciante e a formação pedagógica, que capacita para atuação no ensino técnico de nível médio, se dá pela intencionalidade, desinteresse ou necessidade. Indica-se também, que mesmo não sendo vigorada na entrada ao serviço público dos sujeitos desta pesquisa, o PARECER CNE/CP Nº 02 (BRASIL, 2015) e a Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, passarão a reger os cursos voltados para a formação de professores daqui em diante. Portanto, sendo parte importante da busca pelos questionamentos e resultados dessa tese, considera, dentre outros, os seguintes argumentos, que enfatizamos:

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel (*) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12. (**) Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, p. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;", leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;". 2 estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (BRASIL, 2015, p. 2).

Destaca-se que esta Resolução estabelece o ano de 2017 para adaptação dos cursos vigentes. Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define no seu Art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, enfatizando no § 1º que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, Resolução Nº 2, 2015). Através dessa revisão remete-se novamente à intencionalidade da instituição de buscar a qualificação profissional de seus docentes, apoiada nas políticas públicas e condições legais, mas, ao mesmo tempo, um desinteresse institucional, amparado pela não necessidade legal.

2.2. Professor iniciante

Outro conceito necessário para a delimitação desta pesquisa é o entendimento sobre o professor iniciante. A passagem de estudante a docente é momento de extrema relevância na formação do profissional que irá atuar em qualquer nível de ensino.

[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado[...] (SILVA, 1997, p. 36).

É considerável o número de relatos que apontam que os primeiros anos da docência são de tensões e insegurança aos novos professores, podendo haver relação direta com a permanência ou formação continuada que esse profissional terá. Nesta seara, o professor novato é posto em “nova” prova para conseguir superar (ou não) os desafios da adaptação a esse novo espaço e novo lugar que agora ocupa. De modo geral, esse professor se sente intimidado em dividir angústias ou demonstrar insegurança na forma de proceder em alguns momentos. Tal insegurança é compreensível, pois se ele já foi aprovado em um processo de seleção, consciente ou não de suas limitações, não se permite ter dúvidas expostas para cumprir plenamente sua nova função, baseando assim, sua prática (quando não consciente de que a procura por uma formação continuada é bem vinda), apenas na vivência que tem como aluno. Ou seja, esse professor cria um modo de reprodução direta do já vivido junto aos seus próprios professores durante sua vida acadêmica, o que dificulta a transformação das suas atividades como docente, não produzindo uma atuação mais consciente, reflexiva e inovadora.

Como reflete Imbernón (2010), é imperativa uma nova formação que permita a

subjetividade dos docentes e não apenas a reprodução de exemplos vividos.

[...] o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais já que o ensino requer uma implicação pessoal, portanto, a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Para a realização das entrevistas, buscaram-se os parâmetros construídos pela pesquisa de Huberman (1995), a qual caracteriza os docentes em início de carreira⁹. O autor demonstra que a carreira docente se caracteriza por diferentes momentos que a constituem em fases temporais, constituindo o ciclo de vida profissional dos professores e considerando como professores iniciantes àqueles que possuem, no máximo, seis anos de exercício. As fases citadas são as seguintes:

Início da carreira – 0 a 3 anos – ocorre nos três primeiros anos e é caracterizada pelos contatos iniciais com a profissão docente, nos quais são realizadas as primeiras escolhas profissionais. Caracteriza-se pela sobrevivência e desvenda onde serão explorados os contornos da profissão;

Estabilização – 4 a 6 anos – consolidação das habilidades pelo compromisso com as opções profissionais e pelo início de uma autonomia e segurança em relação ao confronto das situações e na consolidação da prática pedagógica, legitimando a forma de ser professor. Segundo o autor, essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional.

Diversificação e experimentação – 7 a 25 anos – busca de atualização e de aperfeiçoamento das expectativas profissionais.

Serenidade e distanciamento afetivo – 25 e 35 anos – aqui se situam duas fases que se aproximam de características as quais podem ou não ser divergentes: a fase de serenidade e distanciamento afetivo e a fase de conservadorismo e queixas. Nota-se que as duas não necessariamente serão vividas por todos os docentes, pois têm características diversas quanto à natureza, ao estado de espírito e ao caminho profissional de cada professor.

Desinvestimento/preparação para a aposentadoria – a partir dos 35 anos – ocorre no final da carreira, quando o docente inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho. Portanto, partindo da ressalva de Huberman (1995), que indica que a fase até os seis anos de exercício de profissão “é fundamental para a construção da identidade

⁹ Neste sentido, entende-se que os parâmetros de Huberman (1995) mesmo que originalmente direcionados aos docentes do ensino superior, pode-se utilizá-los ao EPT, devido à ínfima e já relatada neste texto produção desta pesquisa sobre o tema, respeitando possíveis peculiaridades dos diferentes níveis.

profissional”, definiu-se este espaço temporal a ser pesquisado nas entrevistas realizadas com os professores. Considerou-se que a primeira fase é marcada pelo encontro com a realidade – nem sempre a idealizada enquanto candidatos à docentes – e a segunda – como a construção pedagógica e reflexiva do profissional. Cabe aqui ressaltar e indicar para um possível desdobramento desta pesquisa, o papel do professor substituto ou temporário, figura muito comum nas instituições federais, devido às políticas institucionais de contratação e lotação dos cargos e necessidades. Esse profissional normalmente não possui sequer tempo hábil para a reflexão sobre seus processos, quiçá o apoio para uma formação continuada, visto que seu tempo é limitado a 02 anos de permanência nas instituições.

2.3. Saberes docentes

Na década de 1980 surge um momento de maior contribuição do movimento pela profissionalização do ensino através do reconhecimento da existência de saberes específicos que individualizam a profissão docente, saberes expandidos pelos professores, tanto no seu processo de formação para o trabalho, quanto na vivência diária de suas atividades como docentes. Para dizer da complexidade que abarca a formação do professor e a análise dos saberes da docência, Cunha (2004) dialoga com autores como Schön (1983) Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gatti (1992) Nóvoa (1995), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) Tavares (2002), Placco (2005), André (2006) Garcia (2009) dentre outros. Neste momento da pesquisa utilizou-se a percepção de Tardif (1991); (2002), e adotou-se sua classificação como base que estado da arte e para uso nas análises.

Diversos estudos (Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001) abordam os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço (GATTI, 2010, p. 99).

A autora refere-se aos saberes profissionais e a relação entre ensino e formação de professores, referenciando que os saberes são de diversos tipos e que com esta composição de diferentes saberes é que se estabelece a prática e a profissionalização docente.

Muitas vezes, entre nós, enfatizamos as questões sociais e afetivas deixando o conhecimento de lado. A proposta é integrar os três aspectos. Essa vertente aponta também para a importância do estudo dos contextos escolares onde se dá a socialização profissional, das relações e interações por meio das quais esse trabalho essencialmente humano se realiza, da dimensão temporal no processo de identificação profissional. O reconhecimento da profissionalização do ensino, as

discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho. No entanto, nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos (GATTI, 2016, p. 169).

Tardif (2002) coloca estes conhecimentos como um saber plural, constituído por uma mistura mais ou menos coerente de saberes procedentes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Em sua obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), o autor trata do conceito dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores, bem como do próprio exercício da docência. Ressalta a partir da intenção de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, que o saber docente é um saber plural, que vincula a prática profissional com a vida do docente.

[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 54).

[...] organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar (TARDIF, 2002, p. 17).

Fundamentalmente, o autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes aludidos à atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais (Figura 2) e (Figura 3).

Figura 2 – Tipos de saberes docentes - Tardif

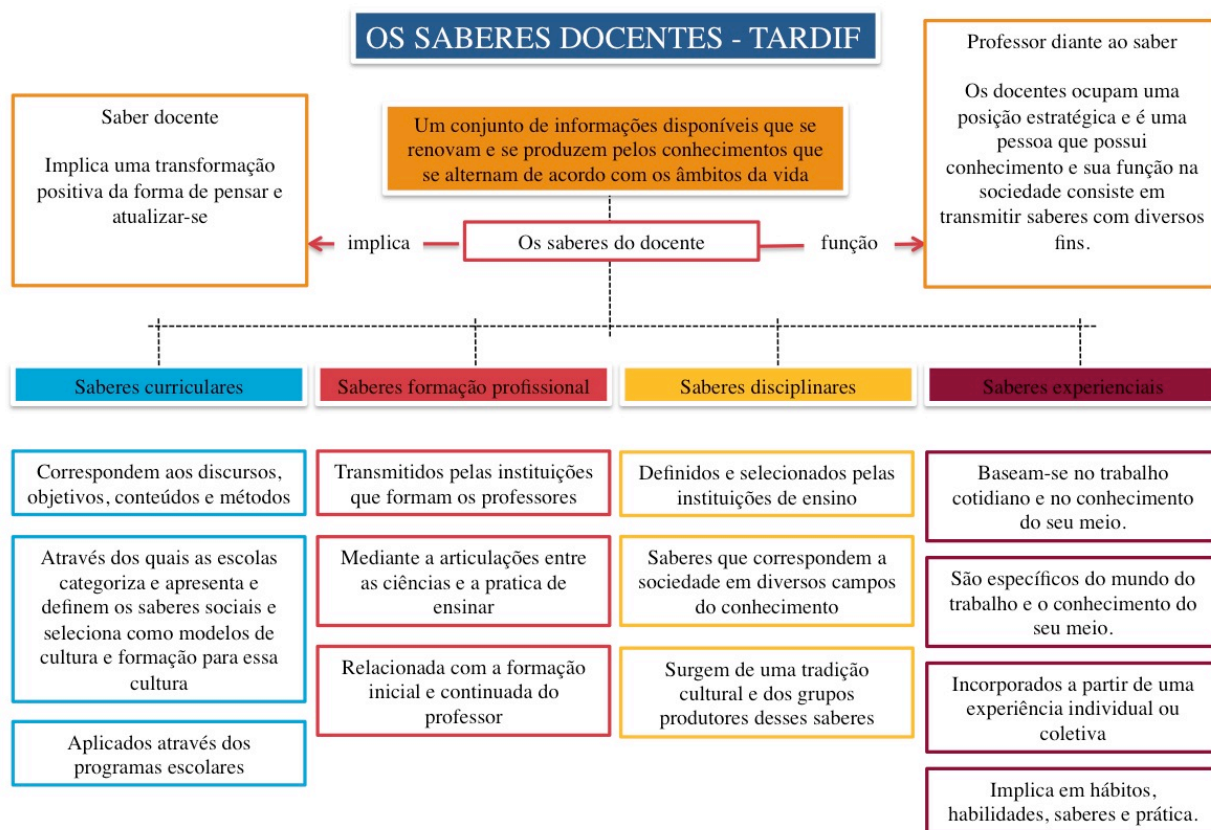


Fonte: Tardif (1991)

Dentre todos os saberes é conferida posição de destaque aos saberes experienciais, o

que se justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, visto que o saber experiencial não é controlável e possui um fator de exterioridade em relação ao demais.

Figura 3 – Saberes docentes - Tardif



Fonte: Elaboração da autora segundo Tardif (1991) (2002)

Buscando uma relação que analise a questão dos saberes profissionais e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, o autor leva em conta que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional e descreve algumas características:

- é especializado e formalizado;
- é adquirido na maioria das vezes na universidade e prevê um título;
- é pragmático, voltado para a solução de problemas;
- é destinado a um grupo que, de forma competente, poderá fazer uso deles;
- é avaliado e autogerido pelo grupo de pares;
- requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;

h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

A busca pelo uso destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério (TARDIF, 1999).

[...] se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado (TARDIF, 1999, p. 10).

2.4. Formação continuada

Parte-se da premissa de que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado (Tardif, 2002), entendendo que este é plural porque composto pelos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Isto porque os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes e que as mesmas produzem e mobilizam com diferentes fins, assim como também as desvalorizam, ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, mesmo que, na condição de corpo docente não seja valorizado perante aos saberes que tem e delega.

Tais saberes, como já foi aludido anteriormente, se alicerçam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, são eles que nascem da experiência e são por ela validados, visto que agrupam-se à vivência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Também é através deles que os docentes julgam a formação que obtiveram a conexão ou o realismo dos planos e dos aperfeiçoamentos que lhe são apresentados, a partir dos modelos de excelência profissional existentes e reforçados pelos diferentes sujeitos que a determinam e reforçam.

Huberman (1992), através da discussão das fases de vida docente debate se os diferentes professores experienciam os mesmos tipos de crise ao longo da carreira, bem como se estes estabelecem imagens que constroem de si mesmos em diferentes momentos de sua carreira, como, por exemplo, a representatividade de felicidade e se eles têm essa consciência na sua vida profissional. Também discute se estes professores, ao fim de sua carreira, se sentem satisfeitos ou carregados do sofrimento que a sociedade como um todo lhes impõe, motivo pelo qual Huberman (1992) entende ser vital a ideia de auxiliar na constituição dessa formação nos anos iniciais de suas carreiras.

A conquista de uma maturidade neste mote é fator primordial para o início da vida de

um educador, pois a partir do momento em que a reflexão começa a permear a prática docente, juntamente com os processos da vida, o professor intuirá que a formação continuada o torna um empoderado atuante no seu espaço de trabalho e de vida, por meio da possibilidade de crescimento nos diferentes saberes, aludidos por Tardif (1991).

A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A parceria, a globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio a quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira (BRZEZINSKI, 1994, p. 83).

Um profissional que possui consciência sobre a professoralidade sabe que sua formação não termina na Universidade, ou quiçá começou lá. No dia a dia da escola, nos primórdios da carreira, o professor aprende, desaprende, reestrutura seu pensamento sobre a docência. É nesse lugar que a escola, muitas vezes, vai aperfeiçoando sua formação. Por isso, considerar a própria escola como ambiente de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de uma construção nova, bem como de uma perspectiva diferenciada para a formação continuada dos professores, que não se limita em oferecer encontros e cursos meramente cumpridores de tabela aos docentes (ORTH M. A., 1997). Essa formação deve ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas:

a formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos técnicos), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem (CANDAU, 1997, p. 64).

Segundo Ferreira e Henrique (2015), tal reflexão do professor sobre sua prática só adquire crédito se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de concepções de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos, onde, por exemplo, adotar a escola como um lugar de formação, provocando um trabalho ímpar com o corpo docente de cada instituição, pode possibilitar processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta. A possibilidade de oferecer espaços e tempos institucionalizados pode criar um código de incentivo à sistemática das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, bem como restabelecer ou estabelecer a relação com o trabalho de supervisão/orientação pedagógica. O ciclo profissional já descrito neste processo de formação julga-se complexo e é inferido de diversas variáveis, torna-o um processo heterogêneo onde é necessária a tomada da consciência das indigências e das dificuldades que precisam ser enfrentadas, bem como, precisam ser enfrentados os diferentes motes de busca dos

professores no seu exercício profissional o que muitas vezes não faz parte dos atuais esquemas de formação continuada oferecidos no País.

Segundo André (1999) a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Segundo a autora, os textos argumentam que nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve desenvolver-se, preferencialmente, nas instituições escolares, ou seja, com os outros autores já descritos no locus escolar do próprio docente.

Segundo Schnetzler (1996) três motivos têm sido comumente utilizados para justificar a formação continuada de professores:

- a) necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- b) necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional;
- c) sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática, visto que, de modo geral os docentes têm uma visão simplista de sua atividade ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Se o mote da formação docente já é complexo ao ser pensado sob uma perspectiva geral e propedêutica, mais complexa ela se torna ao pensar a formação docente para as especificidades da EPT. Segundo Gatti a proposta é integrar os três aspectos que circundam a vida professoral: questões afetivas, sociais e conhecimento. Este aspecto aponta também para a importância do estudo dos contextos escolares onde se dá a socialização profissional das relações e interações por meio das quais esse trabalho essencialmente humano se realiza, a partir da dimensão temporal no processo de identificação profissional.

O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho, mas segundo a autora, nem sempre os processos formativos em serviço na educação continuada, atingem seus propósitos.

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos

de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas (GATTI, 2009, p. 95).

Ainda segundo a autora não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes admitam expandir, criar e ampliar os modelos formativos específicos, referentes ao crescimento da educação escolar em diversos aspectos. A formação continuada é proporcionada sob várias condições, procurada em vários contextos pelos próprios professores ou pelos que buscam o caminho da docência, uma vez que estes tentam encontrar novos caminhos, mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional, o que reforça que nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada (GATTI B. , 1996). Assim, mesmo supondo que o professor tenha recebido adequada formação, a atualização é uma exigência da contemporaneidade, onde paradigmas são quebrados, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa, marcha rapidamente para transformações de modelos e requisições. Se o diploma abre as portas do mercado de trabalho, não garante a permanência nele. No contexto destes acontecimentos apresenta-se a necessidade da formação continuada, seja nas áreas educacionais ou nas que dela demandam.

Uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 66).

2.5. O cenário atual das pesquisas sobre formação na EPT

Devido ao recorte desta pesquisa, faz-se necessário compreender e exemplificar o cenário existente através de pesquisas acadêmicas brasileiras acerca do tema Educação Profissional e Tecnológica (EPT), juntamente com a busca pelo tema Formação Pedagógica. Para isso, foi realizado o mapeamento (Quadro 1) do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁰ em pesquisas de estudos que contivessem por meio da ferramenta de busca “por assunto” as expressões exatas, e suas combinações – Educação Profissional e Tecnológica, Formação Pedagógica e Ensino técnico. Da pesquisa sobre Educação Profissional e Tecnológica, foram identificados 65 trabalhos entre os anos de 2010 a 2014, sendo 46 dissertações de mestrado acadêmico, 15 em

¹⁰ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 26/ago./2014.

nível de teses de doutorado e 04 de mestrado profissional. Sendo que das teses, apenas 12 na área de concentração em Educação. Da pesquisa sobre Formação Pedagógica, foram identificados 85 trabalhos, entre os anos de 2010 e 2014, sendo 64 dissertações de mestrado acadêmico, 19 teses de doutorado e 02 de mestrado profissional. Sendo que das teses, apenas 12 eram da área de concentração em Educação.

Da pesquisa sobre Ensino Técnico, foram identificados 107 trabalhos entre os anos de 2011 a 2014, sendo 83 dissertações de mestrado acadêmico, 14 teses de doutorado e 10 de mestrado profissional. Das Teses, apenas 07 na área de concentração em Educação.

Da combinação entre as palavras procuradas, identificaram-se apenas 22 pesquisas, sendo 17 dissertações de mestrado acadêmico e 05 em nível de doutorado. Da combinação das três temáticas procuradas foi encontrada apenas uma pesquisa, sendo esta uma dissertação de mestrado acadêmico.

Devido à ínfima resultante do cruzamento entre as três temáticas, para tentar entender melhor o estado da arte, fez-se também a pesquisa com o cruzamento entre duas das temáticas, procuradas alternadamente. Cabe ressaltar que as pesquisas lidas estão somente enquadradas em programas de pós-graduação em Educação, sendo as demais oriundas de outros programas, motivo pelo qual foram desconsideradas. Entre as pesquisas localizadas, fez-se uma nova seleção, pois das 22 relacionadas, considerando-se as repetições e a área de concentração, restou uma amostra de 13 pesquisas com a temática mais próxima e que poderia colaborar para o estado da arte desta tese.

Das treze pesquisas selecionadas, 02 não tiveram seu texto original na íntegra encontrado, sendo portanto, descartadas, devido a não possibilidade de uma garantia de veracidade.

Quadro 1 - Mapeamento do banco de teses e dissertações da CAPES¹¹

"Educação Profissional E Tecnológica"

"Formação Pedagógica"

"Ensino Técnico"

Título	Autor	Data e Programa	Resumo
Formação profissional e mundo do trabalho: percepções de empresários do setor têxtil e egressos do curso técnico em vestuário IFRS câmpus Erechim.	DIAS, CAMILA CARMONA.	01/08/2012 127 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDAD E DE PASSO FUNDO , PASSO FUNDO Biblioteca Depositária: UPF	Esta pesquisa tem como objetivo abordar as percepções de egressos e empresários sobre a relação entre a formação profissional do Curso Técnico em Vestuário do IFRS – Câmpus Erechim e o mundo do trabalho. Questiona como egressos do Curso Técnico em Vestuário e empresários do setor têxtil percebem a formação profissional e a sua relação com o mundo do trabalho? Usa como metodologia um estudo qualitativo com coleta de dados realizada por meio de entrevista semiestruturada. Participaram como sujeitos egressos do Curso Técnico em Vestuário das turmas 2009 e 2010 e empresários da área do vestuário em Erechim.
PALAVRAS-CHAVE: Institutos Federais de Educação; Ciência e Tecnologia; Educação profissional e tecnológica; Formação humana; Mundo do Trabalho.			

"Educação Profissional E Tecnológica"

"Formação Pedagógica"

"Ensino Técnico"

Título	Autor	Data e Programa	Resumo
A prática curricular dos professores do curso superior de tecnologia em controle de obras do IFMT. '	LEITE, JOSE LUIZ.	01/04/2011 98 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MATO GROSSO , CUIABÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE/UFMT	Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os professores do núcleo de formação técnica, da área de Construção Civil do IFMT, desenvolvem suas práticas curriculares no Curso de Tecnologia em Controle de Obras, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Questiona como os professores das disciplinas técnicas do Curso de Controle de Obras lidam com as mudanças na prática curricular do curso médio técnico para um processo formativo em um curso de nível superior? Como metodologia a mesma usa a pesquisa qualitativa interpretativa teve como instrumentos para a coleta de dados o questionário de caracterização dos sujeitos; a observação de aulas, entrevistas individuais e a análise de documentos oficiais do Instituto e do MEC/CNE. A interpretação e análise dos dados levantados foram realizadas através da identificação de eixos temáticos e da utilização da triangulação das informações obtidas.
Palavras-chave: ensino tecnológico; prática curricular; trabalho docente.			

¹¹ Nos quadros a seguir, as palavras destacadas com cor na parte superior, são as palavras pesquisadas através da combinação, bem como as com o título destacado na cor laranja.

Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica	FORTES, MARIA CAROLINA	01/10/2012 262 F. DOUTORADO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: CENTRAL DA PUCRS	Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a docência se constitui nas trajetórias de vida de seis professores que atuam Educação Profissional e Tecnológica, do IFSUL Câmpus Passo Fundo, nos entrelaçamentos entre a escolarização na infância e adolescência, os processos de escolha profissional e, posteriormente, na docência, expressas nas trajetórias individuais, como produtoras de sentidos constitutivos da docência. Como metodologia é uma pesquisa qualitativa, com cunho etnográfico, ressaltando as “Redes de Significações” e aos estudos (Auto)biográficos, como perspectiva teórico- metodológica; desenvolve-se através das narrativas de vida dos professores e utiliza como estratégias principais a análise documental, as observações e as entrevistas narrativas, as quais constituíram o modo de apreensão e análise.
---	------------------------	--	--

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias de Vida; Sentidos; Saberes; Educação Profissional e Tecnológica; Constituição da docência.

Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	COSTA, MARIA ADELIA DA	01/12/2012 231 F. DOUTORADO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI – SISTEMA DE BIBLIOTECA DA UFU	Esta pesquisa tem como objetivo o estudo das políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica afim de problematiza estas políticas a partir da década de 1990 até a sua publicação. Busca apreender os sentidos e a materialização da profissão docente.
--	------------------------	---	---

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores; Licenciaturas; Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia.

"Educação Profissional E Tecnológica"

"Formação Pedagógica"

"Ensino Técnico"

Título	Autor	Data e Programa	Resumo
O modelo pedagógico do curso de educação profissional em agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o arranjo produtivo local - apl	MIRANDA, JARBAS MAGNO	01/08/2011 116 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB	Esta pesquisa tem como objetivo investigar e discutir a adequação do modelo pedagógico utilizado na formação profissional do Técnico em agropecuária do IFMS- CNA, para atender às demandas de formação profissional do Arranjo Produtivo Local, conforme preconiza a atual política de expansão da educação profissional e tecnológica, no Brasil. Como metodologia de cunho qualitativo através da pesquisa aplicada com estudo de caso, calcando os resultados no contexto histórico do curso envolvido.
PALAVRAS-CHAVE: modelo pedagógico; sistema escola fazenda; educação profissional e tecnológica.			
Avaliação da educação profissional : um	DORNELES, RACHEL PEREIRA	01/08/2011 139 F. MESTRADO ACADÊMICO	Esta pesquisa tem como objetivo investigar os indicadores específicos que revelam e contribuem

estudo sobre indicadores educacionais específicos		Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB	com o desenvolvimento da educação profissional de qualidade, bem como identificar e analisar os temas relacionados aos indicadores específicos da EPT a partir da perspectiva dos docentes, egressos e gestores dos Institutos Federais e construir um painel de indicadores específicos da educação profissional no Brasil. Como metodologia tem-se uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, e com os resultados discutidos a partir da Análise de conteúdo de Bardin.
PALAVRAS-CHAVE: política pública; educação profissional e tecnológica; indicadores.			
A implementação do proeja como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória	FILHO, ELOY JOAO LOSSO	01/12/2011 110 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE CÂMPUSNAS, CÂMPUSNAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL	Esta pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória e o modelo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na forma de Jovens e Adultos (PROEJA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) Câmpus Florianópolis. A pesquisa propõe-se a analisar o contexto da prática, baseado nos trabalhos de Elmore, utilizando conceitos da abordagem de ciclo de políticas e questões propostas para analisar o referido contexto da política pública.
PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional; Políticas públicas; PROEJA; Inclusão e Expansão.			
Aldeamento intelectual inserção de indígenas na educação profissional e tecnológica	FERNANDEZ, CARLA SANDRA CAMUSO	01/08/2011 165 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDAD E DE BRASÍLIA , BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB	Esta pesquisa tem como objetivo delinear o perfil dos indígenas presentes na rede de Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Instituto Federal da Bahia – Câmpus Porto Seguro. O estudo teve como base, a priori, uma análise abrangente da situação do aluno no sistema educacional indígena e regional se contrapondo ao processo de ingresso e permanência desses indivíduos numa Instituição de Ensino Técnico Profissionalizante. Como metodologia teve um caráter qualitativo, interpretativo, com estudo de caso, utilizando ferramentas como entrevistas estruturadas, semiestruturadas e abertas, tendo os resultados obtidos através da comparação, possibilitando estabelecer as categorias, defini-las e exemplificá-las.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Escolar Indígena; Políticas Públicas de ação afirmativa; Índios Pataxó; Instituto Federal da Bahia.			
Evasão escolar nos cursos técnicos do proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica de minas gerais	MOREIRA, PRISCILA REZENDE	01/07/2012 140 F. MESTRADO ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MINAS GERAIS , BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: FACULDADE	Não foi encontrado o texto na íntegra.

Os (re)arranjos do ensino técnico agrícola no Brasil	FEITOSA, ANDRE ELIAS FIDELIS	DE EDUCAÇÃO 01/10/2012 245 F. DOUTORADO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL FLUMINENSE , NITERÓI Biblioteca Depositária: BCG	Não foi encontrado o texto na íntegra.
Reformas educacionais no período lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional	ORTIGARA, CLAUDINO	01/10/2012 240 F. DOUTORADO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E ESTADUAL DE CÂMPUSNAS , CÂMPUSNAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL	Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir da conformação das políticas implementadas no período do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), tendo como fio condutor a perspectiva dos mecanismos de regulação, com destaque para o conjunto de influências que atuam no processo de formulação e implementação de políticas, culminado na produção de ordenamentos normativos que representam um dos aspectos da relação entre o Estado e a sociedade, como elaboraram e executaram seus projetos pedagógicos, tendo em vista a relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico de nível médio. Como metodologia utiliza-se de uma abordagem qualitativa na qual foram utilizados três procedimentos básicos na coleta de dados: revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas do tipo semi estruturadas, realizadas em dois estudos de caso em instituições da Rede Federal. Como análise dos resultados usa a perspectiva dialética-crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Política e Educação; Ensino profissional; Rede de ensino; Ensino integrado.

"Educação Profissional E Tecnológica"

"Formação Pedagógica"

"Ensino Técnico"

Título	Autor	Data e Programa	Resumo
A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente	SIMIONATO, MARGARETH FADANELLI	01/03/2011 194 F. DOUTORADO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UNIVERSIDAD E FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL , PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO	Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as culturas docente no contexto do ensino técnico em alguns de seus avanços e retrocessos entendidos como possibilidade de mudança e busca conhecer o que pensam os professores sobre a docência na Educação Profissional Técnica de nível médio e que interpretações produzem sobre as reformas educacionais para o Ensino Técnico em vigor. Usa como metodologia uma pesquisa qualitativa, com o uso de ferramentas como grupo focal, entrevistas e analisa os resultados a partir da Análise de conteúdo do Bardin.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Formação; Ensino Técnico; Cultura docente.

Formação pedagógica dos	CARPIM, LUCYMARA	01/05/2011 173 F. MESTRADO	Esta pesquisa tem como objetivo investigar a problemática de como o professor que atua com a
-------------------------	------------------	-------------------------------	--

professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade	ACADÊMICO Em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO PARANÁ , CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCPR	formação profissional pode mudar sua ação docente, de um fazer baseado na reprodução do conhecimento para a produção do conhecimento, por meio de uma metodologia fundamentada no paradigma da complexidade, juntamente com a identificação da necessidade de formação acadêmica dos docentes e sua predisposição para o envolvimento na educação continuada. Como metodologia esta pesquisa baseasse o paradigma da complexidade junto a um estudo de caso.
PALAVRAS-CHAVE: Educação continuada; ensino técnico; formação de professores; educação profissional.		
Fonte: Elaboração da autor		

A partir destes trabalhos é possível notar a falta de relação entre as temáticas buscadas, bem como o fato de que grande parte das pesquisas ou focam diretamente a EPT, no que tange à parte de tecnologia específica e currículo ou na formação pedagógica, a qual é mais pesquisada em nível da Educação Superior, restando uma lacuna no que se refere à compreensão de como se forma o docente da EPT. No entanto, quatro pesquisas destacaram-se, chamando atenção a fim de serem comentadas, ressaltando que a primeira é a única a citar as três palavras pesquisadas: “*Formação profissional e mundo do trabalho: percepções de empresários do setor têxtil e egressos do Curso técnico em Vestuário IFRS câmpus Erechim*” (DIAS, 2012).

Das pesquisas analisadas, esta foi a única que abarcou os três temas propostos para a busca no banco de dissertações e teses. Porém, é necessário ressaltar que a pesquisa não direcionou suas buscas para a docência em momento algum, tratando o tema formação pedagógica apenas como item de uma listagem sobre o curso que foi abordado. Contudo, a pesquisa trouxe itens de relevância como seu início marcado pela trajetória da autora, mostrando sua relação com o estudo de caso escolhido, por ser docente da instituição. A pesquisa buscou descrever as percepções de egressos e as de empresários sobre a formação profissional do Curso de Técnico em Vestuário do IFRS câmpus Erechim e do mundo do trabalho. Além disso, descreveu através dos questionários, o que motivaria o egresso a procurar o curso e quais suas percepções sobre o mesmo, esclarecendo que o curso propiciou crescimento profissional e pessoal e expondo as dificuldades encontradas no decorrer da sua formação. Também identificou as principais características necessárias aos profissionais do vestuário sob a ótica dos empresários. Além disso, o trabalho apresentou na sua metodologia ideias importantes como a escolha do campus Erechim, baseada numa perspectiva histórica, através de duas visões do curso: uma proposta pelos Institutos Federais e outra proposta pela

perspectiva empresarial. A amostra teve como base alunos egressos nos anos de 2009 e 2010 e foi escolhida a partir de instrumento de coleta de informações: primeiro, foi aplicada a 59 alunos com os quais posteriormente foi realizado contato para verificar sua situação profissional. A partir destas primeiras respostas foram selecionados 14 egressos para uma entrevista individual, semiestruturada. A amostra com base empresarial surgiu a partir das respostas dos alunos, os quais citaram três empresas que possuíam colaboradores egressos do curso.

Como revisão bibliográfica, a amostra partiu de uma visão histórica da educação brasileira, trazendo um rico apanhado sobre a historicidade da Educação Profissional desde o período pré-colonial aos dias atuais, dando ênfase às normativas que fizeram parte desse processo, principalmente sobre a mudança ocorrida no projeto oficial de reforma do ensino médio com base no Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997) que regulamentou a Educação Profissional e a relação com o Ensino Médio. Além disso, buscou no olhar de Frigotto (2010) a dicotomia criada por tal decreto entre educação geral e específica, humanista e técnica. Dessa maneira, criou uma separação entre Ensino Médio e Ensino Profissional, gerando sistemas de redes diferenciadas, o que causou uma ruptura entre o acadêmico e tecnológico. O mesmo trabalho cita a reorganização de tal decreto, que em 2004, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tornou-se Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), retornando o sistema integrado dos cursos profissionais e propedêuticos vigente até hoje.

Suas conclusões são diretamente voltadas aos egressos e aos empresários, não relacionando em momento algum ao tema dessa pesquisa. Ou seja, apesar de conter as palavras buscadas, não se encontra relação direta com o mote dos questionamentos aqui gerados.

A segunda pesquisa consultada, intitulada *“Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos”* (COSTA, 2012), tem o mote de confirmar a tese de que não existiam políticas de formação para professores para a Educação Profissional e Técnica, principalmente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ela partiu de uma reflexão da formação numa sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal, através de uma análise bibliográfica e documental. Ademais, o texto trouxe na sua leitura histórica, a constatação de que os programas de formação, em sua maioria, apresentam um caráter puramente efêmero, baseados em políticas de governo e não de estado, que visam suprir uma carência do mercado com a falta de docentes qualificados para o ensino técnico.

A pesquisa percorreu também sobre o ensino superior para a EPT e buscou esclarecer

os vieses mercadológicos que conduzem às políticas neoliberais na educação, bem como a problemática envolvida na ampliação da rede por meio da criação dos IFESs. Buscou, também, entender o processo de competência dessas instituições para a formação do professor, baseada nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) de cinco IFEs, localizados um em cada região do Brasil.

A terceira pesquisa intitulada “*A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente*” (SIMIONATO, 2011), procurou analisar as culturas docentes no contexto do ensino técnico em alguns de seus avanços e retrocessos, entendidos como possibilidade de mudança. Busca reconhecer a cultura docente por parte dos envolvidos no processo educativo da EPT e a possibilidade de constituir caminhos para que as melhorias e mudanças que se materializam no cotidiano da escola. A análise da socialização da cultura docente foi baseada na categorização, segundo Hargreaves (1998) e Pérez Gómez (2001), junto com o conceito de desenvolvimento profissional docente de Imbernón (1998) e Marcelo (2009). Tal pesquisa certamente serviu como exemplo para esta tese, visto que utilizou técnicas e ferramentas metodológicas que vão ao encontro das propostas a serem realizadas aqui.

Além disso, o trabalho partiu de uma revisão bibliográfica e da coleta de dados da análise documental, questionários e grupos focais, realizados com 60 sujeitos divididos entre 16 professores em exercício em escolas técnicas privadas e 44 candidatos a um Programa Especial de Formação Pedagógica. Também tomou-se como princípio a análise de conteúdo para a organização e catalogação dos dados, bem como para a interpretação dos mesmos pressupostos do método dialético.

A quarta pesquisa intitulada “*Formação pedagógica dos professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade*” (CARPIM, 2011) trouxe, via metodologia fundamentada no paradigma da complexidade, a investigação da problemática de como o professor que atua junto com a formação profissional pode mudar sua ação docente por meio de um fazer baseado na reprodução do conhecimento para produção do conhecimento. Tal pesquisa teve como propósito identificar e oferecer aos pesquisados que demonstraram interesse, um curso de educação continuada sobre a formação pedagógica que visava inseri-los numa proposta de atuação na educação profissional de nível técnico, baseada, segundo a autora, em um paradigma inovador.

A autora realizou entrevistas com 33 professores que atuavam nas Escolas SENAC no Paraná nos cursos Técnicos em Enfermagem e Técnicos em Vendas. Primeiro, foi realizada uma fase inicial, verificando a intencionalidade de participação junto aos docentes, por meio de entrevistas e a após, a seleção dos sujeitos da pesquisa. Nesta fase, 10 professores

demonstraram vontade de participar do curso proposto e foram convidados a fazer parte de um curso de 02 módulos de educação continuada, com o mote da proposta para o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas inovadoras, de forma reflexiva e transformadora.

3. O Capital Cultural e sua influência na vida professoral

Inicia-se aqui com uma reflexão sobre os processos educacionais, principalmente no que tange à motivação (intencionalidade, necessidade ou desinteresse) dos docentes iniciantes a partir da ideia de formação pedagógica, desenvolvida através do conceito de capital e de seus desdobramentos. Nesse sentido, o sociólogo francês Pierre Bourdieu ¹² busca compreender como a instituição escolar contribui para multiplicar tanto a distribuição do Capital Cultural quanto a do próprio espaço social.

Pierre Bourdieu nasceu na cidade de Denguin, localizada na região rural do sudoeste da França em 01 de agosto de 1930, vindo a falecer em 23 de janeiro de 2002. Bourdieu recebe as glórias de ser considerado um dos intelectuais mais importantes do seu tempo, sendo talvez, a maior referência mundial como cientista social, tendo em vista uma vasta gama de publicações de grande porte. (NASH, 2002) O sociólogo era reconhecido pela sua originalidade. Sobre sua teoria habitam críticas controversas que o julgam como um teórico da reprodução das desigualdades sociais.

Críticas à parte, Bourdieu tem como herança teórica, referenciais como Durkheim, a partir da ideia da possibilidade de uma ciência do mundo social; Karl Marx, pela base em suas teorias sobre os conflitos das classes sociais; Weber, pela importância do sentido e da diferenciação social na ação; Elias, no qual mais se baseou, através da configuração social e do conceito de *habitus*. Com isso, apropria-se como referência de autoria de dois novos conceitos, o de *habitus* e o de campo, bem como reaproveita e reconstitui o conceito já estabelecido de capital.

Bourdieu, em seus pensamentos, tem extraordinária relevância tanto na teoria social como na sociologia empírica, notadamente teorias da cultura, da educação e dos estilos de vida. Como constituição de sua teoria, Bourdieu elaborou durante sua vida, um conjunto de conceitos, os quais originaram a busca de uma superação da dicotomia entre subjetivismos (ação social – hermenêutica) e objetivismos (o indivíduo molda a sociedade ou a sociedade molda o indivíduo – fisicalismo).

Percebe-se, dessa forma, que Bourdieu entende o poder como algo cultural e simbolicamente criado, constantemente legitimado através de uma interação entre agência e estrutura. A principal forma de isso acontecer é por meio do que ele chama de *habitus* ou normas ou disposições socializadoras que guiam a conduta e o pensamento. Quando interpreta

¹² Pierre Bourdieu (1930-2002) sociólogo francês, Catedrático de sociologia no Collège de France.

o conceito de campo (1983), acena aos diferentes espaços da vida ou da prática social que possuem objetivos próprios e apresentam uma estrutura lógica de funcionamento, que são irreduzíveis a outros campos. Igualmente, pode-se falar do campo econômico, campo político, campo cultural, os quais são recortes da realidade social, política ou cultural e que determinam um conjunto de agentes (indivíduos, grupos ou instituições) e de práticas que buscam determinados fins. Ademais, apresenta em seu discurso o campo científico como um espaço no qual se amplia uma luta pela exploração da autoridade científica. Portanto, pode-se dizer que há dentro do interior do campo científico uma repartição desigual de legitimidade que hierarquiza as distintas disciplinas ou áreas de conhecimento, as diferentes práticas, os objetos de estudo, etc. (GARCIA M. M., 1994).

Esses espaços estão tomados por atores com diferentes *habitus* e com capitais diferentes, os quais competem tanto pelos recursos materiais como simbólicos do campo. Esses capitais são divididos por Bourdieu primeiramente, em três outros: o mais influente é capital econômico, também completado pelo Capital Cultural, pelo Capital Social e por qualquer tipo de Capital que seja percebido como natural – forma que denomina o capital simbólico. Capital simbólico, então, é ligado à honra e ao reconhecimento (ritos, etiqueta, protocolo). É uma representação, um modelo de excelência.

Em suma, o sociólogo rompe com a oposição indivíduo-sociedade (o universo social está no indivíduo e o indivíduo está no universo social particular). Tendo o Capital econômico definido por fatores de produção, renda, patrimônio, bens materiais, o Capital Cultural pode ter qualificações intelectuais (nos sistemas educativos ou nas famílias) sob três formas: incorporados no corpo (expressão oral), objetivos (posse de quadros ou obras de arte) e institucionalizados (diplomas e títulos). Por fim, o Capital Social emerge através dos recursos produzidos pelas redes sociais (convites recíprocos).

Dentre suas obras, dá-se particular destaque ao livro “*Les Héritiers, les étudiants et la culture*”¹³ que ele escreveu em coautoria com Jean-Claude Passeron¹⁴, publicado em Paris em 1964 (Éditions de Minuit), quando iniciam-se as obras de maior grandeza da sua produção e que pode ser considerada a baliza inicial das discussões sobre Capital Cultural e as estruturas de ensino. É na obra *Les Héritiers* que surge a reflexão de que a escola transforma as desigualdades sociais (culturais) em desigualdades escolares. Para alguns, a cultura escolar é

¹³ “*Les Héritiers, les étudiants et la culture*”, tendo sido traduzido para o português como “Os Herdeiros” com o subtítulo de “os estudantes e a cultura”.

¹⁴ Jean-Claude Passeron, também é francês, foi professor de sociologia na “Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais”. É considerado um discípulo de Bourdieu, com quem escreveu “Os herdeiros” (1964) e “A reprodução” (1974).

idêntica à cultura da família, enquanto que para outros representa uma aculturação.

O ponto de partida para a sua análise é a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. A origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. Essa origem social produz primeiro, o fenômeno de seleção: as simples estatísticas de possibilidades de ascender ao ensino superior, segundo a categoria social de origem, mostram que o sistema escolar elimina de maneira contínua uma forte proporção das crianças saídas das classes populares. No entanto, segundo os pesquisadores franceses, é um erro explicar o sucesso e o fracasso escolar apenas pela origem social. Existem outras causas que eles designam pela expressão herança cultural. Entre as vantagens que os herdeiros possuem, deve-se mencionar o maior ou o menor domínio da linguagem. A seleção intervém quando a linguagem escolar é insuficiente para o aproveitamento do aluno (GADOTTI, 2011).

Segundo Mônica (1981), os estudantes mais beneficiados, não só devem ao meio de origem os hábitos, o exercício e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, como herdaram também, saberes e gostos e bons gostos, cuja produtividade escolar, ainda que não de forma direta, não se pode deixar de contabilizar.

Bourdieu evidencia bem o papel do Capital Cultural, o qual reafirma no livro *Amor pela arte*, publicado em 1966, onde enraizou a noção de Capital Cultural e considerou as funções sociais das práticas culturais. Em 1970, quando foi reproduzido com o subtítulo de “Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, também em parceria com Passeron, teve uma repercussão profunda, através das críticas e constituiu a ciência de violência simbólica.

Cabe ressaltar ainda que o que Bourdieu denomina como violência simbólica é a capacidade de fazer caso omissa da arbitrariedade da produção simbólica para que esta seja legitimada o que é de grande importância para a análise sociológica do mesmo. No entanto, o que se deve zelar em Bourdieu para essa breve reflexão é a posição que o teórico assume sobre as subordinações (poderes) materiais e simbólicas que operam em nós (sociedade e indivíduos), pois estes participam de uma complexa relação de interdependência. Bourdieu define, então, que o poder não depende do dinheiro ou de uma situação de prestígio ou de um grau elevado de escolaridade, ou de qualquer outro potencial de destaque, como a posição social ou o poder que possuímos na sociedade, mas sim da articulação de sentidos que esses potenciais assumem em cada momento. As condutas culturais correspondem mais aos determinismos sociais do que à lógica das prioridades, visto que muito dos sucessos e dos fracassos dependem de orientações precoces que são frutos do meio familiar. Os mesmos saberes são diferentes das mesmas atitudes e não estão conectados aos mesmos valores.

Percebe-se, assim, que uma cultura puramente escolar pode ser considerada cultura parcial e, até mesmo, uma cultura inferior. Como já é de saber, para as camadas mais desamparadas, a escola permanece a ser a única via de acesso à cultura. Paradoxalmente, a escola desvaloriza a cultura que transmite em detrimento da cultura herdada.

Segundo Gadotti (2011), sobre a origem social do indivíduo no sistema educacional:

[...] a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida; para outro, é uma herança “normal”, que inclui a reprodução das normas. O caminho a percorrer é diferente, conforme a classe de origem (GADOTTI, 2011, p. 195).

Bourdieu aborda o sistema educacional como uma das constituintes de manutenção social, o qual corrobora para as desigualdades sociais e para o nível global de cultura familiar. Dito de outra forma, o Capital Cultural e suas implicações colaboram com o êxito ou com o fracasso escolar das criança e jovens.

Os discursos pedagógicos são práticas, são tecnologias, com um misto de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos/reprodutivos e práticos sobre os sujeitos a quem se dirigem e os objetos de que tratam. Seus efeitos vão além de um tipo de violência simbólica que a sociologia crítica da linguagem e da cultura costuma atribuir aos signos. Os discursos instituem campos de objetos que concorrem com a produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade (GARCIA, 2001, p. 31).

A escola está permeada de relações de poder, em suas falas, suas imagens, suas ordens, seus modos de significação e representação. Significação como um campo de lutas em torno da produção de sentidos e representação como forma de desenho da identidade. É verdade que essa teia de relações de poder na escola pressupõe uma relação de forças entre identidades e diferenças e distintas origens sociais, logo, diferentes bagagens culturais entre alunos e alunos, entre professores e professores e entre alunos e professores, entre suas diferenças de classe, etnia, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade, enfim, entre as diferentes subjetividades dos mesmos.

Na escola, o poder-saber, expressão utilizada por Michel Foucault (2013), circula de forma que “não existe relação de poder sem a constituição de um campo correlato de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder.” (SILVA, 2000, p. 91).

É essa articulação de sentidos que se busca esclarecer a partir do conceito de Capital Cultural. Segundo ele, esse conceito é a segunda expressão mais valiosa de um capital, ficando aquém apenas do capital econômico. Tal expressão conglomerava a variável educacional, mas não se limita apenas a ela, tornando-se fonte de poder social. O autor, então, busca, em suas pesquisas, romper com a ideia do senso comum, pensando a partir da ideia de aptidões e inaptidões individuais (naturais) dos estudantes acerca do fracasso ou sucesso escolar.

A lógica aparentemente simples deste referencial é necessária para a criação de conceitos secundários que compõem o corpus teórico das investigações levadas a efeito por Bourdieu. O método e as análises vão se sofisticando à medida em que ele progride nas suas pesquisas e nas lutas ideológicas e teóricas que experienciou ao longo de sua vida. Apesar da diversidade de fontes, Bourdieu se mantém fiel a um modelo próprio. No entanto, recusa a ilusão objetivista do estruturalismo. Ele acredita que as estruturas devem ser analisadas a partir da prática (THIRY-CHERQUES, 2006).

A concepção de Capital Cultural, segundo Bourdieu, surge da indigência de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos originários de distintas classes sociais. Observa-se, então, que as origens de classes sociais poderiam ser relacionadas aos interesses e às formas de aprendizagem dos estudantes. Além disso, Bourdieu foi muito criticado por ser promotor de uma ideologia, das ideologias, dentro da sociologia. A partir de Jantzen (2013), entende-se que a aptidão escolar é um dom, mas também investimentos e tempo de estudo, por meio de experimentações e assimilação de conhecimentos e habilidades reconhecidas pela cultura dominante. A subcultura escolar tem seus códigos, suas normas de reconhecimento, avaliações, premiações e credenciamentos. Ao aplicar um conceito como o de Capital Cultural, construído socialmente e adquirido individualmente na vida social, foi possível desarmar aqueles que relacionavam os êxitos e fracassos escolares a teorias pedagógicas inatistas ou empiristas. (JANTZEN, 2013).

Assim, é possível compreender que Capital Cultural é um conceito que acarretou uma nova categoria de capital, através da diversidade, poder e recurso social em sociedades em que é um recurso e prerrogativa de poucos. O aprendizado eficaz não está relacionado a nenhuma herança genética e tampouco a simples presença de um indivíduo num ambiente natural, mas sim à herança cultural que cada família delega a seus herdeiros, sendo essa responsável pela diferença inicial entre estudantes, diante do conhecimento escolar e, logo, pelos seus êxitos ou fracassos. O Capital Cultural, dessa forma, é proporcional à maior renda econômica das famílias e maior o grau de escolaridade, sendo que estes estudantes possuirão,

possivelmente, melhores resultados obtidos na escola. Para o autor, as próprias categorias objetivas que determinam as atitudes dos pais, subjagam as escolhas importantes da carreira escolar e conduzem, também, a maneira dos estudantes diante das mesmas escolhas. Logo, todo seu modo de relação com a escola. O Capital Cultural pode apresentar-se sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O Capital Cultural Incorporado é ligado ao corpo, o qual supõe um processo de interiorização nos marcos do processo de ensino e de aprendizagem, o qual compromete um investimento de tempo.

Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.). Pelo fato de estar ligado, de múltiplas formas, à pessoa em sua singularidade biológica e ser objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo invisível, ele constitui um desafio para todos aqueles que lhe aplicam a velha e inextirpável distinção dos juristas gregos entre as propriedades herdadas (ta *patrôa*) e as propriedades adquiridas (*epiktêta*), isto é, acrescentadas pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário; de forma que consegue acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição (BOURDIEU, 2001, p. 75).

Já o Capital Cultural objetivado, diferentemente do anterior, é materialmente transferível a partir de um suporte físico, ficando claro tratar-se da transferência de uma propriedade legal. Logo, baseia-se em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., sendo transmissível em sua materialidade. Portanto, o Capital Cultural objetivado pode ser apropriado tanto materialmente (capital econômico) quanto simbolicamente (obra de arte, Capital Cultural).

O Capital Cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que - como bem mostra o exemplo da língua permanece irreduzível, por isso mesmo, aquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao Capital Cultural incorporado). É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2001, p. 78).

Por último, tem-se o Capital Cultural institucionalizado, que implica em uma objetivação do Capital Cultural incorporado sob a forma de títulos que estão, simultaneamente, garantidos e admitidos legalmente. É um prolongamento da forma objetivada numa escala coletiva, institucionalizada por meios de ritos de adoração, um meio

de poder. Por meio de certificados, de títulos escolares ou acadêmicos, crê-se no reconhecimento institucional com o Capital Cultural acumulado pela pessoa. Ao confiar ao Capital Cultural um reconhecimento institucional, as certificações e seus ritos permitem o confronto entre os diplomados e, até mesmo, sua barganha (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*). Ademais, possibilita também constituir taxas de câmbio entre o Capital Cultural e o capital econômico, assegurando o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

As estratégias de troca do capital econômico em Capital Cultural, que propiciam a busca desenfreada e a explosão escolar e da inflação de diplomas, são governadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro, asseguradas pelas diferentes espécies de capital, passando assim, a ser um símbolo de poder.

Segundo Bourdieu, a sociedade vive em conflitos imutáveis de dominantes e dominados, cuja origem não é apenas da ordem econômica. A dominação é também simbólica e todos estão profundamente ligados a outros campos, inclusive da economia. Essa relação de poder faz com que os dominados passem a agir em conveniência com esses princípios, contribuindo e reforçando sua tentativa de se adequar a eles, na luta pela inclusão e querer se tornar um "igual".

A sociologia de Bourdieu, para alguns autores, é uma “economia política da violência simbólica”, expondo os mecanismos de obrigação e aconselhamento dos instrumentos de conhecimento e de construção da realidade que estão a ela submetidos. Assim, com base nesta reflexão, Bourdieu cita a forte valorização que as classes médias dão ao acesso às escolas e aos valores e certificados escolares, uma vez que essas esperam que, através disso, cheguem à probabilidade de mudar uma vida marcada pela escassez de cultura. A escola, uma vez que, celebrada como autêntica e como mensageira de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, começa a exercer, segundo Bourdieu, “livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (2001, p. 52).

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2001, p. 53).

A partir dessas constatações, fica evidente compreender que a partir da ideia de capital cultural, o sistema educacional é pertencente ao monopólio de uma classe dominante que tem a possibilidade de articular os bens culturais que só servirão para categorizar as pessoas.

Portanto, é evidente que desde que passou a se entender o sucesso escolar como uma hierarquia, a própria escola é produtora de uma legitimação das injustiças, velada por uma

falsa equidade, na qual elites se tornam mais poderosas e contribuem para a exclusão, cada vez maior das camadas inferiores, baseadas na justificativa da falta de herança cultural. Assim, nota-se que enquanto prosseguirem as desigualdades no sistema escolar, continuarão também, as injustiças sociais.

Para Bourdieu, o Estado é o possuidor elevado do senso comum, que monopoliza a violência simbólica e se estabelece através de múltiplos capitais no seu processo de construção à disputa. No campo de poder é em grande parte pelo domínio do poder sobre o Estado e a educação, que por sua vez, teria o compromisso de expor, bem como de tornar visíveis os arrolamentos de qualquer tipo de dominação para que todas as pessoas, de diferentes classes sociais, possam estar atentas para criar possibilidades de libertação. A escola, diante disso, gera paradoxalmente um amplo valor à arte de se distanciar dos valores e das disciplinas escolares, na qual a cultura livre é distribuída de forma desigual entre os estudantes originários de meios diferentes, ou seja, em qualquer domínio cultural, os hábitos culturais de classe e os fatores econômicos acumulam os seus efeitos.

4. ógicos

A abordagem qualitativa utilizada, responde a uma questão particular de pesquisa que é o de trabalhar com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, em um conjunto de relações que não pode ser apenas reduzido a números. Segundo Bogdan & Biklen (1982) a pesquisa qualitativa necessita apresentar cinco características básicas:

1º *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* O contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através de trabalho intensivo de campo.

2º *Os dados coletados são predominantes descritivos.* O material obtido nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.

3º *A preocupação com o processo é maior do que com produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4º *O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Nesse estudo há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

5º *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não se preocuparam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos (BOGDAN & BIKLEN, 1982, p. 12-13).

Conforme descrição apresentada por Gil (1999), essa pesquisa é bibliográfica e documental com o aporte em um estudo de caso. Segundo Macedo (1994), o conceito restrito de revisão bibliográfica é definido pela busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa e o fichamento dos mesmos através das referências para uso posterior. Ou seja, trata-se do primeiro passo da pesquisa científica com o objetivo de rastrear e revisar a literatura existente sobre o assunto pesquisado. Os objetivos do método bibliográfico são o de identificar as informações e os dados que contam no material pesquisado, estabelecendo-se relações entre as informações e os subsídios obtidos com o problema proposto, além de analisar a consistência das informações e elementos apresentados pelos autores.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa da contemporaneidade, aqui se estende a pesquisa bibliográfica também à documental, ou seja, qualquer informação não só oriunda de textos como também de imagens, sons, vídeos, estatísticas, já que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento editorial, bem como documentações

institucionais e a documentação jurídica sobre o assunto pesquisado.

4.1. Metodologia para análise dos dados

4.1.1. Estudo de caso

A pesquisa social apresenta-se como um potencial indutor eficaz no processo de cumprir às necessidades de um novo pensar e produzir conhecimento na contemporaneidade em que se faz presente mudanças de paradigmas no campo educacional. Diante das possibilidades de pesquisa social, aqui utilizaremos o método de pesquisa do estudo de caso.

Na visão de Bourdieu (1989), pondera-se o uso do estudo de caso em ciências sociais como um modo de investigação “boa para pensar” (BORDIEU, 1989, p. 35). Assim, segundo ele, “debaixo das aparências da singularidade” (Idem, p. 35) é possível, através da interrogação sistemática de um caso particular, retirar dele as propriedades invariantes, ocultas.

O raciocínio analógico, que se apoia na intuição racional das homologias (ela própria alicerçada no conhecimento das leis invariantes dos campos), é um espantoso instrumento de construção do objeto. [...] que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso de método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes (BOURDIEU, 1989, p. 32-33).

Como exemplifica Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso aborda cinco características chave:

- o caso é um sistema limitado, onde a primeira empreitada do investigador é determinar os limites do seu caso de forma objetiva e precisa;
- é um caso sobre algo, que há de identificar para conferir foco e direção à investigação ;
- é necessário existir a preocupação de preservar o caráter “único, específico, diferente e complexo do caso” (MERTENS, 1998);
- a investigação decorre em ambiente natural;
- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários,

narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Compreende-se, portanto, que esse processo é definido como:

Um estudo de caso é caracterizado como incidindo numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. Assume-se como uma investigação particularista, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico (PONTE, 1994, p. 3).

Entende-se com esses fatores citados que para esta pesquisa, a escolha do estudo de caso se enquadra como potência para a obtenção dos resultados.

[...] um estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar com toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE & ANDRÉ, 1991, p. 17).

Conforme afirma Schramm (1971), a essência de um estudo de caso é a busca em compreender e esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, os motivos pelo quais foram tomadas, quais foram os procedimentos para esta tomada de decisão e quais os resultados. A definição de unidade de caso, segundo Gil (2009) Yin (2005), se divide em estudo de caso único ou múltiplo, sendo nesta tese enquadrado como um caso único, mas contendo múltiplas unidades de análise, não podendo por isto, ser confundido com múltiplo ou coletivo (STAKE, 2005).

A classificação dos tipos de estudo de caso é diversa conforme vários autores, portanto, nesta pesquisa, utilizaremos o conceito de André (2005), pois é a que mais se aproxima das necessidades desta tese, visto que ela reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos. Aqui evidenciamos o grupo avaliativo, que é um caso ou um conjunto de casos estudados de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições. Sendo os demais grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa); e ação (busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio do feedback).

Estudos de Caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso, que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, possibilitam reconstruir os

processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2008, p. 150).

O quadro a seguir (Quadro 2) aponta os principais motivos da escolha da metodologia estudo de caso para esta pesquisa.

Quadro 2 - Possíveis relações entre as características de estudo de caso e essa pesquisa

Metodologia	Aproximação
Abordar e tratar de um caso único, algo singular e bem delimitado.	Delimitação da unidade de análise: detectar as representações que os docentes possuem a partir da ideia de Formação Pedagógica.
Conhecer e compreender melhor a realidade.	Inserção enfática junto aos docentes por meio do questionamento sobre o tema, colocando em debate as “crenças” e posicionamentos descritas por eles nas entrevistas.
Retratar a realidade com riqueza, quando o foco se encontra em um fenômeno contemporâneo.	Registro detalhado das informações obtidas nas entrevistas e ampliação dos dados informacionais a partir de outras fontes de análise como a documental, bibliográfica e dados coletados nas entrevistas.
Propiciar contato estreito do pesquisador com a situação ou objeto de pesquisa.	Inserção do pesquisador como mediador das entrevistas, elaborando, propondo e acompanhando a resolução de instrumentos de pesquisa, bem como analisando as respostas obtidas.
Dispor de variedade de fontes de informação.	Pesquisa documental, bibliográfica, questionário, entrevista e os relatos orais.
Permitir a ocorrência de manipulação informal em algumas situações (o pesquisador pode precisar fazer preparações especiais para realizar a sua observação).	Utilização da observação nas entrevistas para propiciar informações em relação às facilidades e/ou dificuldades enfrentadas pelos docentes de se posicionarem sobre a ideia de Formação Pedagógica.
Observar / respeitar a triangulação.	Seleção da triangulação por variedade dos procedimentos de coleta, o que implica variedade dos dados.

Fonte: Baseado na tabela de Adaptação das características do estudo de caso de PUNHAGUI (2012) com base nos conceitos de ANDRÉ (2005) DUARTE (2008); YIN (2005).

Optou-se pela técnica de entrevistas abertas e semiestruturadas, pois esta atende principalmente às finalidades exploratórias, já que é amplamente empregada para o detalhamento de questões e formulação mais concisas dos conceitos arrolados. No que diz respeito à sua aplicabilidade, o entrevistador adentra o tema e o entrevistado tem liberdade para ponderar sobre o tema indicado.

As entrevistas realizadas junto aos professores que aceitaram participar desta pesquisa foram gravadas em áudio e transcritas, buscou-se por meio de entrevistas com perguntas abertas a um pequeno grupo de professores (19 participantes) para verificar como e se eles identificam as capacidades necessárias para a sua formação como professor. E, também, se eles próprios identificam a falta ou a potência da formação pedagógica como qualificadora em suas trajetórias, e ainda, de que forma elas influenciam no processo de aprendizagem nos

cursos dos quais participam.

A entrevista aberta é empregada quando o pesquisador pretende conseguir o maior número possível de subsídios sobre o tema através da visão do entrevistado, bem como para obter um maior aprofundamento do assunto em debate. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

4.2. A escolha do campo de pesquisa

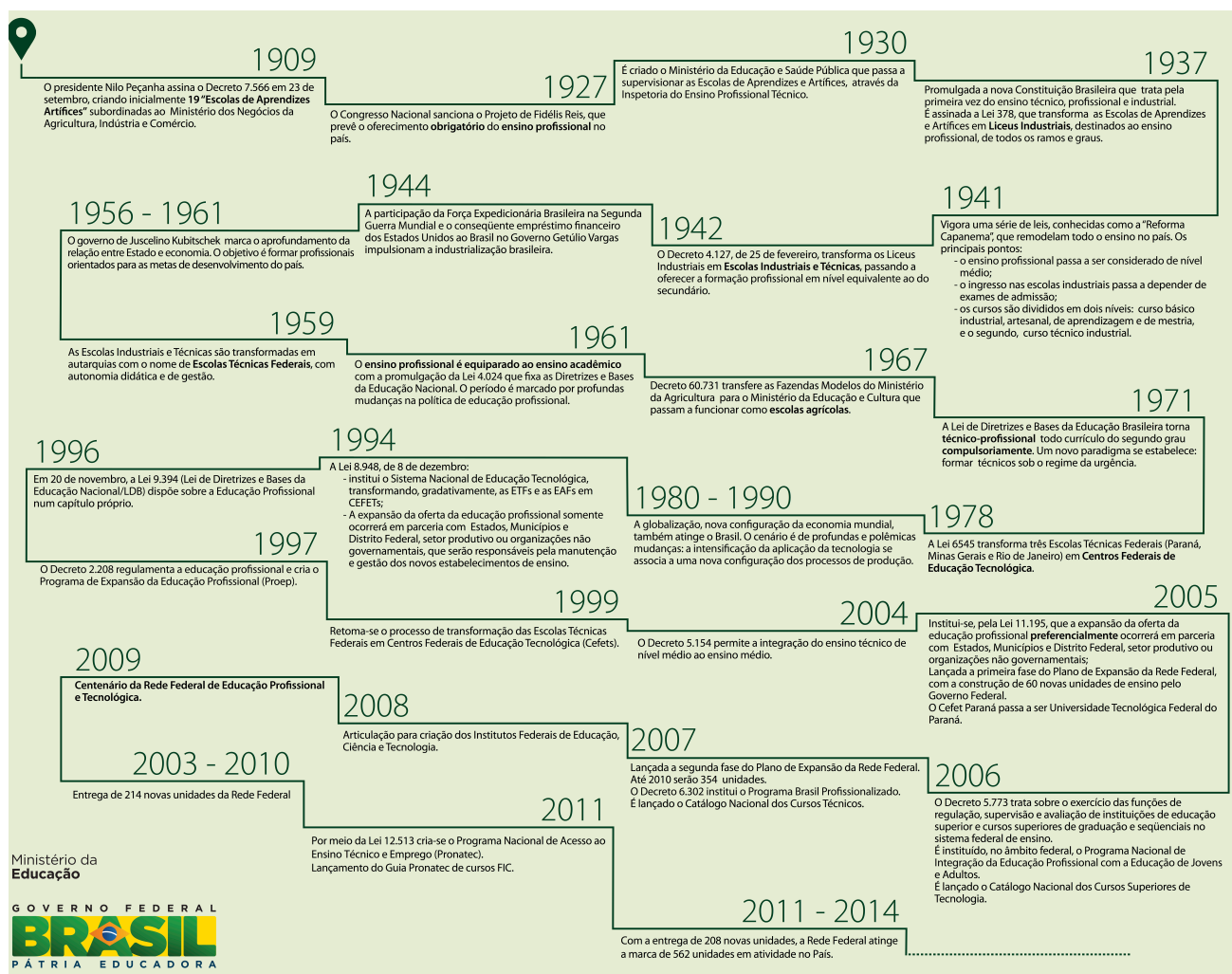
Esta pesquisa parte de um estudo de caso, relatando a vivência de professores iniciantes de alguns campi do IFSUL, suas crenças, valores e dissabores sobre sua formação no âmbito pedagógico. Segundo Schmidt (2013) as Escolas Técnicas Federais têm seu início vinculado ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, (Figura 4), porém, a partir de 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, criou as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices (19 unidades) que em 1978 deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets).

Em 29 de dezembro de 2008, estes englobavam 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 07 Escolas Técnicas Federais e 08 escolas vinculadas à universidades, que transformaram-se nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por força de lei, Institutos são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), gozando de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

Figura 4 - Linha do tempo da Rede Federal de ETP.

Linha do tempo

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: MEC – Rede Federal

Segundo a legislação, os IFS têm finalidades, características e objetivos definidos pelos Art.06 e Art.07 da Lei 11.982 (2008), que instituiu a Rede dos IFs. Segundo o Art.06 desta legislação é prerrogativa dos IFs:

- ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

- promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFSUL;
- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Já como objetivos dos IFs, o Art.07 da referida legislação apresenta que tais instituições devam:

- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, **bem como programas especiais de formação pedagógica**, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (grifo nosso)

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

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

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

O item b desta citação, que determina as implantações dos programas especiais e cursos de licenciatura corrobora com a ideia desta tese de que a legislação dá importância para a formação dos professores, mas não é eficaz em sua metodologia de controle ou fiscalização.

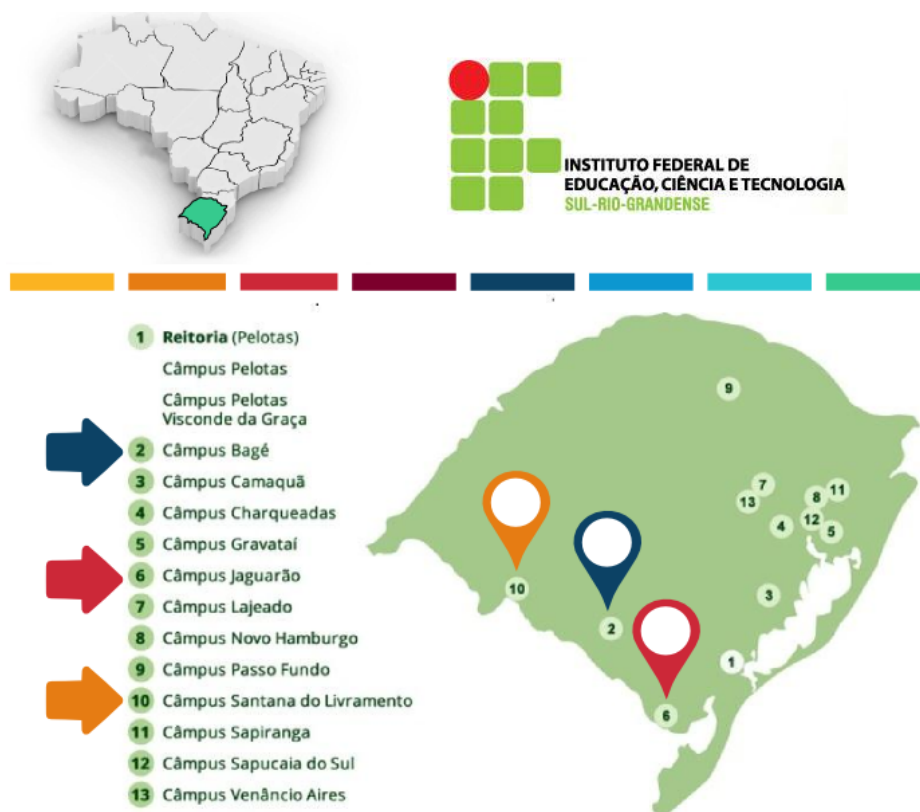
4.2.1. Escolha das unidades de análises

Quanto à escolha das unidades de análise desta tese, a partir dos apontamentos realizados após a qualificação, optou-se pela redução do número de campi a serem elencados, reduzindo assim o número de entrevistas, possibilitando um maior controle da pesquisadora sobre material coletado.

O IFSUL é formado por 14 campi: campus Pelotas – Visconde da Graça (1923), campus Pelotas (1943), campus Sapucaia do Sul (1996), campus Charqueadas (2006), campus Passo Fundo (2007), campus Camaquã (2010), campus Venâncio Aires (2010), campus Bagé (2010), campus Santana do Livramento (2010), campus Sapiranga (2013), campus avançado Jaguarão (2014), campus Gravataí (2014), campus Lajeado (2014) e campus avançado Novo Hamburgo (2014), tendo sua reitoria situada em Pelotas.

Para conseguir uma amostra razoável para análise, partiu-se da escolha voltada à viabilidade para visita em tempo hábil de três campi do IFSUL (Figura 5), bem como a partir dos dados obtidos junto à reitoria, resultando assim em 19 entrevistas realizadas em sua totalidade.

Figura 5 - Mapa dos campi eleitos.



Fonte: Elaboração da autora.

Cabe ressaltar que esta tese teve como opção concentrar-se apenas no IFSUL, de modo a tornar viável a coleta de dados por motivos de possibilidade de acesso territorial em relação ao tempo dedicado à coleta, resultando assim na escolha dos campos da cidade de Bagé, de Santana do Livramento e o Campus avançado na cidade de Jaguarão. Além da diminuição do número de institutos a ser estudados, a troca da cidade de Pelotas pelo campus avançado de Jaguarão (proposta pela banca na qualificação), teve alguns motivos. Primeiramente, criar um afastamento desta pesquisadora em relação aos possíveis docentes a serem analisados, devido ao fato desta atuar no campus Pelotas há mais de 12 anos, o que impossibilitaria uma isenção pelo contato próximo. Outro motivo a ser colocado é que a troca deu-se também pelo fato de que o campus Pelotas é historicamente reconhecido por ofertar o curso de Formação Pedagógica na instituição, sendo um dos únicos no Estado a ofertar essa modalidade para não licenciados, tema este que abordaremos mais adiante, a fim de compreender o processo institucional e sua relação com a formação pedagógica. Outros dois pontos que justificam a redução do número de análises é baseado no fato de que: 1º) após a verificação das informações sobre os professores, obtidas junto à reitoria do IFSUL, pode-se observar que a amostra possível já seria suficiente para uma análise; 2º) a partir do processo discricionário que cada reitoria possui, não seria coerente comparar os processos

institucionais (de seleção e exigências aos professores) de diferentes IFEs, uma vez que cada Instituto Federal do Rio Grande do Sul possui uma reitoria diferente, o que poderia ocasionar decisões divergentes sobre o método de ingresso dos docentes.

É importante ainda ressaltar a ideia de que esta pesquisa poderá um dia ser ampliada, podendo ser viabilizada junto aos demais institutos do Rio Grande do Sul, uma vez que se trata da ideia de que ela seja uma tese que possua aplicabilidade, de maneira a ampliar os estudos do tema abordado. Desta forma, as cidades eleitas são exemplificadas para conhecimento geral, a partir de dados fornecidos pelo IBGE na tabela (Tabela 1) a seguir:

Tabela 1- Dados base sobre as cidades

Cidade	População (2016)	IDHM (2010)
Bagé	121.986	0,740
Jaguarão	28.230	0,707
Santana do Livramento	82.631	0,727

Fonte: IBGE 2016

Conforme a tabela acima, as cidades possuem diferenças significativas na população total, porém aproximam-se no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal¹⁵, pois entende-se que seria contraditório utilizar cidades com potências de IDHM divergentes, visto que este índice computa entre seus indicadores, educação e renda.

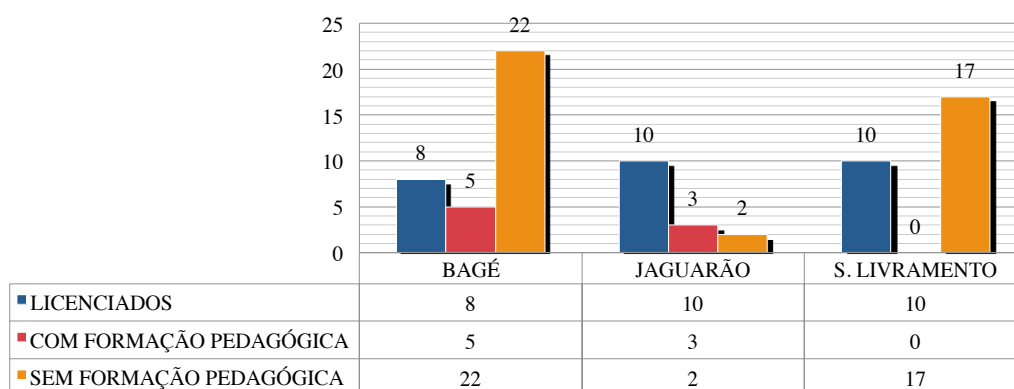
Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, os quais trouxeram subsídios para esta pesquisa, partiram de informações da reitoria do IFSUL, que cedeu a lista institucional de docentes que tomaram posse de janeiro de 2010 a 2015, nos três campi elegidos, dado esse, que serviu como baliza quantitativa para o início da pesquisa. A partir destes dados, obtidos através da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), relativos aos três campi demarcados para análise iniciou-se uma busca na Plataforma Lattes de todos os nomes registrados pelo gestor responsável dessa instituição com o objetivo de verificar se os mesmos possuíam ou não curso de formação pedagógica, pois tal informação não existe registrada na instituição de maneira sistêmica, apenas em caso de que o professor comunique.

Parte-se de um total de 77 docentes, lotados nos três campi, sendo Bagé com 35 docentes, Jaguarão com 15 docentes e Santana do Livramento com 27 docentes, ingressados como professores efetivos entre os anos de 2010 e 2015. Também dentro dos critérios de seleção somente foram analisados docentes que ingressaram neste período, destinados

¹⁵ Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1.

primeiramente a cursos de nível técnico¹⁶. Os docentes foram identificados pelo Gráfico 1 por meio de seu título de graduação, ou seja, título apresentado como requisito exigido no concurso do qual se originou a vaga para efetividade dos mesmos, bacharelado ou tecnólogo (não importando a área) ou licenciatura (estes não sendo o foco desta pesquisa, motivo pelo qual foram suprimidos da pesquisa) com ou sem formação pedagógica.

Gráfico 1 - Quantitativo sobre o nível de formação dos docentes dos campi – IFSUL



Fonte: PROGEP-IFSUL¹⁷

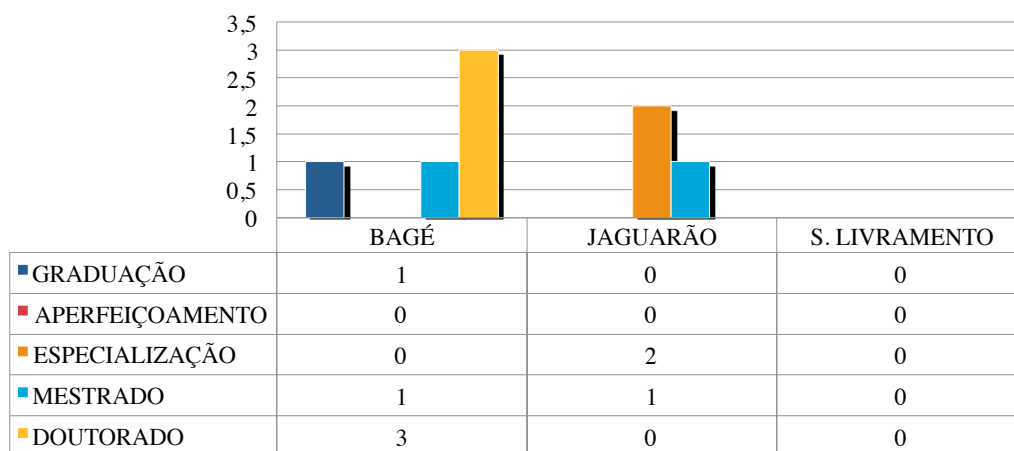
Identificamos neste ponto que é flagrante, a diminuta porcentagem de docentes com formação pedagógica nos docentes iniciantes dos campi analisados. Podemos verificar que do total de 77 docentes, apenas 08 possuem um título de formação pedagógica, sendo ele advindo de programa especial para formação pedagógica ou especialização com habilitação à docência, ou seja, apenas 10,38% possuem uma base de formação pedagógica para atuar na educação profissional de nível médio. Cabe ressaltar o caso do campus Santana do Livramento, onde nenhum docente possui tal formação.

Uma segunda análise foi realizada a respeito da formação máxima no ato da pose (lato e stricto sensu) dos candidatos bacharéis ou tecnólogos, separados dos que possuem (Gráfico 2), ou não formação pedagógica (Gráfico 3), de modo a tentar demonstrar um panorama de que não é a falta de acesso ao estudo, mas sim a prioridade que o docente dá esse tipo de formação.

¹⁶ Cabe salientar que devido à rotatividade existente dentro da instituição com o objetivo de sanar a falta de pessoal docente, alguns professores também ministram aulas em cursos superiores.

¹⁷ Considera-se os que possuíam ou não FP apenas os não licenciados

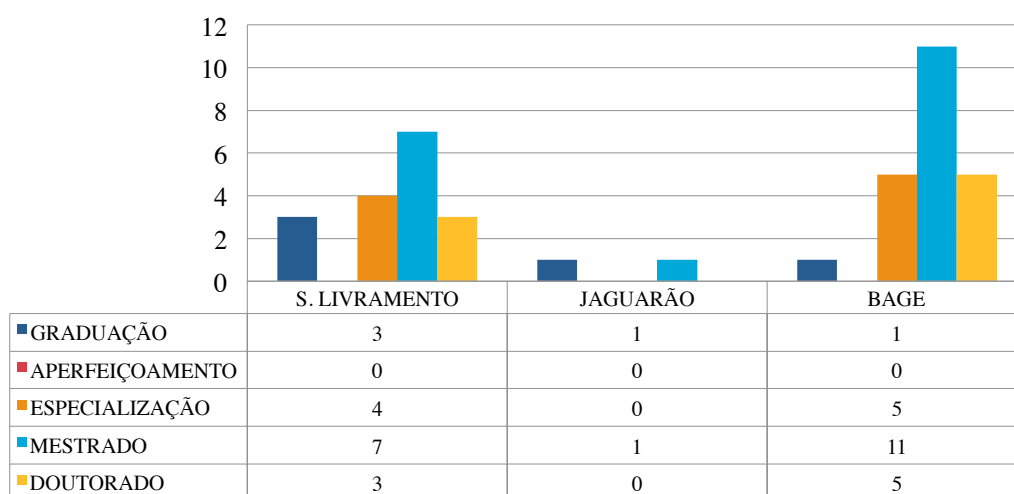
Gráfico 2 - Qualificação de nível de formação dos 08 docentes que possuem FP



Fonte: PROGEP-IFSUL

Dos docentes da amostra analisada que possuem formação pedagógica, apenas um não possui algum tipo de pós-graduação, ou seja, do total de 08 docentes que possuem FP, apenas 12,5% não possuem uma qualificação maior que a exigência para um docente de nível médio, ou seja, apenas a graduação (Gráfico 3). Ressalta-se que este único docente que não possui pós-graduação está concluindo até o momento dessa análise, uma especialização na sua área de formação do bacharelado.

Gráfico 3 - Qualificação dos demais docentes que não possuem Formação Pedagógica.



Fonte: PROGEP-IFSUL

Dos que não possuem FP, apenas 05 docentes possuem somente a graduação, destacando que de título de mestrado, são 19, de um total de 41 docentes, num percentual de 46,34% e doutorado 08, num percentual de 19,51% ou seja, 90,24% dos docentes que não possuem formação pedagógica possuem outro tipo de pós-graduação em diferentes áreas do

conhecimento.

Em um primeiro momento, apesar da rasa análise, podemos indicar que há uma discrepância na exigência para acesso à carreira docente de campus para campus, mesmo dentro da mesma instituição federal e, por vezes, para o mesmo cargo, inclusive, para a mesma área, quanto à exigência da FP ou não. Busca-se então, identificar essas motivações pessoais e institucionais a partir das entrevistas.

4.2.2. Processo de seleção dos sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos dessa pesquisa obedeceu aos seguintes passos e critérios qualitativos, divididos em três fases distintas para aplicação das ferramentas para a coleta de dados:

- 1ª Fase
 - a. Ter sido nomeado como Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de um dos três campi definidos em um dos três Institutos do Rio Grande do Sul, no período de 01 de janeiro de 2010 a 31 de dezembro de 2015, somando, assim, aproximadamente 06 anos de docência máxima no instituto, enquadrando-se como professor iniciante, segundo o conceito discutido.
 - b. Não ter em sua formação básica em curso de licenciatura.
 - c. A este grupo será aplicado o questionário 01 (**APÊNDICE 1**) de perguntas fechadas para obter uma coleta de dados genérica.

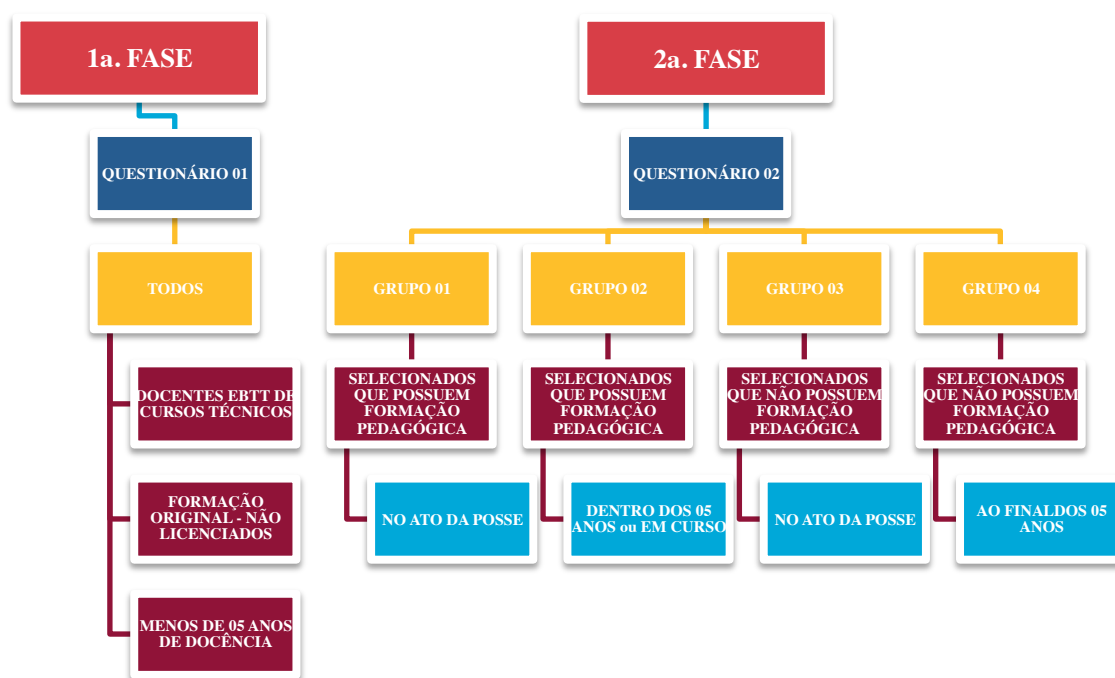
Após esta fase, os questionários serão analisados de modo a selecionar os sujeitos para a próxima etapa de maneira que cumpram os seguintes quesitos:

- 2ª Fase
 - a. Docentes que possuíam Formação Pedagógica no ato da posse.
 - b. Docentes que não possuíam Formação Pedagógica no ato da posse.
 - c. Docentes que cursaram Formação Pedagógica nos primeiros 06 anos de prática professoral.
 - d. Docentes que não cursaram Formação Pedagógica nos primeiros 06 anos de prática professoral e que por motivo temporal não terão mais tempo para cursar esta formação, enquanto professores iniciantes.
 - e. A estes grupos serão aplicadas entrevistas com perguntas abertas que abrangem os temas docência/origem social/condições vida/carreira profissional/formação pedagógica.

Diferentemente da ideia inicial de realizar grupo focal, optou-se por não utilizar este método de análise e de coleta de dados, tendo em vista que ao propor aos entrevistados essa modalidade durante a segunda fase da entrevista prontamente dita, não houve por parte deles interesse ou motivação para discussão perante aos seus pares. A partir desse desinteresse, constatou-se que seria inviável reunir os docentes para o grupo focal. Um dos argumentos mais utilizado pelos entrevistados foi de que se sentiriam constrangidos de colocarem seus posicionamentos acerca das ideias abordadas nos questionamentos, por se tratarem de docentes que pertencem a campi pequenos ou em expansão. Outro argumento para a não realização do grupo focal foi a escolha do método de análise de conteúdo, onde não se tem intenção de analisar mais nenhum recurso, tais como postura corporal e entonação de voz, e sim o conteúdo obtido através do processo de transcrição textual das entrevistas realizadas.

Assim organizou-se a aplicação dos instrumentos da seguinte forma (Figura 6).

Figura 6 - Organograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora

Aqui, busca-se debater as mudanças que estão ocorrendo constantemente na educação e suas possíveis relações com os processos de seleção e/ou concursos públicos para docentes dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, assim como as consequências destes tipos de seleções e/ou concursos. Como metodologia, parte-se da revisão dos principais conceitos que cercam o tema, buscando o estado da arte em que se posicionam tais questionamentos.

4.3. Processo de coleta de dados

4.3.1. Primeira fase

Primeiramente foi enviada uma carta de apresentação aos diretores de ensino de cada campus para que esses tomassem ciência desta pesquisa de modo a colaborar e permitir o acesso aos docentes. Através das diretorias de Ensino de cada unidade foi possível o acesso ao correio eletrônico dos docentes previamente selecionados a partir dos dados obtidos pela reitoria, então, foi enviado um e-mail de apresentação sobre a tese e a pesquisadora. A partir disso, no corpo do e-mail, foi enviado o link de acesso a este questionário. O questionário estava disponibilizado na plataforma e o docente poderia acessá-lo quando fosse conveniente.

O primeiro momento de coleta foi realizado a partir dos dados obtidos pela reitoria, como antes mencionado. O envio de formulário on-line foi efetuado através da plataforma de formulários do *Google Docs*¹⁸ (Figura 7).

Figura 7 – Imagem da tela inicial do questionário aplicado na 1ª Fase

Entrevista para a coleta de dados - E1-CB

Roteiro para a coleta de dados informativos (aplicado a todos os sujeitos pesquisados)

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a), como pesquisadora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL), na linha de formação de professores, ensino, processos e práticas educativas, estou desenvolvendo uma pesquisa para investigar como ocorre a "Intencionalidade, necessidade, ou negação pela formação pedagógica: O caso dos professores dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul" sob coordenação do Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth.

Nesse sentido, convido você a responder esta entrevista fornecendo informações relativas a seus dados e processos formativos.

Ressalto que o uso das informações fornecidas neste questionário estarão submetidas às normas éticas destinadas à

Fonte: Elaboração da autora

Este questionário foi composto de perguntas fechadas para que, o possível entrevistado, pudesse relatar algumas especificidades para a verificação de seu enquadramento para a segunda fase desta pesquisa. Na página inicial do questionário, além de constar novamente a apresentação sobre a tese, também estava presente um termo de

¹⁸ O Google Docs é um aplicativo gratuito baseado na Web no qual documentos e planilhas podem ser criados, editados e armazenados online. Os arquivos podem ser acessados a partir de qualquer computador com conexão à Internet e um navegador da Web.

consentimento para que os dados obtidos pudessem ser utilizados pela pesquisadora, segundo a ética em pesquisa. As perguntas foram escritas de maneira direta, para que o entrevistado pudesse se identificar, bem como pudesse descrever em qual campus atuava, qual curso, além de informações pessoais como idade e tempo de docência, informações temporais como carga horária. O objetivo desse questionário inicial era que a partir dos dados obtidos, pudssemos selecionar ou não os mesmos para próxima fase da pesquisa - entrevistas.

Foram enviados 37 e-mails, obtendo-se o retorno de 23 professores, sendo que destes, 08 não se enquadravam no perfil proposto por esta pesquisa, seja pelo tempo de docência maior do que o estipulado pelo recorte, seja por possuírem licenciatura. Sendo assim, a continuidade das entrevistas foi num número de 19 e-mails retornados com efetividade. Todos os contatos para marcação das entrevistas da segunda fase se deram por correio eletrônico e a partir dele ajustados os horários para os encontros.

4.3.2. Segunda fase

A segunda fase ocorreu entre os meses de outubro de 2016 a março de 2017. Cabe enfatizar que para esta segunda fase foi realizada uma entrevista teste para o aprimoramento e correção das perguntas estipuladas, realizada com um professor do campus Bagé, licenciado, que se colocou à disposição para a realização desta entrevista teste. Após esta entrevista teste foram feitos aprimoramentos no roteiro da mesma para que esta tivesse maior efetividade e para que o entrevistador obtivesse maior conhecimento sobre o tempo e a disposição dos temas abordados. Todas as entrevistas, dos três campus foram realizadas pela pesquisadora, bem como a totalidade das transcrições das mesmas, o que, apesar de demandar maior tempo, demonstrou ser um potente movimento nesta pesquisa para o aprofundamento e a noção de causa que a pesquisadora teve sobre o material coletado.

De modo geral as entrevistas foram realizadas nos próprios campi de atuação dos professores, sendo agendado um horário para a realização do mesmo, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, com exceção do campus Jaguarão, em que as entrevistas foram realizadas via vídeo conferencia (Skype), pois os professores encontravam-se afastados das suas atividades, seja por processo de greve deflagrada, seja para o afastamento de qualificação de uma das professoras.

Essa pesquisadora teve o intuito de que ao realizar as entrevistas no ambiente de trabalho do professor, corroborasse um envolvimento dos demais professores do campus para também obtenção de entrevista futuras, pois nem todos os que responderam à primeira fase

das entrevistas, confirmaram por e-mail a participação na segunda fase, sendo esse convencimento sido realizado pessoalmente pela pesquisadora, durante a realização das primeiras entrevistas.

No campus de Bagé a realização das entrevistas se deu em uma sala cedida pela direção, de maneira que os professores tivessem total liberdade e discrição para expor suas opiniões, com a exceção de três professores que pediram para realizar a entrevista em prédios afastados do prédio da direção por conveniência de horário.

Em virtude da proximidade da pesquisadora com a cidade de Bagé, a marcação das entrevistas pôde ocorrer de maneira mais rápida, mas com o cuidado de não ocorrer mais de duas entrevistas por turno, propiciando um tempo mais calmo para o desenvolvimento da fala de cada professor.

No campus Santana do Livramento as entrevistas foram realizadas no total de três deslocamentos à cidade, de modo que as entrevistas foram agendadas e coordenadas para que se tornassem viáveis dentro desta condução. Tal qual no campus Bagé, o campus Livramento disponibilizou uma sala para que as entrevistas fossem realizadas de maneira a respeitar a privacidade do entrevistado.

No campus Jaguarão, pelo motivo aludido anteriormente, as entrevistas ocorreram via plataforma Skype, de modo a viabilizar o encontro junto aos professores. Aos professores foi oferecido pela pesquisadora a possibilidade de ir ao encontro deles, não exclusivamente na cidade de Jaguarão, mas por decisão dos mesmos, houve a escolha do uso de vídeo conferência, e entendeu-se que isto não prejudicou a coleta das informações neste campi.

Em todas as entrevistas, dos três diferentes campi, adotou-se o mesmo método de aproximação ao entrevistado. Inicialmente foi perguntado a todos os participantes se os mesmos permitiriam a gravação de voz realizada pelo computador e a partir da confirmação foi apresentado o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (**APÊNDICE 2**) (**APÊNDICE 3**) para concordância a dos entrevistados sendo disponibilizadas duas vias, uma para cada participante e outra para a pesquisadora, onde havia todos os dados referentes à tese, bem como a identificação de seu mote e os contatos da pesquisadora e do orientador desta tese, a partir de normativas submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em pesquisa, criada pela Resolução 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e a Resolução 510/16 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde (PCNS).

Também foi informado aos participantes, que a assinatura do documento caracterizava um comprometimento com a pesquisa proposta, mas que, contudo, poderiam desistir em

qualquer momento sem que isto lhe acarretasse qualquer tipo de prejuízo. Outra informação prestada foi de que toda informação cedida era de cunho pessoal e de caráter privativo, para a pesquisadora e seu orientador e se solicitado pela banca de defesa, assim como a identificação dos campi aos quais eles pertencem, que estas informações não seriam divulgadas em momento algum. Referência esta que também foi feita quanto aos dados coletados que pudessem servir apenas de subsídio para as análises referentes a esta pesquisa, podendo ser apresentados em eventos e publicações científicas, segundo as normas da ética em pesquisa.

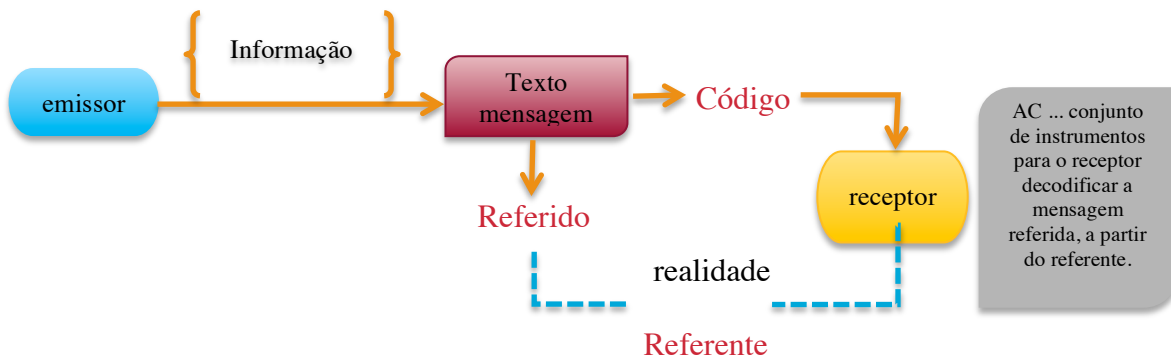
Após a concordância e assinatura do documento, a pesquisadora contextualizava o foco da pesquisa, explicando a sequência de perguntas e tentando propiciar um espaço em que o entrevistado se sentisse à vontade e não intimidado por uma imposição formal. A intenção da entrevista era que por meio de perguntas abertas sem uma sequência rígida estipulada, propiciasse que o entrevistado além de oferecer respostas diretas sobre o tema de pesquisa, pudesse refletir sobre o que ali estava sendo debatido, criando uma aproximação do entrevistador com o entrevistado, o que se entende ser uma potência para o bom andamento da entrevista. De maneira geral as entrevistas tiveram duração mínima de 32 minutos e no máximo de uma hora e 24 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas de forma literal conforme as normas de transcrição autorizada pelos participantes (**APÊNDICE 4**).

4.4. Análise de Conteúdo

Esta tese segue os preceitos da Análise de Conteúdo segundo a visão de Bardin (2011) (Figura 8), que descreve tal método como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

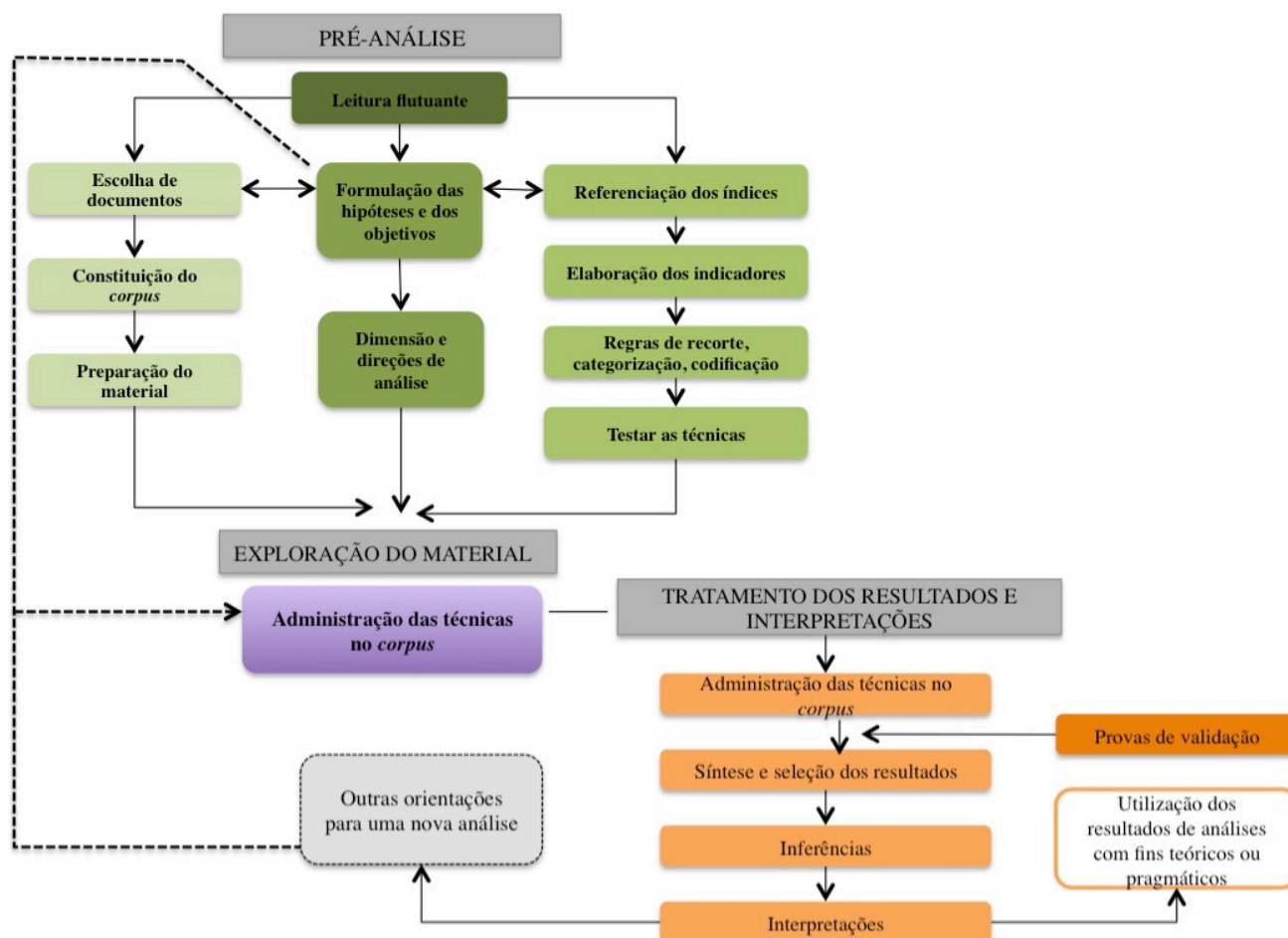
Figura 8 – Processo da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2011)

A partir de Minayo (2001, p. 74), entende-se que a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas” que possibilitam uma variada aplicação, que tem duas funções, a primeira seria a de verificar as hipóteses e/ou questões abordadas na pesquisa e a segunda a de decodificar o que está por trás dos conteúdos coletados. Na análise de conteúdo, o objeto analisado é o registro em si, podendo estar presente num texto, documento, fala ou vídeo. A análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p. 121), é organizada (Figura 9) em torno de três polos: 1º a pré-análise; 2º a exploração do material; 3º o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, fases contendo as etapas a serem seguidas:

Figura 9 – Organograma da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2011)

O desenvolvimento da primeira fase (pré-análise) é realizado para sistematizar as ideias iniciais obtidas pelo referencial teórico abordado e estabelecer indicadores para a decodificação das informações obtidas. Nesta fase é realizada uma leitura geral do elegido, no caso desta tese, a análise das entrevistas já transcritas. Compreende então nesta fase a organização do material a ser investigado, onde tal sistematização serve para que o pesquisador possa agenciar operações consecutivas de análise. Esta fase compreende as seguintes etapas (BARDIN, 2011):

- I. Leitura flutuante: consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, período em que se inicia a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- II. Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- III. Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- IV. Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado;

Cabe ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados deve respeitar as seguintes regras (Quadro 3):

Quadro 3 – Condições para a escolha do material a ser analisado

Exaustividade:	refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do corpus. Bardin (1977) descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
Representatividade	no caso da seleção de um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, deste que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (Bardin, 2009).
Homogeneidade	os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.
Pertinência	significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (Bardin, 1977), ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo.

Fonte: Bardin (2011)

A segunda fase consiste na exploração do material, que consiste na construção das operações de codificação, já respeitando os recortes de textos, das unidades de registros, a demarcação de regras de contagem e a categorização e associação das informações em categorias que podem ser de dois tipos: simbólicas ou temáticas.

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

Conforme Holsti (1969) citado por Bardin (2011, p. 129) a codificação é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. A ação de codificar o material decorre através de três escolhas: “o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolhas de regras de contagem), a classificação e a agregação (escolha das categorias)”. Nessa fase o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Como unidades de registro temos os parágrafos transcritos, e desses parágrafos as palavras-chaves são identificadas, através de um resumo para a primeira categorização. Como desenvolvimento para a estipulação das categorias, temos a seguinte sequência: as primeiras categorias serão agrupadas de acordo com temas correspondentes que darão origem ao que se chama de categorias iniciais. Estas também serão agrupadas por temática e darão origem às categorias intermediárias que em função da ocorrência serão reunidas e por fim, resultam nas categorias finais.

Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (SILVA & FOSSÁ, 2014, p. 218).

Ainda de acordo com Bardin (2011), a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- Inventário: ato de isolar os elementos
- Classificação: dividir os elementos e/ou impor certa coordenação às mensagens

Com o objetivo de desmembrar os discursos/conteúdos em categorias, sendo estas segundo Bardin (1979) possíveis de serem estabelecidas à priori, sugeridas pelo referencial teórico ou com categorias a posteriori, elaboradas após a análise do material, a análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), as categorias (Quadro 4) devem conter certas qualidades e cumprir essas condições para que não haja distorções devido à subjetividade dos analistas:

Quadro 4 – Condições que as categorias de análises devem corresponder

exclusão mútua	cada elemento só deverá ser enquadrado em uma categoria
homogeneidade	para definir uma categoria é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias.
pertinência	as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.
objetividade e fidelidade	se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros,
produtividade	as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Fonte: Bardin (2011)

Por fim, deparamo-nos com a terceira fase, que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, baseadas no referencial teórico. É em suma, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação que relaciona os resultados obtidos ao escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem ao avanço da pesquisa, ou como outras orientações, para novas análises. Ao escolher o método da análise de conteúdo Bardin (2011), identifica que deve haver um cuidado com a descrição e execução de cada fase, pois, por mais que se conservem a flexibilidade e a criatividade, caracteriza-se como contorno de suscitar confiabilidade e validade.

Com o objetivo de responder ao problema e juntamente alcançar os objetivos desta

tese, os dados coletados previamente pelas entrevistas realizadas foram analisados por meio da criação de categorias de análise que segundo Bardin (2011), incidem no desmembramento do texto em categorias agrupadas de forma analógica. Aqui se ressalta que as categorias foram estipuladas após a vasta e profunda análise dos textos transcritos. Ainda segundo o autor a escolha pela análise categorial se ampara no fato de que é talvez a melhor opção quando se quer examinar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.

5. Análise dos resultados

Neste capítulo iremos abordar os aspectos sobre o perfil dos participantes da pesquisa e ponderaremos breves considerações sobre como foram analisados e processados os dados iniciais obtidos nessa pesquisa, logo indicando como os dados foram reconstruídos e organizados a partir do modelo metodológico utilizado. A partir das orientações de Bardin (2011) foi procedido tanto a organização das categorias de análise, perpassadas pelas leituras flutuantes e uma pré análise para elaboração e preparação do material. Com isso chegou-se ao tratamento dos resultados num processo de codificação onde são inferências, como indica o autor. Alguns momentos do registro e classificação das respostas obtidas se deram de forma distinta e individual, em uma análise anterior, sendo agregados pelo conjunto de participantes, buscando uma análise comparativa entre as diversas respostas por questão. Como resultado da classificação que categorizou-se, buscou-se respostas após verificar a frequência interna de cada discurso, o que caracteriza as diversas concepções de cada um dos participantes. Junto a esses aspectos metodológicos, buscou-se a relação com os indicativos apontados como tese de intencionalidade, necessidade e desinteresse pela formação pedagógica nos possíveis e eventuais eventos ocorridos na carreira desses educadores.

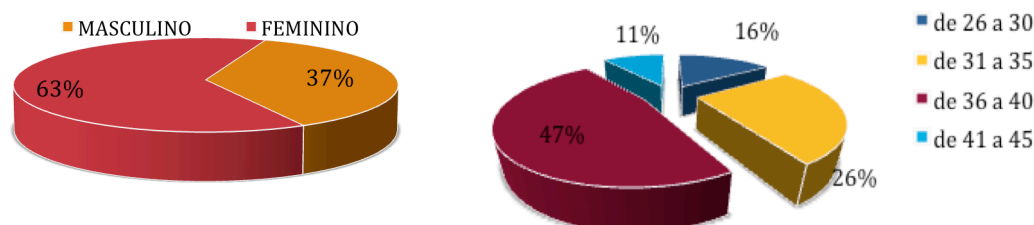
5.1. Apresentação dos dados do presente estudo

5.1.1. Perfil dos participantes

Já tendo sido descrito, o campo de pesquisa baseou-se em três campi do Instituto Federal Sul-rio-grandense e a seguir, será descrito um breve perfil dos participantes, resultantes da primeira fase de perguntas (fase 01), assim como alguns tópicos da entrevista presencial, que vislumbra-se ser importante para situar o leitor em aspectos característicos dos entrevistados dessa pesquisa. Em função de preservar a sua identidade, visto que é um número diminuto de participantes, e que a descrição mais profunda do perfil poderia provocar a quebra de anonimato, não se vinculou nem ao curso, nem a sua formação inicial. (**APÊNDICE 5**). Dos 19 entrevistados é notável a proporção diminuta de mulheres, quanto à questão de gênero, e quanto à faixa etária

a predominância é na zona dos 36 a 40 anos (Gráfico 4).

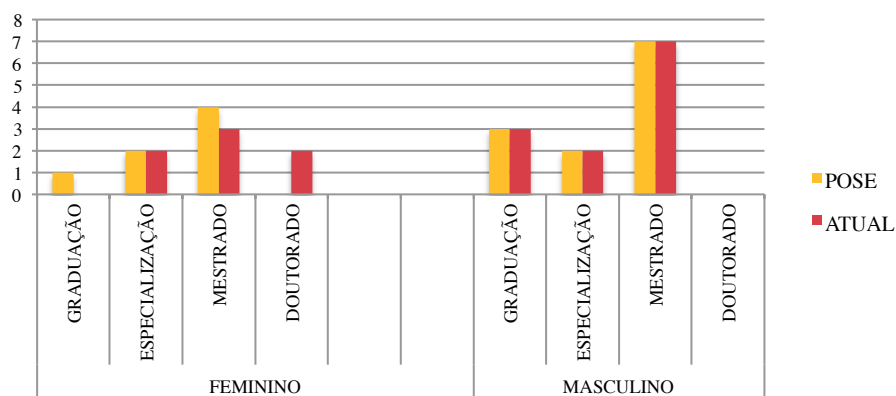
Gráfico 4 - Gênero e idade dos entrevistados



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Em um segundo momento, também segmentando por gênero, vimos que de todos os entrevistados, apenas entrevistadas do sexo feminino obtiveram algum tipo de progressão na sua titulação, bem como, apenas entrevistadas confirmaram possuir o título de formação pedagógica. Identificando que mesmo sendo minoria, de acordo com a história comprovada no ensino técnico, as professoras possuem uma maior qualificação de títulos quanto à obtenção da própria formação pedagógica (Gráfico 5).

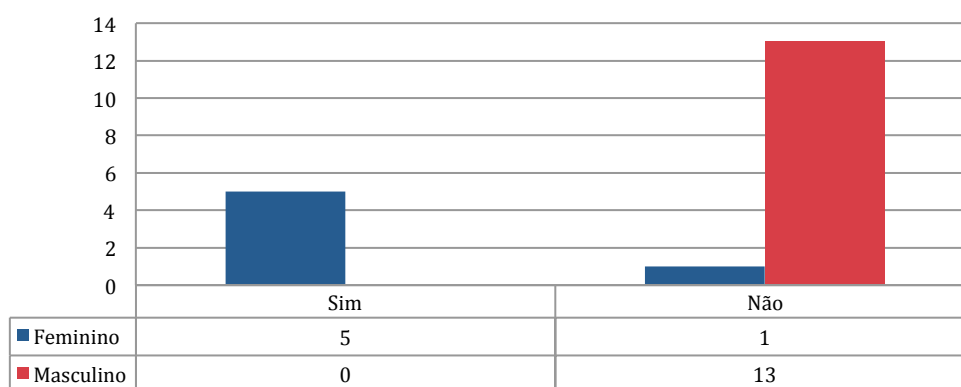
Gráfico 5 - Comparativo entre titulação na posse e atualmente



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Esclarece-se aqui que em momento algum esta tese abarca a questão de gênero, porém é pertinente que o questionamento fique, pois através dos resultados obtidos, é notável a diferenciação de intencionalidade de que esta busca está diretamente ligada à profissão docente, que historicamente, estava diretamente relacionada ao gênero feminino (Gráfico 6).

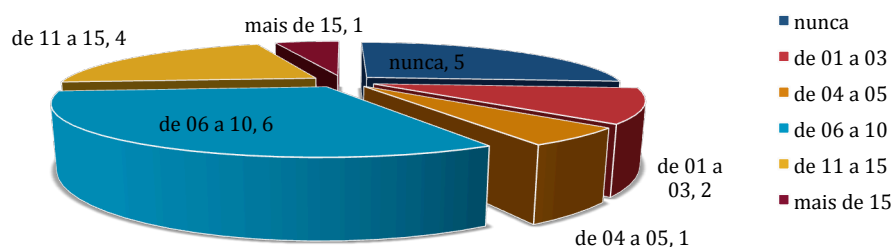
Gráfico 6 - Formação pedagógica por gênero



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Quanto à questão temporal (Gráfico 7), que é sempre posta em questionamento quando se fala em experiência, tanto no aspecto do mundo do trabalho quanto de tempo de magistério, observou-se que em relação ao primeiro, há uma porcentagem equivalente dos docentes que nunca trabalharam nas suas respectivas áreas em relação aos que tem aproximadamente de 6 a 10 anos desta prática e apenas uma diminuta porcentagem no número de um professor que relatou ter prática maior do que 15 anos.

Gráfico 7 - Tempo de serviço prestado ao mundo do trabalho

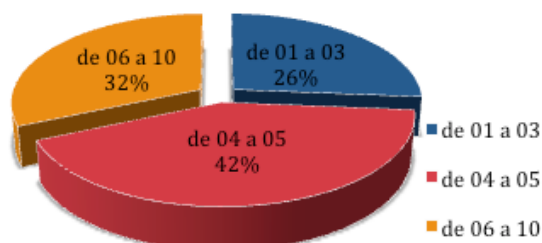


Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Quanto ao tempo de magistério, foi perguntado aos professores, de maneira geral, o que eles consideravam tempo de sala de aula (Gráfico 8), não sendo apenas o tempo cumprido dentro do IFSUL, desde sua posse, o que é descrito na tabela (APÊNDICE 5) a partir de dados da Reitoria e de referência para o recorte desta pesquisa. Pode-se observar que quase a metade dos participantes relatou uma experiência de 4 a 5 anos, o que podemos elucubrar como uma relação direta ao tempo de criação dos campi e mesmo ao recorte de pesquisa feito. Cabe aqui relatar

que alguns professores relataram seus tempos de docência em prática de cursos de capacitação e até mesmo em estágios docentes

Gráfico 8 - Tempo de magistério



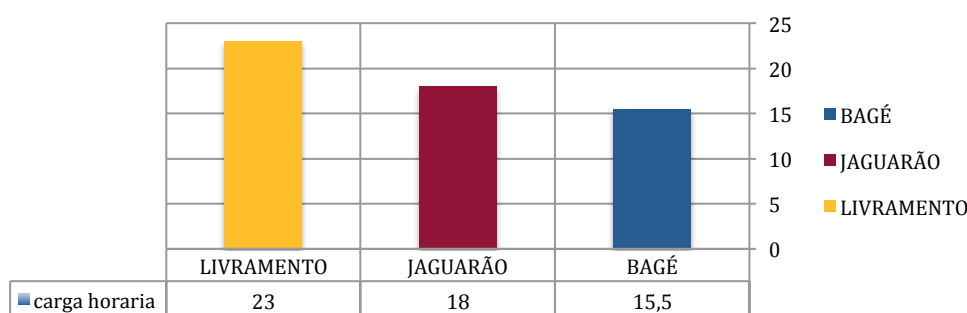
Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Atualmente, a totalidade dos professores entrevistados está enquadrados no regime de dedicação exclusiva, definidos pela normativa de carreira de Magistério superior e do ensino básico técnico tecnológico, regido pelo novo plano de carreira e cargos de Magistério Federal, criado pela lei nº 12.772, 28 de dezembro de 2012. Esse regramento exige dos professores a dedicação exclusiva, impedindo os mesmos ao exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada. Porém a lei 12.772/2012 enumera algumas exceções, facilitando atividade de agentes privados no interior das instituições públicas, onde é permitida a percepção de valores para atividades como os cargos de direção ou função gratificada, atribuições com participação em comissões julgadoras, bolsa hino, bolsas de qualificação docente por agências oficiais de fomento, entre outros. Dito isso, foi verificado junto aos professores a média de carga horária em sala de aula por campi, não considerando as demais atividades contabilizadas para o relatório anual de atividades docentes¹⁹.

O que pôde-se perceber acerca dos dados obtidos, fazendo um comparativo com o número de cursos oferecidos em cada campi é que há uma relação proporcional entre o número de cursos oferecidos e professores, porém nada que possa ser considerado uma discrepância em respeito à legislação vigente da carreira de magistério. Entrando na questão de qualidade de tempo em sala de aula (Gráfico 9) apenas um demonstrativo quantificado do tempo do professor em relação à sua prática.

¹⁹ O Regulamento da Atividade Docente (RAD) é um instrumento utilizado na avaliação de desempenho dos professores para fins de progressão tais como outras atividades de pesquisa e extensão.

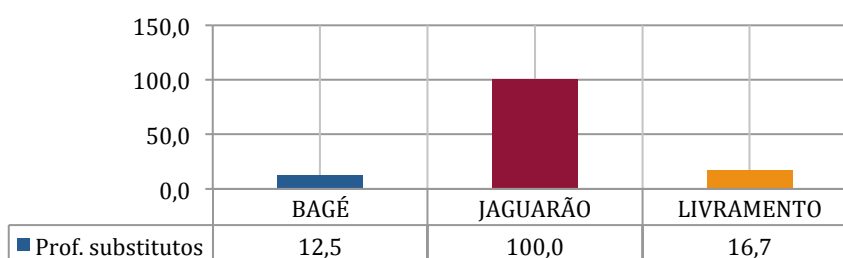
Gráfico 9 – Média de carga horária dos entrevistados por campi, em sala de aula



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Outro questionamento feito aos entrevistados e também confirmado pelos dados da Reitoria foi sobre quais deles já haviam sido professores substitutos em Instituições Federais (Gráfico 10). Dos que relataram terem sido professores substitutos pelo prazo contratual de dois anos, prática comum atualmente no IFs para compensar a falta de vagas de professores efetivos, nota-se que o campus Jaguarão se diferencia dos demais por ter a totalidade de professores constituída de docentes substitutos. Outro aspecto interessante é que esses substitutos, principalmente do campus Jaguarão, foram em sua grande maioria contratados pelo Campus Pelotas e que, dentre eles, há uma grande porcentagem de professores que já possuem formação pedagógica, podendo remeter ao quesito histórico de oferecimento da modalidade de curso pelo campus Pelotas, seja de forma especial ou como especialização. Mais adiante discutiremos esse item quanto à relação dos professores com o curso historicamente constituído de Pelotas.

Gráfico 10 - Professores que já atuaram como professores substitutos no IFSUL

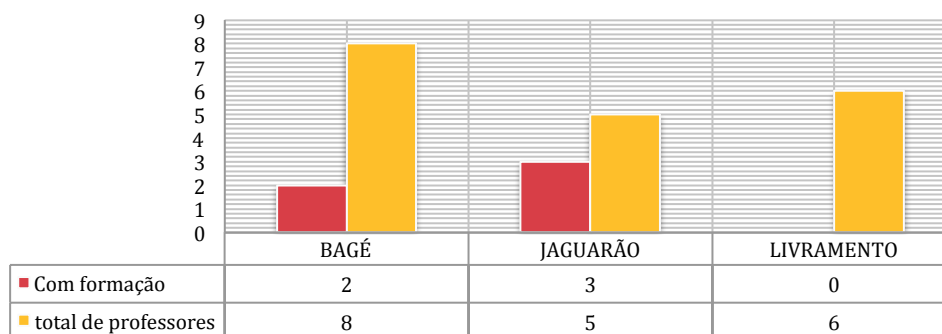


Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Retomando então ao foco das análises para a formação pedagógica e as relações no âmbito pedagógico, torna-se necessário analisar diretamente por campi o número de professores pertencentes que possui algum curso de formação pedagógica (Gráfico 11). Novamente retornamos ao de Jaguarão, que proporcionalmente é o que

mais possui professores com esta formação e notamos, tal qual visto na tabela dos professores gerais, obtidas junto à Reitoria, a não formação com ênfase pedagógico dos professores de Santana do Livramento.

Gráfico 11 - Comparativo de professores que possuíam formação pedagógica por campi



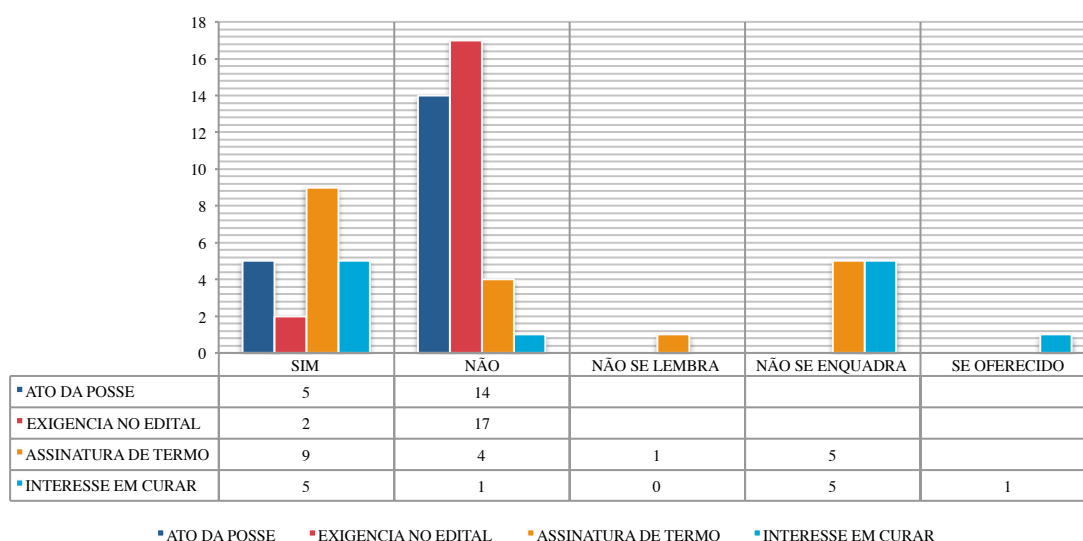
Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Com relação ao título de formação pedagógica para a inserção através de concurso público no Instituto Federal, aqui salienta-se que a partir da discricionariedade da Reitoria, que passa poder aos campi para criar e regular os editais de forma não igualitária, gera-se uma variedade de condições em relação ao título de formação pedagógica, que basicamente separamos em 3: a) A exigência em edital do curso de bacharelado ou tecnólogo, juntamente com o título de formação pedagógica para a admissão no concurso, b) o título de formação pedagógica sendo pontuado como título de especialização ou até mesmo de um mestrado, c) a exigência da assinatura de um termo de comprometimento (ANEXO 1) no ato da Posse de que o servidor se compromete a buscar a formação pedagógica que será oferecida pela instituição num prazo máximo de 4 anos.

A partir disso e através da fala dos próprios professores, podemos constatar que dos 19 entrevistados, apenas de 02 foi exigida a presença do título de formação pedagógica em edital, dos demais, apenas outros 03 possuíam formação pedagógica no ato da posse, totalizando assim 05 professores com o título ao adentrar na instituição. Quanto à questão da assinatura do termo de comprometimento, 09 professores relataram que foi exigido dos mesmos assinatura no ato da posse, outros 04 não tiveram esta exigência e 01 professor relatou que não lembrara dessa condição. Portanto, a partir dos 13 professores que não possuíam formação pedagógica, incluindo os 09 que assinaram um documento se comprometendo a cursar tal formação, apenas 05 demonstraram o interesse em cursar uma formação e 01

professor declarou claramente de que não se interessava em uma formação pedagógica. Os demais relataram que só frequentarão a mesma se oferecido pela instituição no campi em que estão lotados. É importante relatar, e mais à frente iremos aprofundar esta questão, que os professores quando dizem que só irão cursar a formação pedagógica quando oferecido pela instituição, carregam nesta fala uma questão de obrigatoriedade em fazê-lo e não vontade (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Relação com o título de formação pedagógica com a inserção no IFSUL



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

5.2. Categorias de análises

Para considerar o objetivo escolhido utilizou-se categorias de análises que são conceituadas como a melhor opção para a interpretação de dados pelo método de análise de conteúdo e para o estudo de dados de origem qualitativa (BARDIN, 2011). Optou-se por dividir em três partes para a categorização progressiva: inicial, intermediária e final, sendo que a intermediária se bipartiu em duas, para um melhor agrupamento.

As primeiras categorias foram geradas e nomeadas em consonância com os dados que as constituíram, diretamente ligadas a uma ideia *a priori* que a pesquisadora tomou como base para os questionamentos, onde é fato pertencer à subjetividade do pesquisador ao conferir a assimilação das categorias. Após análise surgiram as categorias iniciais, que partiram de 20 unidades (Quadro 5). Tais categorias são configuradas com as primeiras impressões acerca da realidade

organizacional estudada e estão reguladas nas narrativas dos entrevistados, resultado do processo de codificação das entrevistas transcritas e do referencial teórico adotado.

Quadro 5 - Categorias iniciais

Categoria inicial
1. Escolheu ser professor
2. Se tornou professor por “acidente”
3. Ainda não tem definido se quer continuar a ser professor
4. Buscou o concurso, estava à espreita
5. Fez o concurso “acidentalmente”
6. Possui familiares docentes
7. Consome leitura, cultura
8. O que entende como ser professor?
9. Valorização da carreira
10. O que pensa sobre a carreira?
11. Estende o atuar docente a outros espaços?
12. Tempo de instituição – relações anteriores com a instituição ou diferentes. Foi aluno da instituição?
13. Foi professor substituto?
14. O que faz para se tornar um indivíduo atuante na profissão?
15. Entendimento de formação continuada, com ênfase no pedagógico.
16. Entendimento do que é Formação pedagógica como um curso
17. Interesse individual na busca pela formação pedagógica
18. Interesse da instituição que o professor possua a formação pedagógica
19. Relação com a didática
20. Relação pessoal com a formação pedagógica

Fonte: Elaboração da autora

A partir dessas 20 categorias elencadas fez-se uma nova ponderação onde emergiram quinze categorias que se nomeou de categorias intermediárias I. As categorias expostas nesta etapa emergiram primeiramente do agrupamento de algumas das vinte categorias iniciais com o mesmo enfoque. Logo, para concentrar as categorias intermediárias em um número menor fez-se, novamente um agrupamento visando conceitos norteadores, gerando então cinco categorias que foram nomeadas de intermediárias II (Quadro 6).

Quadro 6 - Categorias intermediárias

Categoria inicial	Categorias intermediárias I	Categoria intermediária II
1. Escolheu ser professor	a. A escolha de ser professor	I. Relação com a escolha de carreira docente
2. Se tornou professor por “acidente”	b. O início na profissão	
3. Ainda não tem definido se quer continuar a ser professor		
4. Buscou o concurso, estava a espreita	c. A busca pelo concurso	II. Relação com o Capital
5. Fez o concurso “acidentalmente”		
6. Possui familiares docentes	d. Influência familiar na	

	escolha	Cultural
	e. Influência familiar na profissão	
7. Consome leitura, cultura.	f. Influência de hábitos	
8. O que entende como ser professor?	g. Profissão professor	III. Relação com a
9. Valorização da carreira	h. Remuneração	profissão professor
10. O que pensa sobre a carreira?	i. Relação da docência com o mundo do trabalho	(consciência profissional)
11. Estende o atuar docente a outros espaços?	j. Entendimento com a questão da formação pedagógica como um todo	
	k. Outros papéis que não só o de sala de aula	
12. Tempo de instituição – relações anteriores com a própria instituição ou diferentes. Foi aluno da instituição em outro momento?	l. Relação prévia com a instituição	IV. Relação com a instituição
13. Foi professor substituto?		
14. O que faz para se tornar um indivíduo atuante na profissão?	m. Papel do professor na instituição	
	n. Papel individual na instituição	
15. Entendimento de formação continuada, com ênfase no pedagógico.	o. Relação com a área pedagógica da instituição	V. Relação com a Formação Pedagógica
16. Entendimento do que é Formação pedagógica como um curso		
17. Interesse individual na busca pela formação pedagógica		
18. Interesse da instituição que o professor possua a formação pedagógica		
19. Relação com a didática		
20. Relação pessoal com a formação pedagógica		

Fonte: Elaboração da autora

Logo para cada uma dessas cinco categorias intermediárias II, descreveu-se um conceito norteador (Quadro 7). A categoria intermediária assim como o último processo também são agrupadas em códigos, palavras da categoria intermediária originando a categoria final (BARDIN, 2011).

Quadro 7 - Categorias intermediárias e conceitos norteadores

Categorias intermediárias	Categoria intermediária II	Conceito norteador
a. A escolha de ser professor	I. Relação com a escolha de carreira docente	Compreender a história dos entrevistados na educação como um movimento resultante da ambiguidade entre profissão e formação, de luta pela obtenção de um status profissional, mas usufruindo da condição de servidores públicos. Antecedente de formação – o que o profissional do instituto busca em sua formação para adentrar/estar na carreira docente. Conceitos chaves: Professoralidade
b. O início na profissão		
c. A busca pelo concurso		

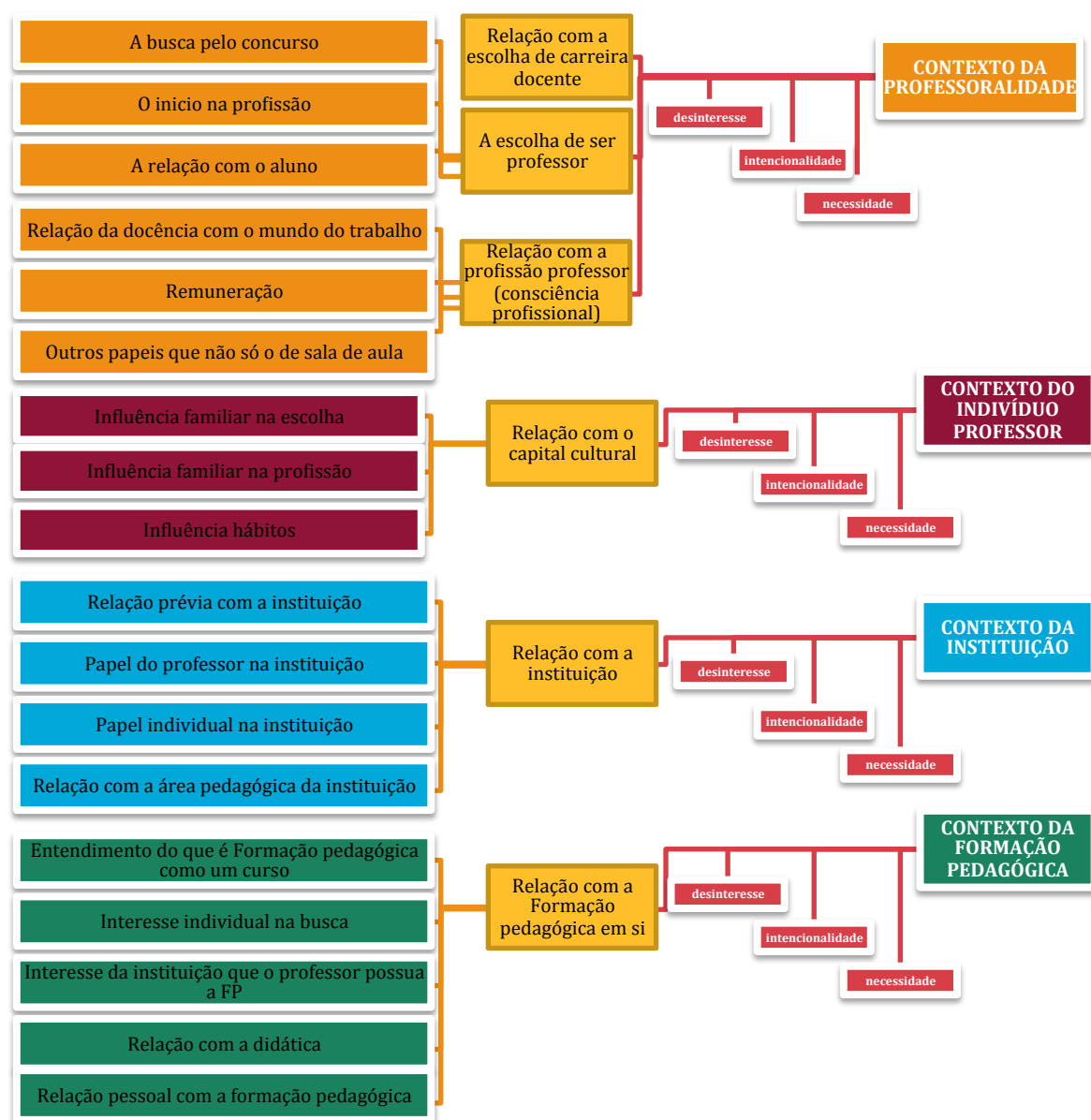
d. Influência familiar na escolha	II. Relação com o Capital Cultural	Rel	O profissional não é apenas o que ele acumula no sua formação, mas as relações que ele tem, a herança cultural de seus familiares Conceitos chaves: Capital Cultural
e. Influência familiar na profissão			
f. Influência de seus hábitos			
g. Profissão professor	III. Relação com a profissão professor (consciência profissional)	Rel	O que o profissional do instituto entende por ser docente através do “pensamento do professor” no sentido de compreender que as investigações sobre o pensamento do professor carecem de mais elementos analíticos como a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possam explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula. Conceitos chaves: Profissão professor
h. Remuneração			
i. Relação da docência com o mundo do trabalho			
j. Entendimento com a questão da formação pedagógica como um todo			
k. Outros papéis que não só o de sala de aula	IV. Relação com a instituição	Rel	Entendimento da relação do indivíduo com a instituição IFSUL, com as questões discricionárias e seu papel como professor. Conceitos chaves: Institucionalidade
l. Relação prévia com a instituição			
m. Papel do professor na instituição			
n. Papel individual na instituição	V. Relação com a Formação Pedagógica	Rel	A relação propriamente dita com a área pedagógica da instituição, bem como suas relações com a formação individual Conceitos chaves: Formação de professores
o. Relação com a área pedagógica da instituição			

Fonte: Elaboração da autora

As categorias intermediárias e finais, propostas para à análise, sobre a formação pedagógica dos professores e sua relação com a instituição e com a profissão professor podem ser observadas no esquema (Figura 10), proposto a seguir.

Por fim, chegou-se a quatro categorias finais, a partir da unificação do item (a) com o (c), pois entende-se que o processo de conscientização profissional perpassa pela escolha e opção pela docência, criando quatro contextos que foram embasados no objetivo da pesquisa. Cada código deu-se por meio de palavras frequentes da revisão teórica, que dali em diante levaram à obtenção das categorias subsequentes, são elas: a) Contexto da professoralidade; b) Contexto do indivíduo professor; c) Contexto da instituição; d) Contexto da formação pedagógica.

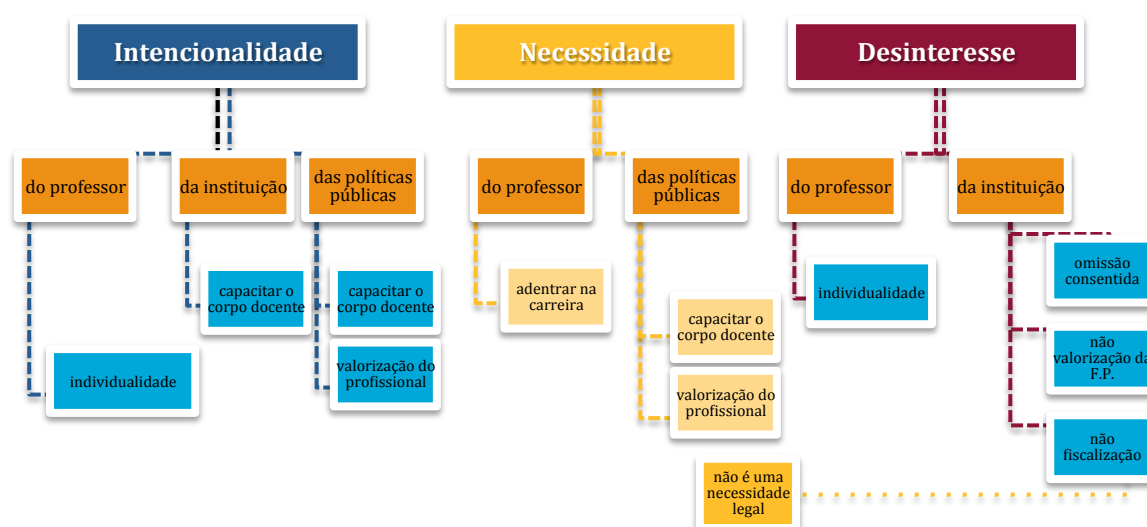
Figura 10 - Organização das categorias finais



Fonte: Elaboração da autora

Após a definição de cada categoria final, estipulou-se buscar as condições dos conceitos de intencionalidade, necessidade e desinteresse (Figura 11), motes dessa pesquisa. Deste estudo, foi elaborado o quadro a seguir com relações de cada intenção a cada condição identificada na revisão teórica.

Figura 11 - Condições dos conceitos de intencionalidade, necessidade e desinteresse.



Fonte: Elaboração da autora

5.2.1. Descrição das quatro categorias finais de análise.

Após essa revisão e entendimento dos conceitos de intencionalidade, necessidade e desinteresse, seguiu-se a busca em todas as entrevistas através das unidades de registros, a investigação de indicativos que se constituíssem a partir das falas dos entrevistados e se necessário, em um Registro de Observações (pela pesquisadora) relacionadas às ideias pertinentes a cada unidade de registro ou aos dados descritos nas tabelas. Ou seja, a partir da fala dos entrevistados buscou-se indicativos de intencionalidade, necessidade e desinteresse, em cada categoria final: Contexto da professoralidade, Contexto do indivíduo professor, Contexto da instituição e o Contexto da formação pedagógica.

5.2.1.1. Contexto da professoralidade

Compreender a história dos entrevistados na educação como um movimento resultante da ambiguidade entre profissão e formação, de luta pela obtenção de um status profissional, mas usufruindo da condição de servidores públicos, buscando também a compreensão dos antecedentes desta formação – o que o profissional do instituto busca em sua formação para adentrar/estar na carreira docente.

A compressão desse processo é baseada na ideia de professoralidade a partir

de Oliveira (2003) que a explica como um processo de construção do sujeito, neste caso, o professor, que acontece com o indivíduo ao longo de sua história de vida, dentre a trajetória pessoal e profissional, sendo esta última, cruzada pelos anos iniciais de formação, bem como pelo exercício continuado da docência em um único nível ou em variados espaços institucionais, nos quais a professoralidade poderá se desenvolver. Tentando iniciar esse processo de decodificação da intencionalidade, necessidade ou desinteresse pela formação pedagógica, partiu-se de uma busca pela compressão da motivação em tornar-se professor.

A escolha pela profissão professor (Tabela 2) foi relatada como intencional apenas por 05 (26,3%) dos 19 participantes, os demais argumentam não terem escolhido (conscientemente) se tornarem professores. Este é um importante dado, pois a docência, ainda está muito se relaciona com a questão da vontade da profissão. Aqui, no ensino técnico aponta demonstrar um viés de oportunidade de trabalho e/ou de estabilidade profissional, que poderia ser de qualquer outro tipo desde que propiciasse tais características do serviço público.

Tabela 2 – Postura do professor na intenção de se tornar docente

Descrição das intenções dos professores sobre quererem serem docentes	Total de entrevistados		Com formação pedagógica		Sem formação pedagógica	
SIM	5	26,31%	1	20%	4	28,57%
NÃO	13	68,41%	3	60%	10	71,42%
NÃO SEI	1	5,2%	1	20%	0	-
Total	19 (100%)		5 (100%)		14 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Assim se compreende que o discurso dos professores que se deparam com a inusitada ideia de se tornarem professores a partir de circunstâncias inusitadas e não de busca direta ou intencional, assim se expressam:

Não. Foi meio acontecendo. Eu terminei o mestrado e não quis fazer doutorado. Porque até então eu não pensava em ser professor. Dai eu queria ter essa vivência de mercado de trabalho, de trabalhar nas indústrias, daí acabei não conseguindo, daí deu aquela leva de vários concursos públicos né, de dos institutos... “ah vou tentar e ver de repente né.” E aí deu certo, gostei (E01)²⁰.

²⁰ As citações reportadas com o código através da letra “E” junto à numeração (ex. E01) são alusão às entrevistas coletadas, portanto transcritas e reproduzidas em itálico, como referência de uma fala informal dada à pesquisadora de modo a não identificar o entrevistado respeitando sua privacidade sem

Não. Não escolhi. Eu estava precisando de dinheiro mesmo e o mestrado, e minha vizinha conseguiu para mim dar aula. Mas eu até tinha vontade de dar aula, eu acho. Mas foi casual (E03).

Dos 05 professores que afirmaram que sim, entendem que se tornaram professores por uma meta de vida, apenas 01 possui título de formação pedagógica, porém argumentando que se tornou professora quando foi fazer o doutorado, não reconhecendo a FP como um mote para a decisão.

Quando eu era criança eu nunca dizia que eu ia ser professora, mas eu também nunca dizia eu vou ser tal coisa, eu não tinha muito isso. Eu nunca sabia, aí eu fui indo. Fiz curso técnico daí eu gostei, então eu queria fazer alguma coisa na faculdade a ver com isso, mas até então eu não sabia se ia trabalhar com a indústria, o que eu ia fazer. Aí eu fiz (a graduação), fui fazer estágio, e até fui convidada para trabalhar, no estágio da graduação, só que aí eu fiz prova do mestrado, passei e aí fiz mestrado, e eu gostei. Foi aí que eu dei as minhas primeiras aulas, no mestrado, de didático-pedagógica. Aí eu gostei. Fiz doutorado e já pensei, pensando em ser professora (E08).

Os demais que possuem FP não relacionam o fato de já adentrarem na profissão com essa titulação com a vontade de se tornarem docentes. A busca pelo concurso se dá muitas vezes, então, como um susto, no preparativo do currículo de pesquisa, estando em desenvolvimento de mestrado e doutorado, por estar perto das aberturas de editais, circulando pelo meio acadêmico.

O início na profissão dá-se então por algumas circunstâncias, principalmente, pelo inesperado, e pelo susto em ser colocado em sala de aula de um dia para o outro, muitas vezes, assumindo cargos de coordenação, em virtude do processo político de abertura de campi novos.

[...] tem um dado aí, eu entrei dia X de Y, eu me formei X de Y, entrei no instituto no dia em que eu me formei. Eu fiz uma formatura de gabinete lá, peguei o carro, porque era o último dia que eu tinha para entregar a papelada, fiz o concurso antes de me formar. O meu foi um dia. Essa estreia eu tremia o braço para abrir, eu não conseguia colocar a chave direito na fechadura de nervoso, foi aqui. Porque eu acho que a gente sempre fica, pelo fato de ser novo, ser só graduado, e não ter tido experiência nenhuma dando aula. E a gente sai com aquela questão da graduação que eu não sei nada. Daí eu sai com aquela questão que eu não sei nada. Daí eu cheguei, quando eu comecei a preparar o conteúdo em sala de aula, comecei a preparar aula – “espera aí, eu sei mais do que eu penso” – e conforme os alunos foram perguntando eu também fui percebendo que eu sabia bem mais do que eu achava. Depois foi tranquilo. Na segunda semana de aula já estava tranquilo (E19).

Huberman (1995) assegura que no começo da carreira os professores passam por um período específico de passagem de aluno para professor, no qual emergem

fazer menção a nenhuma relação com o mesmo, apenas como modo organizacional da pesquisa. Todas as transcrições respeitam as Resoluções do Conselho de Ética.

sentimentos contraditórios de descobertas, atrativos e comoção, porém, ao mesmo tempo por sentimentos de insegurança e incertezas sobre a sobrevivência na profissão.

Somado a esse momento drástico de transição têm-se a concepção de docência formada por meio de um processo de escolarização no papel de alunos e no contato com os estilos de professores que marcam a vida estudantil de cada um, tanto positiva como negativamente e assim formam uma representação sobre o que é ser professor (OLIVEIRA V. F., 2002).

Minha estreia foi no compus x como substituto e eu tremia mais que vara verde. Porque eu não tenho formação pedagógica, a minha formação é científica, eu fui lá. Então eu não sabia, quando eu fiz a prova do concurso mesmo, foi um desespero louco. E, na minha primeira aula, eu recortei um material, um conteúdo para ministrar três períodos, e no primeiro eu tinha terminado todo o conteúdo. Eu não sabia o que fazer, porque eu vinha de uma graduação, em que a exigência é muito grande e que o professor não está nem aí se tu aprendeu ou não, ele vira para o quadro e dá o conteúdo, porque é muito conteúdo na graduação. E eu cheguei acelerado assim, e eu estava muito nervoso e não sabia o que fazer. Eu pensei não posso ser assim, está muito errado. Mas eu não tinha estudo nessa parte pedagógica, aí eu comecei a lembrar de alguns professores, que passaram na minha vida e marcaram. E cada aula eu dava como algum daqueles professores me tinha dado (E16).

Para Dubar (1997) esse é um momento especial, no qual o professor afronta os estereótipos que possui acerca da profissão, estabelecidos ao longo da sua vida, com a realidade do trabalho.

Minha primeira aula foi péssima. Horrível. Foi... eu estreei, lá... tinha 22 anos eu acho, e eu não tinha dinheiro para fazer um mestrado, e consegui dar aula. Uma vizinha conseguiu para mim, e eu fui dar aula. Entrei em aula com uma folhinha e escrevia torto, tremendo. Foi lá XX. Só que eu dei seis aulas no mesmo dia, eram três para a tarde três para a noite. Eu não sabia nem pegar a caneta direito, só que a primeira aula foi ruim, a segunda já não foi. No mesmo dia, era dado o conteúdo duas vezes a primeira, depois eu fiquei amigo dos caras, eles até brincavam comigo[...] (E03).

[...] eu bacharel, me formei, entrei no mestrado direto e aí abriu a vaga do substituto. E eu caí de paraquedas, porque eu me escrevi, assim, sabe, imaginando que nem iria entrar na vaga, e entrei. Então eu tinha, eu era uma aluna que tinha facilidade, em aula, de estudar, tinha notas boas, então para apresentar um trabalho, se tivesse que decorar um negócio enorme eu decorava, então só que aí... à didática é bem diferente, ali que eu vi que eu não tinha nenhum preparo. Eu senti isso. Hoje por acaso eu estava me lembrando dessa primeira aula. E pensando, cedo assim me lembrando – “bha como é que pode né?! “- eu me lembro que parei, terminei o que eu tinha que falar e disse – “pronto, foi isso” - era isso que tinha para hoje (E06).

Esse ineditismo na vida do professor implica conflitos, situações inesperadas que estão para além de ciclo de episódios pontuais, mas se implanta em um processo de exigências e (re)significações diárias que deixam marcas profundas na maneira como se pratica e aprende a profissão. (NASCIMENTO & SANTOS, 2015)

Ainda segundo GARCIA (2009), um aspecto a ser considerado na estreia do professor faz menção à cobrança de que os novos professores executem as tarefas iguais que aos professores mais experientes. Muitas vezes sem apoio coletivo de seus novos pares ou a presença de um professor mentor para superar as dificuldades deparadas nesse início de carreira, forçando assim que os iniciantes criem estratégias de sobrevivência individuais e solitárias.

As principais tarefas que os professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento sobre os estudantes, currículo e o contexto escolar, projetar corretamente o currículo e a aprendizagem; começar a desenvolver um repertório de ensino que lhes permite sobreviver como um professor, criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula, e continuar a desenvolver uma identidade profissional. E o problema é que isto devem fazer geralmente carregados com as mesmas responsabilidades que os professores mais experientes (GARCIA & VAILLANT, 2009, p. 50) (tradução da autora).

O que pode ser constatado na fala a seguir:

Simplesmente eu fui aprovado para um concurso de substituto e me disseram – “tua turma é as 8hs da manhã tu vai lá e da conta”- então eu tremia, estava apavorada, com voz trema... daí fui me acalmando comecei a me lembrar da minha atividade profissional, porque eu sei que os alunos gostam de quando a gente fala disso, isso eu acho que é uma característica legal de quem já trás essa bagagem da atividade profissional da tua primeira formação. E aí foi dando conta, mas bem nervoso. Por essa função de não saber o que é entrar em uma sala de aula com trinta alunos, porque foi uma turma de integrado, no curso técnico, às 8:15hs da manhã. Então foi assim, só que foi engraçado porque aquele dia eu ainda trabalhava na construtora e eu coloquei o pé na sala de aula e com todo aquele nervosismo, com o frio na barriga e eu tive certeza que eu queria seguir dali para frente, que eu tinha achado um norte, uma satisfação maior. Me encantei. Eu sempre costumo dizer que eu fui mordida pelo mosquito da docência. Mas outra coisa que eu digo também o professor substituto quando ele entra na maioria das vezes ele entra como eu, como tu esta dizendo agora, ele não tem uma preparação, ele não vem do magistério e é o professor que mais sofre, que era para ser mais acolhido, já que ele esta entrando. Não, ele é colocado para dar aula sexta-feira nos dois últimos períodos da noite, fica com a maior carga horária (E09).

Outro vértice questionado aos entrevistados é quanto ao que eles entendiam como sendo um bom professor. Para grande parte dos entrevistados, as características que mais foram citadas é possuir conhecimento prático e saber transmitir o conteúdo, citadas por 57,89% dos professores, vale ressaltar que todos os que citaram essas ênfases não possuíam FP. Outros 04 entrevistados (todos com FP), citaram que era necessário para um bom professor o conhecimento do conteúdo específico, aliado a conceitos pedagógicos, bem como, ser próximo aos alunos. Os demais citaram que era necessária a característica de ser criativo e de saber se adaptar às turmas (Figura 12).

Figura 12 – Caracterização de um bom professor



Fonte: Elaboração da autora

É notável a partir deste questionamento o discurso amparado em aspectos pedagógicos dos professores que já perpassaram por disciplinas nos cursos de formação pedagógica, bem como o discurso de reprodução e transmissão do conhecimento muito próprio herdado de um ensino tradicional dos que não possuem tal formação. Tardif (2002) bem como Gauthier (1998) apontam uma diferenciação sobre esses saberes que podemos relacionar com os citados pelos entrevistados: a diferença entre saberes *de* experiência e saberes *da* experiência, onde o primeiro pertence aos saberes obtidos no cotidiano diário de cada um e o segundo, da experiência, são àqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227).

Essa primeira impressão do professor acerca da vivência como docente se dá logo no primeiro contato com a instituição. Os campi do IFSUL tem como hábito, tanto em processos de seleção para substitutos como concursos públicos (efetivos), o praxe de realizar, dentre as etapas de pontuação, um elemento denominado Prova de Desempenho Didático-pedagógica (Figura 13). Tal prática pode ser comprovada pelo testemunho de que 100% dos entrevistados, que mesmo tendo realizado provas em diferentes campi, foi exigido esse instrumento como parte do processo de concurso. A

avaliação didática consiste, de modo geral, em que o candidato, aprovado em seleção prévia, seja por prova teórica da área técnica ou pontuação de análise do currículo vitae ou Lattes, cumpra com a simulação de aula por meio de um recorte da temática da disciplina concorrida. Normalmente são chamados cerca de, no máximo dez candidatos a cumprir esta etapa do processo que é realizada em tempo pré-estabelecido, que varia de 30 a 45 minutos (por decisão do edital). Essa temática desconhecida, apenas dentro de uma grande área do conhecimento que é mote para a disciplina concorrida, via de regra é sorteada com um prazo de 24 horas antes da simulação. Essa etapa faz com que o candidato tome contato com a prática de sala de aula, com a presença da banca como alunos fictícios, porém sem a possibilidade de interação. A banca é composta regularmente de dois professores da área técnica e dois pedagogos que possuem fichas pré-definidas e disponibiliza aos candidatos com os requisitos para pontuação (ANEXO 2) (ANEXO 3), o que demonstra a importância dada nesta etapa às qualificações didáticas do candidato. Tal procedimento é rotineiro na instituição nos processos de seleção e concurso público para professores.

Figura 13 – Exemplo de fases e pontuações do Concurso Público do IFSUL

Fases	Provas	Número de Questões	Valor de cada questão	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	Natureza
1ª Fase Prova Teórica	Prova Escrita Objetiva – Conhecimento Específico	40 questões	2,5	60 pontos (24 acertos)	100 pontos	Eliminatória/classificatória
2ª Fase Prova Prática	Prova de Desempenho didático - pedagógico	–	–	60 pontos	100 pontos 50 pontos – conteúdo específico 50 pontos – procedimentos didático-pedagógicos	Eliminatória/classificatória
3ª Fase Avaliação de títulos	Prova de Títulos	–	–	–	100 pontos	Classificatória

Fonte: IFSUL – Edital N° 133/2016²¹

O edital versa sobre esta etapa instituindo que:

8.3 Da Prova de Desempenho didático-pedagógico

8.3.1 Somente prestarão a Prova de Desempenho didático-pedagógico os candidatos que obtiverem, no mínimo, 60% (sessenta por cento) de aproveitamento na Prova Escrita (24 acertos), sendo que prestarão a prova apenas os 10 candidatos mais bem classificados por área, incluídos os candidatos de que tratam os subitens abaixo.

8.3.5 O tema da Prova de Desempenho didático-pedagógico será sorteado 24 (vinte e quatro) horas antes da realização da prova, e será extraído do

²¹ Optou-se tomar como exemplo esse edital específico (IFSUL, 2016), tendo em vista a não relação dele com nenhum dos entrevistados, a fim de preservar o anonimato dos mesmos, bem como é o último vigente publicado pela instituição até abril de 2016.

programa constante no Anexo 1 deste Edital, devendo o candidato apresentar-se com, no mínimo, 10 (dez) minutos de antecedência ao local do sorteio.

8.3.7 Os critérios de avaliação da Prova de Desempenho didático-pedagógico constarão no Anexo 2 deste Edital (IFSUL, EDITAL N° 133/2016, 2016, p. 07).

A partir da constatação deste que pode ser considerado um rito de passagem, foi indagado aos entrevistados o que eles ponderavam sobre esse método (Tabela 3).

Tabela 3 – Postura do professor sobre a prova de Desempenho Didático-pedagógica

Posicionamento acerca da exigência da prova didático-pedagógica no concurso	Total de entrevistados		Com formação pedagógica		Sem formação pedagógica	
CONCORDA	5	26,31%	1	20%	4	28,57%
DISCORDA	10	52,63%	3	60%	8	57,14%
NÃO TEM OPINIÃO	3	18,75%	1	20%	2	14,28%
Total de cada categoria	19 (100%)		5 (100%)		14 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Na opinião dos entrevistados sobre a prova de desempenho didático-pedagógico estabelecido como regra no IFSUL, nota-se que mais da metade dos entrevistados, cerca de 52,6%, não concorda com tal prática, discordando do uso de tal instrumento avaliativo. Diferente do que poderia se esperar dos professores que já possuem formação pedagógica e portanto, poderiam usar de certa vantagem pelo conhecimento um pouco mais aprofundado das matérias didático-pedagógicas, não foi visto uma preferência dos entrevistados a essa metodologia, visto que apenas 01 dos 05 professores que possui FP concorda com o método, argumentando que é um instrumento que realmente avalia as condições de sala de aula do futuro professor. Os demais apenas visualizam como uma grande encenação. O que foi descrito anteriormente surpreende pela quantidade de vezes que as palavras “teatro” e “ator” apareceram como figura de linguagem sobre o instrumento da prova de desempenho didático-pedagógico por grande parte dos entrevistados. Os professores usaram essa analogia de modo a descrever que essa etapa em forma de simulação, nada mais é do que uma encenação, logo, não pode e não tem condições de avaliar (segundo eles), através desse curto período de tempo, a prática de um futuro professor em sala de aula.

Em alguns momentos nota-se até mesmo certo embate dos componentes

técnicos com os componentes pedagógicos da banca quando o professor que já foi avaliado por esse processo torna-se parte integrante da banca avaliadora, após se tornar docente efetivo da instituição.

Tu diz aula pratica? De conhecimentos pedagógicos. Ih, eu acho uma falácia, porque não reflete, te da uma ideia, sei lá, se a pessoa sabe se expressar, mas eu acho que um bom ator passa numa prova didática, eu acho primeiro aquele teatro ridículo, tu fingir que esta com as pessoas ali, eu tive oportunidade, de participar na banca de concurso para substituto, e a gente vê que não pode conversar ali com os pedagogos, são dois da área técnica e dois pedagogos, tu não pode conversar para dar a tua nota ali isolada. Teve uma menina que ela deu um teatro maravilhoso, ela soube se expressar e tudo mais, mas com relação a conhecimento técnico ela deixou uns furos bem consideráveis. Tu fica assim, quem é da área pedagógica diz "eu aprendi" e eu digo – "mas aprendesse errado"- então porque o que ela falou não coincidiu. Então eu não sei, eu acho, não sei, também não deslumbro outro tipo, mas acho que deveria ser modificado esse critério, enfim, eu acho que ali não da para se deter, só com aquele teatrinho de meia hora, meia hora tu enrolas as pessoas, mas de repente, pensar 50 minutos, um período de aula, uma hora, uma hora e meia, talvez fosse mais... mas também não sei se demandaria mais esforço físico (E09).

As próprias opiniões que sugerem ser uma etapa com condições de avaliar parte do processo não o descrevem como um instrumento com validade total:

Sim. Eu acho que tem que existir essa prova, mas essa prova não pode ser a única avaliação. Incluindo a prova de trinta minutos e a titulação. Eu acho que para avaliar se um professor tem a performance necessária para dar aula, não pode ser simplesmente uma aula de meia hora, quarenta minutos. Eu acho que tem que ter um acompanhamento mais rígido no início, quem não tem a formação pedagógica tem que ser obrigado a fazer, pelo menos a parte da pratica pedagógica, e realmente acho que o estagio probatório tem que ser uma coisa levado muito a sério, e não é levado a sério. O meu estagio probatório, é uma mensagem, eu sou chamada a cada semestre para ir na sala, ler um relatório que eu leio sempre o mesmo, e assino sempre o mesmo, porque são iguais, em todos. Ninguém nunca foi analisar a minha aula, sempre deixei claro que poderiam, que estaria sempre aberta (E13).

Ainda nota-se que este dispositivo, da aula prática no concurso, surge como um aval para que o professor já se sinta aprovado no processo pedagógico que se dará ao longo da sua trajetória, pois já foi avaliado e aprovado, o que muitos julgam um passaporte para não necessitarem mais a busca, ou não se sentirem pressionados a buscar uma formação pedagógica, uma vez que já foram chancelados a partir da banca avaliadora. Aqui se volta à posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais. Explicado pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois tal saber não é controlável e possui um fator de exterioridade em relação aos demais.

Eu acho que ela funciona, até se eu pudesse sugerir essa deveria ser a nota maior porque é dividido em três etapas o concurso, então até acho que tinha que ser uns 50%, ou 40% porque ali realmente, o indivíduo, claro que tem toda uma carga que estresse para quem vai dar aquela aula, para quem nunca deu tem o estresse, mas eu

acho que se o profissional que nunca deu uma aula, eu me preparei, busquei livros, eu li, fui atrás, então se o profissional consegue se preparar para dar aquela aula pedagógica, para passar num concurso, ele vai conseguir se preparar para administrar e dar as aulas dele, mesmo que aquilo seja uma novidade ou algo que ele nunca fez. Então eu acho muito bom, porque realmente aquilo ali até para o profissional quando ele entra depois em sala de aula, já é uma baliza, ele já sabe “já me submeti nesse teste” (E17) (grifo da autora).

A partir dessa fala, também podemos identificar a relação com o mundo do trabalho, visto que em grande parte, os entrevistados não tinham como primeira opção na sua vida profissional se tornarem docentes, logo, sua relação com o mundo do trabalho tem que ser considerada para entender essa nova relação.

Outro dado que surpreende, é que, dos entrevistados que consideram fundamental a experiência do “chão de fábrica” ou do mercado (Tabela 4), apenas 08 tem experiência comprovada na sua área de atuação como docente, sendo que destes, apenas 03 com mais de 05 anos no mundo do trabalho. O número de professores sem experiência alguma na área que ministram aulas ou que apenas possuem o contato com o mundo do trabalho, mas em outras funções, é considerável num somatório de 57,89% portanto, superior aos 42,10% que possuem tal prática.

Tabela 4 – Prática dos professores no mundo do trabalho

Experiência no mundo do trabalho	Total de entrevistados		Com formação pedagógica		Sem formação pedagógica	
NA ÁREA	8	42,10%	3	60%	5	35,71%
OUTRAS ÁREAS	4	21,05%	-	-	4	28,57%
SEM EXPERIÊNCIA	7	36,84%	2	40%	5	35,71%
Total de cada categoria	19 (100%)		5 (26,31%)		14 (73,68%)	

Fonte: Elaboração da autora

Essa transferência para o mundo da docência é relatada por boa parte dos entrevistados pela busca da estabilidade financeira que o serviço público propicia.

[...] não, na verdade eu queria ir para área da X, e aí depois eu vi o pessoal trabalhando com a área de Y nas intuições onde eu trabalhava, e aí eu notei que eles tinham bons carros, andavam sempre bem vestidos né?! E não tinha área de X aqui na cidade. Mas o Y aqui estava numa época boa e aí eu fui para área de Y, era numa instituição de ensino, mas eu nunca me imaginei dando aula (E04).

[...] Eu acho que vim por uma questão que a gente tem sempre em mente, de quem trabalha muitos anos numa empresa privada essa questão do desemprego, então por uma segurança. Por uma segurança que o serviço público te dá, não se tinha, mas é uma questão de segurança. Tu ter um plano de carreira, te enxergar. Tu não vai ficar rico, na privada tu pode ficar rico, ainda mais eu que trabalhava em projeto e desenvolvimento, tem saltos, de repente o salário é um e sobe o teu salário, mas é muito estressante, a exigência profissional ela chega a ser desleal. A necessidade da produção. [...] Mas eu vim mesmo para o IF, se fosse a pergunta mais correta, é

[por] questões de segurança, de tu poder ter um trabalho onde vai poder deitar tranquilo [...] (E17).

Contudo, para além da segurança e mesmo declarando que a remuneração é considerável, principalmente ao comparar com os outros níveis de ensino, e também de considerar claramente uma melhoria na qualidade de vida após se tornarem docentes, ao depararem-se com o cenário econômico atual, os professores entrevistados, mesmo com a dedicação exclusiva, consideram a ideia de buscar uma remuneração complementar (Tabela 5).

Tabela 5 – Remuneração dos entrevistados

	Consideram uma boa remuneração		Buscariam uma remuneração complementar		Melhora na qualidade de vida	
SIM	15	78,94%	4	21,05%	19	100%
NÃO	3	15,78%	9	47,36%	-	-
TALVEZ	1	5,26%	6	31,57%	-	-
Total	19 (100%)		19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

5.2.1.2. Contexto do indivíduo professor

Compreendendo que o profissional não é apenas aquilo que ele acumula na sua formação, mas as relações pessoais e culturais que ele possui, a herança cultural de seus familiares, buscou-se perceber algumas possíveis relações com o Capital Cultural do entrevistado.

Bourdieu (2001) compreende que a instituição escolar contribui para multiplicar tanto a distribuição do Capital Cultural quanto a do próprio espaço social. Inicia-se então, a partir de uma reflexão sobre os processos educacionais, principalmente no que tange à motivação (intencionalidade, necessidade, ou desinteresse) dos docentes iniciantes, a partir da ideia de formação pedagógica, desenvolvida através do conceito de capital cultural e de seus desdobramentos, a investigar a possível influência herdada dos seus familiares como crédito na escolha da profissão e formação. Lembrando que Bourdieu (2001) inicia sua análise através da relação entre o sistema de ensino e o sistema social, onde a influência é direta entre a origem social e a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. Aqui entende-se que a partir de Bourdieu (2001) essa origem social determina um processo de seleção, as simples estatísticas de possibilidades de ascender ao ensino superior,

segundo a categoria social de origem e demonstrar que o sistema escolar suprime de maneira contínua uma forte proporção das crianças saídas das classes populares. Busca-se então, nessa categoria de análise, identificar se há ou não algum traço de influência neste processo de busca pela docência. Partiu-se então ao conhecimento do nível de ensino dos familiares próximos dos entrevistados: pai, mãe, avós paternos e maternos (dentro da categoria avós usou-se a maior titulação declarada) como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Nível educacional da família

	Paterno		Materno		Avós Paternos		Avós Maternos	
ALFABETIZADO	6	31,57%	6	31,57%	4	21,05%	5	26,31%
NÍVEL MÉDIO	6	31,57%	6	31,57%	4	21,05%	3	15,78%
GRADUAÇÃO	4	21,05%	4	21,05%	3	15,78%	3	15,78%
PÓS- GRADUAÇÃO	2	10,52%	2	10,52%	-	-	-	-
NÃO ALFABETIZADO	-	-	-	-	3	15,78%	3	15,78%
NÃO HOUVE RESPOSTA	1	5,26%	1	5,26%	5	26,31%	5	26,31%
Total	19 (100%)		19 (100%)		19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Nota-se que é menor o índice de pais que alcançaram a pós-graduação (10,52%) e um alto percentual tanto de pais apenas com alfabetização (31,57%) quanto com Ensino Médio (31,57%). Quanto à titulação dos avós é observável um índice considerável de não alfabetizados visto que mais de 26,31% dos entrevistados não sabiam se seus avós eram alfabetizados ou não, reduzindo assim as respostas possíveis. O questionamento sobre tal foco teve a intenção de fazer com que o entrevistado se aproximasse emocionalmente dos questionamentos, principalmente sobre a cultura que permeava ou não sua vida.

Meu pai e minha mãe, eles tinham um armazém lá fora, e tinham campo, mas não campo fazenda, campinhos. Que criavam animais e os vendiam. Meu pai também teve uma olaria quando eu era criança, eu me lembro que ele levava tijolos para Z, eu morava no interior de Z. E aí a minha mãe cuidava lá da venda, e às vezes ajudava ele, nessa olaria. [...] minha mãe faleceu e aí meu pai e a gente foi para a cidade, porque até então, eu morava na cidade para estudar e a minha irmã estava saindo de casa para morar com o namorado dela [...] Os dois tinham até a quarta série e sempre nos incentivaram muito eu e a minha irmã a estudar, porque a minha mãe sempre dizia que o que ela podia nos dar é o estudo. Mas a minha irmã não aproveitou muito (E08).

Logo depois procurou-se indicativos de se haveria alguma influência familiar que tenha se dedicado à docência sobre a escolha de carreira dos entrevistados, porém

100% dos candidatos não relacionaram ninguém da família que tivesse realizado propriamente a escolha da carreira, por influência dos parentes. Ou seja, não possuíam familiares relacionados ao mundo acadêmico, ou os que possuíam não fizeram menção a eles como um modelo.

Os dois vivos, o pai aposentado. A mãe aposentada na primeira carreira [e agora] esta na segunda. A mãe tem mestrado e o pai ensino superior, a minha mãe professora e o meu pai professor aposentado da educação física do estado. Os dois queriam ser professores, mas não me influenciou muito. (E19)

Juntamente com a busca da relação com a família buscou-se compreender os hábitos culturais dos entrevistados a fim de relacioná-los com a sua busca pela docência e seu processo de formação (Tabela 7).

Tabela 7 – Hábitos culturais

	Contato com livros	Acesso a bibliotecas	Hábito da leitura	Hábito de viagens	Hábito de ir ao teatro	Hábito de ir ao cinema
SIM	9	9	12	10	2	7
NÃO	6	6	4	2	14	5
POUCO	3	2	-	-	-	-
AS VEZES	-	-	2	4	-	4
NÃO RESPONDEU	1	2	1	3	3	3
Total	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)

Fonte: Elaboração da autora

Buscou-se também, por meio dos questionamentos, informações sobre os hábitos culturais dos entrevistados aproximando-os com a ideia de melhoria de qualidade de vida bem como de acesso a bens culturais através da docência (Tabela 8).

Tabela 8 – Acesso a melhorias de qualidade de vida e a bens culturais dos entrevistados

	Melhoria na qualidade de vida		Melhoria no acesso a bens culturais		Melhorias devido a docência		Reoptaria pela docência	
SIM	19	100%	12	63,15%	13	68,42%	15	78,94%
NÃO	-	-	6	31,57%	5	26,31%	1	5,26%
NÃO RESPONDEU	-	-	6	31,57%	5	26,31%	1	5,26%
Total	19 (100%)		19 (100%)		19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Pode-se observar através das respostas dos entrevistados, que na totalidade (19 professores) relatam ter obtido melhoria na qualidade de vida, sendo que 13

atribuíram tal melhoria ao fato de se tornarem docentes. Porém outros 05 não relacionam a docência, mas sim à estabilidade do funcionalismo público, tendo apenas 01 que não sabia ou quis responder. Sobre os bens culturais, 12 entrevistados declararam ter tido melhorias no seu acesso, propiciando uma vida mais cultural, principalmente no que tange a ter acesso a bens declaradamente vinculados à questão da remuneração e outros, 06 entrevistados, relatam que não tiveram uma melhoria na qualidade dos bens culturais, sendo importante frisar que destes 06, 05 relatara que já tinham esse acesso durante sua infância e adolescência.

Com certeza. Até houve maior interesse em buscar isso para poder compartilhar. Se eu tivesse na atividade profissional talvez não tivesse interesse e não desse tanta importância para isso. Uma das coisas que me fez ir para a docência também foi além da questão financeira que tem uma estabilidade que é importante, e mas a flexibilidade de tempo. Isso aí foi umas das coisas mais importantes. Porque na atividade profissional nos dez anos que eu atuei, nestes dez anos eu não tirei férias [...] (E02).

O objetivo de fazer tal questionamento sobre a questão cultural dos professores tem a ideia de buscar uma reflexão junto aos mesmos sobre o que agrega a sua vida pessoal terem se tornado professores. Com isso, passou-se então à reflexão junto aos entrevistados, no último questionamento do bloco de perguntas, sobre se ele pudesse escolher qualquer outra profissão, se manteria a escolha pela carreira docente:

Claro que sim. Eu não saio. A minha meta de vida é ser professor. Não quero sair nunca da docência. Imagina professor velhinho, rabugento que dói (E17).

O resultado mostra que diferentemente de outros níveis ou carreiras de ensino, aqui não há uma ideia de evasão dos profissionais, pois apenas 01 disse claramente que não voltaria a ser docente, sendo que outros 03 professores invocaram a dúvida acerca dessa opção, portanto 15 professores confirmaram que sim, voltariam a ser docentes se tivessem outras opções.

Eu balancearia, eu acho que não, mas eu balancearia, não vou te negar. Tem momentos em que eu já pensei em sair. É que a oferta tem, a questão é o dinheiro, e a estabilidade (E17).

É notável o direcionamento dos professores em relacionar o gosto pela carreira docente com a questão da remuneração, mas sempre enfatizando que é um caso peculiar do ensino federal, diferentemente de outros níveis. Muitas das respostas dão ênfase à questão da estabilidade do serviço público, demonstrando que tanto a

escolha, como descrito anteriormente, como a perpetuação na docência se dá muito ligado ao fator financeiro, evocando muito a ideia de capital econômico de Bourdieu (2001) e menos os outros tipos de capitais elencados pelo autor.

Claro que com relação a financeira, eu acredito que daria elas por elas, mas claro eu não teria trocado o setor privado, que fosse por um serviço que eu ganhasse menos na época, tinha que ter essa compensação, mas hoje eu vejo que poderia estar ate ganhando mais, a gente ganhava em cima da porcentagem dos projetos, mas eu acho que não sei, a satisfação que a docência me proporcionou para além da remuneração, para os meus padrões é bom, eu consigo dar um conforto para a minha família. Porque as pessoas não sabem o que a gente pode ganhar lá fora, mas aí a gente pesa, faço curso de mestrado e doutorado aí a coisa já fica diferente, do que quem trabalha na iniciativa privada [...] Eu ganhava um bom dinheirinho, eram coisas pequenas que no montante me davam uma grana legal. Mas a docência me abriu uma gama de oportunidade além da remuneração (E09).

Aqui podemos relacionar o Capital Cultural sobre as qualificações intelectuais de três formas: incorporados no corpo (expressão oral), objetivos (posse de quadros ou obras de arte) e institucionalizados (diplomas e títulos) e, por fim, o Capital social através dos recursos produzidos pelas redes sociais. Porém, não se pode relacionar essa relação com um ato motivacional para a busca da formação pedagógica, mas pode-se entender como um propulsor, se for usado na composição de projetos de cursos de formação. Ou seja, tentar compreender como uma breve relação, como aqui verificamos, pode contribuir para formar um currículo de curso de formação pedagógica mais atrativo. Como indica Bourdieu, os mesmos saberes são diversos das mesmas atitudes e não estão conectados aos mesmos valores e enquanto para uns esses saberes emanam da aprendizagem escolar, para outros, acontecem em primeiro lugar, através do seu meio familiar. Compreende-se, assim, que uma cultura genuinamente escolar pode ser considerada cultura parcial e, até mesmo, uma cultura de menos importância. Outro fator é a questão da manutenção da carreira docente que os entrevistados relataram, também como dito anteriormente é a relação com a qualidade de vida, portanto, o financeiro e a melhoria da qualidade de vida estão presentes como motes na escolha e na continuidade da função docente, diferentemente do que *a priori* poderíamos supor, como a questão da intenção a profissão docente.

Com certeza voltaria a ser docente, porque é uma área que me deixa bastante incentivado a produzir, é uma área que não me gera estresse, então é uma qualidade de trabalho e de vida. Porque boa parte [da vida] a gente passa aqui dentro (E02) (comentário da autora).

O que se pode observar com as resposta de grande parte dos professores de

que se pudessem escolheriam novamente a docência é que muitos dos que confirmaram, sugeriram que esse processo se dá de maneira mais fácil com o passar dos anos e não relacionam a busca de uma técnica ou especificidade ao assunto pedagógico, mas ao convívio ao longo do tempo com alunos e outros professores.

Seria professora. Porque assim, como eu te falei, eu acabei amadurecendo essa ideia num primeiro momento, quando eu me deparei assim, como eu te falei foi bem complicada, bem difícil, mas eu vi que ao longo do tempo, eu fui melhorando, como pessoa, também. Até mesmo a diretora do campus onde que eu estava antes me disse. Até isso, ela me deu os parabéns pela diferença de quando eu entrei e quando eu estava saindo de lá. Diferença né, da postura, com relação a ser professora e tal, bem diferente. Assim, porque eu sou muito tímida. Então foi bem complicado no início para mim. Mas agora eu adoro o que eu faço, não trocaria por nada. É um prazer, sabe, ver os alunos assim, te retribuindo, de uma maneira carinhosa. Chamando a gente de uma amiga, e ao mesmo tempo passando[...] porque assim, eu não sei tudo, mas passando um pouco do que eu sei para eles. E eu fico muito feliz quando alguns deles saem já direto para o mercado de trabalho e conseguem. É muito gratificante. Hoje em dia eu não penso em sair da instituição. Mas antes quando ainda não tinha entrado na profissão eu sempre focava na universidade, universidade. Até porque a maioria dos meus colegas que foram para essa área eles estão em universidade, mas hoje em dia eu não troco isto por nada (E07).

Indo na direção divergente, os professores que concederam as entrevistas demonstram que tal qual sugere Sarmiento, os contextos de vida e aprendizagem revelam que a família, as redes de amizade, a escola de formação inicial, os pares com que se associam informalmente são os principais espaços que influenciam na forma de ser professor, na aprendizagem da docência (SARMENTO, 2009, p. 326), porém não para a escolha da carreira, fato de extrema importância constatado nesta tese.

Diferentemente, entende-se que o professor do ensino técnico do IFSUL, a partir dessa amostra, entra em confronto com o constatado e tomado como referência *a priori* por esta pesquisadora nos estudos sobre o ensino fundamental, Lelis (1996) e Nascimento (2010), que confirmam também o que Sarmiento afirma, que tornar-se professor ocorre a partir de:

Uma síntese possível acerca das razões que levaram esse grupo de professores a optarem pela profissão é a de que essa opção se deu a partir dos valores tacitamente vividos ou explicitamente comunicados pelas famílias de origem, dos constrangimentos sofridos em decorrência das condições materiais de existência dos grupos de referência e das imagens modelares construídas a partir da relação com professores (pais e mães, outros familiares, amigos, professores dos diversos níveis de ensino) (NASCIMENTO, 2007, p. 11).

5.2.1.3. Contexto da instituição

Compreendendo que o processo de formação não é unidirecional, buscou-se

também a partir dos discursos dos entrevistados, compreender a sua relação com o Instituto Federal Sul-Rio-grandense, considerando o fato de haverem sido professores substitutos ou já terem tido seu primeiro contato como professor efetivo, tendo assim uma relação ainda recente, portanto, ainda desvelando alguns códigos existentes na instituição, já no processo da docência. Buscou-se também entender como o professor decodifica outros papéis que não apenas o da sala de aula. No que tange a do ser professor substituto²², quase metade dos professores já tiveram esse tipo de relação anterior com a instituição, fato que é mais notável no campus de Jaguarão, já mencionado anteriormente, em que 100% do seu efetivo já foi professor substituto em outros campi. Outro dado a considerar é a figura do regime de Dedicção Exclusiva, pois 100% dos entrevistados possui esse regime de trabalho (Tabela 9). Porém é notável na fala dos mesmos, que este regime pode ser um agravante na carreira, visto afastar o professor do mercado de trabalho, tirando-lhe a prática. Porém em nenhum momento essa condição foi descrita pelos entrevistados como um potencial para a busca de mais formação, ou seja, um motivador, no que se refere a tempo para a busca de uma formação continuada. Aqui entra em choque com a prioridade que Tardif (2002) dá ao saber experiencial, como um saber funcional relacionado diretamente com as funções do professor na sua atividade profissional, através da qual busca sempre posicionar-se como alguém que produz um saber contínuo e cumulativo ao longo de sua prática pedagógica, “tal como mostrar as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência” (TARDIF, 2002, p. 109).

Tabela 9 – Relação com a instituição – regime de trabalho

	Substituto		Possui Dedicção exclusiva	
SIM	8	42,10%	19	100%
NÃO	11	57,89%	-	-
Total	19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Os professores relatam a falta de conhecimento sobre o regime de trabalho com dedicação exclusiva:

²² Contratação de professores por tempo determinado, visando atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas podem efetuar contratação de pessoal nas condições e prazos previstos na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

Eu acho que assim, que a gente tem uma dedicação exclusiva aqui que eu acho que deve ter sido feito por algum motivo, mas eu acho que na minha área se desse para fazer alguma coisa em paralelo seria positivo, na minha opinião. Já me informei sobre o que era D.E. inclusive já respondi processo pois eu tinha um empresa que não estava fechada, estava desativada. Então eu já tive que me justificar, isso lá do tempo em que na minha profissão não tinha ninguém, mas [...] tinha que abrir uma empresa para receber. Mas, eu sei que para eles, essa questão da D.E. ela é válida por um lado mas ela é ruim por outro. Na minha opinião nada faz mais, é curso técnico é tecnólogo, se eu pegar um projeto na rua de seis meses é como se eu tivesse lido mais de dez livros (E03).

Eu senti muita falta disso no bacharelado, onde meus professores não tinham convívio na área técnica, pois tinham D.E. E eu questiono se a dedicação exclusiva é interessante em cursos que tu esta formando pessoas para a área técnica. Porque daqui a pouco seria muito mais interessante que a gente não tivesse dedicação exclusiva, uma carga horária menor, mas mais tempo de mercado de trabalho para aplicação direta em sala de aula. Às vezes eu fico me perguntando se o caminho realmente é esse?(E13).

Mais da metade dos entrevistados, 11 professores já tiveram uma função gratificada em algum momento da sua trajetória no instituto, sendo que destes, 09 já foram ou são coordenadores de curso (Tabela 10). De acordo com os entrevistados, a não exigência institucional de uma formação específica justamente para àquele que atua como coordenador, - mesmo que não seja reconhecido esse papel -, desenvolvendo funções pedagógicas diretamente, não só em burocráticas, faz com que colabore com o senso comum de desmerecimento pela procura da FP.

Aliás, esta busca da compreensão sobre a formação de professores e sobre o desenvolvimento profissional, leva o pensamento à falta da qualificação, que atinge a valorização desse profissional, bem como as políticas públicas, levando em consideração o local e posição de trabalho do professor.

Tabela 10 – Relação com a instituição – administração/coordenação

	Função gratificada em vigor		Já possuiu função gratificada	
SIM	5	26,31%	9	47,36%
NÃO	14	73,68%	10	52,63%
Total	19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

Aqui é importante se ter o esclarecimento legal no que tange ao papel do coordenador de curso na instituição, que é regrado pelo Projeto Pedagógico

Institucional de resolução do conselho diretor nº 011 de 22/12/06 ²³.

SEÇÃO I DA COORDENAÇÃO DE CURSO/ÁREA

Art. 21. A coordenação é o órgão responsável pela gestão didático-pedagógica do curso. Parágrafo único. A coordenação do curso/área será exercida por um coordenador eleito em consonância com as normas vigentes no regimento interno²⁴ de cada campus.

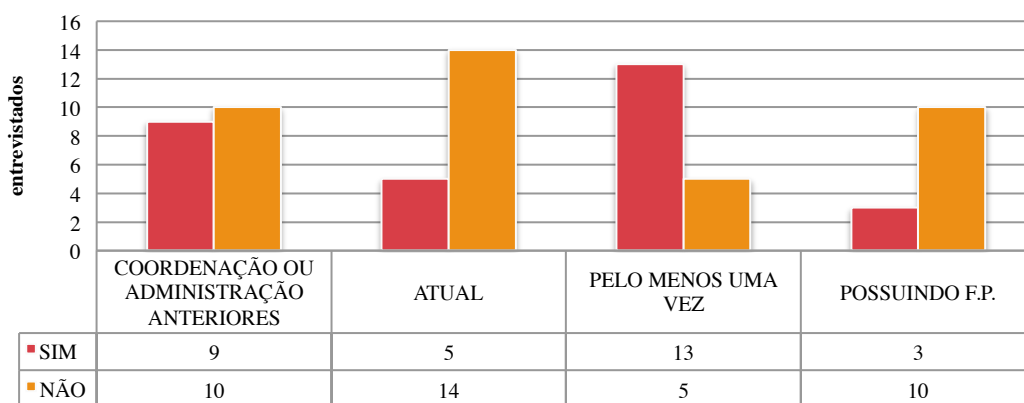
Art. 22. Compete ao coordenador de curso/área: I. coordenar e orientar as atividades do curso; II. **coordenar a elaboração e as alterações do projeto pedagógico** encaminhando-as para análise e aprovação nos órgãos competentes; III. organizar e encaminhar os processos de avaliação interna e externa; IV. organizar e disponibilizar dados sobre o curso. V. presidir o colegiado; VI. propor, junto ao colegiado, medidas para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Parágrafo único. No Regimento Interno do Campus poderão ser estabelecidas as competências ao coordenador do curso/área não previstas nesta Organização Didática.

Art. 23. Para exercício da coordenação deverá ser destinada carga horária mínima de 10(dez) horas semanais (IFSUL, 2016, p. 77, **grifo da autora**).

Entendimento esse que não é muito bem definido, tanto pelos participantes quanto pela própria instituição, visto que pelo processo de expansão do sistema federal de ensino técnico, há peculiaridades em cada campi, que fazem com que a atuação do coordenador de curso se dê de maneira diferente (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Comparativo de professores que atuaram como coordenadores



Fonte: Coleta de dados da pesquisa

Um exemplo seria que em campi maiores os cursos que possuem áreas

²³

Disponível em http://www.IFSUL.edu.br/images/documentos/projeto_pedagogico_institucional____.pdf . Acesso em 03 de Março de 2017.

²⁴ Dos três campi tomados como unidades de análise por esta tese, apenas o Campus Bagé possui regulamento interno aprovado pelo Consup (Conselho Superior) na Resolução 71/2011, e prevê que as normas para coordenação de curso obedecerão ao PPI Geral.

físicas significativas dividam as atribuições do coordenador de curso em coordenador pedagógico e coordenador de área física, o que não ocorre nos campi analisados, visto que são menores em estrutura física, bem como em pessoal, porém, isso carrega dúvida a muitos professores iniciantes, pois como já foi aludido anteriormente, muitos já tiveram contato com essa figura de coordenação bipartida enquanto professores substitutos.

[...] o coordenador pedagógico, tu dizes? Não é o coordenador do curso? é o coordenador pedagógico, tem que ter um conhecimento, do curso como um todo. Ah ele vai, tem varias disciplinas ele vai tentar mesclar que todas sejam importantes, vai tentar trabalhar com o aluno, como está o desempenho, como está à tratativa com os demais professores, se ele esta aprendendo ou não (E01).

*Dai seria lidar com as situações do ensino mesmo[...] de tu ter que lidar com alguma coisa, como é que eu vou dizer, eu já tive que lidar com problemas extra classe, tenho que lidar, só que eu sou coordenador pedagógico mas não sou só coordenador pedagógico, eu tenho que organizar os horários, eu estou extinguindo um curso. **(tu acha que isso não entra na tua formação pedagógica?)** é que eu não sei diferenciar, eu acho que às vezes eu poderia ter algo a mais, para lidar com algumas situações, assim né?! Por exemplo ter que sentar com o aluno, e falar com jeito, ter uns caminhos, só que é tudo muito no instintivo (E03) (questionamento da autora).*

Mesmo nos que não possuíram essa vivencia anterior, é notável que não está claramente estabelecido no referencial do docente as funções do coordenador de curso, muito também pela falta de compreensão dos outros papéis do professor que não o de sala de aula. Dos 09 professores que já foram ou são coordenadores de curso, apenas 02 têm formação pedagógica no seu currículo. Ou seja, uma quantidade expressiva dos professores iniciantes, no inicio da sua carreira ou formação como professores (inclusive logo ao adentrarem a carreira), já assumiram cargos de coordenação sem uma formação específica para atuação no âmbito pedagógico.

*Sou coordenadora desde que eu cheguei, em 2013. Eu cheguei aqui no dia que estava havendo a troca de gestão. Dai no dia que eu cheguei para me apresentar, tinha a mudança. O diretor e a chefe de ensino. Então eu cheguei em Setembro, em Outubro, porque antes só tinha um coordenador para todos os cursos técnicos, veio as Funções Gratificadas para virar coordenador de curso. Na época só tinha eu, o Y e a X. O Y era coordenador do Pronatec²⁵, e a X estava saindo para o doutorado. **Dai sobrou para mim. De presente. Eu estava a recém chegando, não conhecia nada, da instituição, estava vindo de outra completamente diferente [...] e eu “Meu Deus”.** [...] Não tenho perfil para diretora de campus. Eu não queria. Até na coordenação, veio assim, vai ter que ser tu e pronto. E estou agora porque já me habituei, é tranquilo. Não é gerenciar professores, é mais relacionada com o curso. Então a questão toda de grade curricular. (tu concentra o lado pedagógico e físico*

²⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

do curso?) como assim? Na verdade a gente faz um planejamento, porque a gente tem a nossa técnica de laboratório lá, então, mas é tudo assim. Nós, quando a gente vai resolver alguma coisa em relação ao curso nunca sou eu sozinha que resolvo. Então a gente chama o nosso colegiado, e a gente define. E a gente faz um planejamento. Se falta algum material, aí a nossa técnica esta lá para isso. Daí ela me avisa e eu vou para os setores (E07) (grifo da autora).

Aqui também a fala demonstra esse tornar-se professor mesmo tendo a consciência de não estar preparado e que no dia a dia se julga (e não afastamos a possibilidade de ser possível) estar preparado. O Saber experiencial de Tardif (1991) continua se mantendo como o mais importante, porém a falta de consciência profissional se mostra flagrante, visto que o professor iniciante acha que pode entrar e ministrar sem os instrumentos pedagógicos, que ele crê que virão com o tempo. Esta pesquisadora se pergunta sempre: “E esses alunos que estão no início desse processo? Não mereceriam um professor completo? É possível terem professores sem uma formação adequada pedagogicamente, enquanto eles (alunos) necessitam (e devem ser os principais fins) serem formados”?

Ao questionar os entrevistados que isso seria contraditório, um coordenador de curso que não possui uma formação para atuar nos processos pedagógicos que são pertinentes ao cargo pela normatização do instituto, constata que os mesmos não fizeram anteriormente um questionamento autocrítico acerca da ausência da formação pedagógica, muito provavelmente por não compreenderem o que é a função propriamente dita.

Acho. Não tinha pensado, mas agora pensando. Acho que se tu vai assumir a coordenação pedagógica no mínimo tu tens que ter a formação adequada para o teu cargo. Nunca tinha parado para pensar. Ah, os coordenadores de curso, são coordenadores pedagógicos. As nossas reuniões são mais de informes, antes mais. É eu acho que na realidade, os coordenadores daqui, ninguém tem. Mas o de cursos são bacharéis sem formação. Agora eu pensei... é verdade. Eu nunca tinha parado para ver como coordenador pedagógico, a gente tem o coordenador de curso (E06).

Nunca tinha pensado nisso. Porque que na verdade eu não consigo distinguir o coordenador do orientador. Tanto que eu, tenho dois lá no campus, se eu tenho um problema. Eu não sei onde começa o trabalho de um e começa o de outro. (Sobre o coordenador de curso) Não faz sentido né? Sempre achei que fosse o coordenador do curso, o administrador do curso. A questão da demanda de professores, de materiais, necessidades administrativas, e ponto. Eu nunca vi ele como coordenador pedagógico. Mas se o papel dele é de coordenador pedagógico, sim. Ele tem que ter formação (E13).

Aqui podemos lembrar do conhecimento tácito de Donald Schön (1983) que é aquele conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, que permeia a ideia de conhecimento de cada um. Geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado,

pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa, como um *know how*. A palavra tácito vem do latim *tacitus* que significa "não expresso por palavras". Segundo Schön (1983) o conhecimento na ação é um conhecimento tácito, prático, interiorizado e implícito, que não antecede à ação, mas é indissociável da própria ação. Portanto, a atividade do professor se desenvolve em um contexto complexo, onde a habilidade de resolver problemas práticos depende de uma conversação reflexiva com a prática e a situação problemática. Não se consegue uma distinção entre pensar e fazer, pois as duas ações estão emaranhadas num diálogo que se origina na ação prática com o contexto social em que estão inseridas (LORENCINI JÚNIOR, 2009).

Segundo o autor, esse conhecimento é escasso para resolver os problemas que advêm na prática, recomendando que o professor examine atentamente a sala de aula, que é considerada heterogênea, conflituosa e incerta, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1983). Dos que acham que não é contraditório, minoria após a reflexão, nota-se que contra argumentam baseados em análises de colegas que estão cursando ou cursaram um curso específico de formação, mas não como uma função fundamental para a carreira profissional.

Eu acho que não. Porque a formação do jeito que ela é apresentada, não faz muito diferença. Como eu te disse, eu tenho 08 colegas aqui fazendo formação pedagógica, ou sei lá 05, 06... e pelo o que eu escuto... estão fazendo formação pedagógica e tal... mas... Nenhum coordenador pedagógico do curso, tem formação pedagógica. Nunca tinha pensado nisso, mas não acho contraditório assim. Justamente por isso, eu não vejo a necessidade, eu não vejo uma diferença, de quem tem e quem não tem (E03).

Em contraponto, professores que possuem formação pedagógica corroboram com a ideia de que o coordenador não consegue atuar na área pedagógica, seja por confusão institucional, seja por não conhecimento, mas que a formação pedagógica seria de valia se esse espaço fosse apropriado.

É que assim, ultimamente o que eu tenho observado, o coordenador pedagógico o que ele menos faz é pedagogia. É uma reunião proforma que tu fica mais tempo falando de probleminhas, e problema de sala de aula tu vai discutir só lá no conselho, quando o aluno, já está enforcado, quando os problemas aparecem do que nas reuniões. As reuniões pedagógicas de pedagógicas não tem nada. Acho que ele mais gerencia a burocracia, o funcionamento do curso do que ele dar conta de uma coordenação pedagógica, e ver uma ativada de ensino, de pesquisa, de ensino, bolar uma coisa assim para o curso responder para a sociedade alguma coisa. Acho que esse deveria ser o papel do coordenador, ver esse conflitos, solucionar os problemas de dentro de sala de aula, solucionar os problemas dos alunos do que ficar – “o recado de hoje é tal coisa, tem que mandar alguém lá representante para a feira do X, quem vai? Ou ter que fazer horário, isso é importante, mas essa atividade se

restringe a arrumar horário, nesse sentido eu acho que a formação pedagógica ajudaria (E09).

Com isso entende-se que o papel do professor não se estende, de forma consciente, para outras atuações que não apenas a da sala de aula, pois para a maioria dos professores entrevistados, a função de coordenador nada mais é que de um administrador do curso, o que os mesmos, em grande parte não entendem como uma função pedagógica, portando, não reconhecendo a necessidade de uma formação específica para tal papel. Aqui, encravado na pesquisadora, surgiu um dos maiores desafios do pensar sobre/nesta tese, um dos maiores complicadores em afastar a pesquisadora do objeto de análise (pela proximidade ao tema). Neste momento foi muito difícil transpor a ideia *a priori* do apontamento de que o desinteresse pela formação pedagógica era somente por parte do professor, tese esta que até em alguns momentos buscou-se como uma resposta, direcionando a responsabilidade ou culpabilidade apenas ao professor. Contudo, buscando a isenção que a pesquisa merece, chegou-se a um resultado que por vezes, muito surpreendente e que de alguma forma, já estava exposto, porém encoberto por uma bruma que pousava sobre esse pensamento.

A partir da premissa que esta tese possuía de que a não vontade ou desinteresse era apenas oriunda do professor, por seguinte surge o resultado através dos depoimentos e observações, tanto do desconhecimento do professor a partir da sua formação inicial sobre a FP, assim como das ideias que a universidade subsidia sobre formação pedagógica dos professores, gerando o professor prático, indicando que aquele que domina o conteúdo também poderia ministrá-lo, o que está provado que isso não é verdade. Mas sobretudo, e mais alarmante, o resultado do desinteresse não a partir da culpabilidade do próprio professor mas principalmente pela falta de apoio e compromisso da própria instituição, nesse caso, o IFSUL, em que o professor faz parte agora como docente, onde ela própria oferece cursos do tipo de formação pedagógica em alguns campi e porém não à todos, cobra a FP em alguns concursos e não à todos, valoriza em outros e não à todos e sim, deveria incentivar os professores e não confundi-los. Tal confusão é apontada pelos entrevistados desde a entrada na carreira, desde da composição do edital, até mesmo na pontuação do concurso, e inclusive depois, em sua progressão funcional. Entende-se que a instituição é parte principal desse espaço que o professor ocupa e por mais que o professor não tenha o intuito e/ou interesse, portanto a intencionalidade de cursar a FP, a instituição teria

que ser acompanhada de mecanismos para que impactasse na qualidade de ensino para o aluno, incentivando esse professor a melhorar a sua condição de atuação profissional

5.2.1.4. Contexto da formação pedagógica

Partiu-se então para a compreensão dos professores iniciantes acerca da formação pedagógica como um todo, a relação propriamente dita com a área pedagógica da instituição, bem como suas relações com a formação individual. Primeiramente buscou-se identificar o que os entrevistados compreendiam como formação pedagógica no sentido amplo, quando então lhes foi questionado o que entendiam por formação pedagógica para não licenciados. Foi observado que por grande parte, com exceção dos que já cumpriram algum curso de formação pedagógica, os professores vinculam ou remetem a formação pedagógica ao curso historicamente oferecido no campus da cidade de Pelotas²⁶. Até mesmo os professores que já possuíam tal formação, não ampliaram tal conceito, não tratando o mesmo como um curso que produziu uma melhoria em sua trajetória, como uma formação continuada, mas sim com o cumprimento na busca de um título tal como de pós-graduação, mas de âmbito pedagógico.

Todos esses caras técnicos, e eu sou um deles, irão tentar fugir disso. A primeira coisa – “cara eu vou estar perdendo o meu tempo, eu posso estar fazendo meu mestrado, meu doutorado”- então o cara vai tentar sair disso. Vai achar que é uma perda de tempo. Mas quando tu recebe, por exemplo, uma palestra, como a gente recebeu aqui “Formas de diversificação da avaliação” aí tu começa a refletir, e mesmo que tu esteja de cara de estar ali – “duas horas, três horas eu vou ter que ficar aqui escutando essa pessoa, não sei o que não sei aquilo”- isso faz mexer alguma coisa dentro da tua cabeça, e ao invés de tu dar aquela prova escrita, tu começa a fazer um projeto que vai ser acompanhado. Dá uma mexida na cabeça da pessoa. (qual é a diferença de alguém que trabalha numa empresa?) na empresa é diferente, o cara que precisa assistir essa palestra ele não vem. Acho que é falta de conscientização, mas nessas alturas eu vou te dizer uma coisa, nesse ponto eu seria meio impositivo, seria como na indústria, - “bom tu quer mudar de nível, tu quer mudar de step²⁷? Tu tens que cumprir tantas horas de capacitação e tchau”- não adianta tu não vai fazer que alguém que não tenha a cultura de fazer cursos daquela área comece a ter essa cultura (E18).

²⁶ Além do esclarecido dado nesta tese sobre a evolução dos processos legais acerca do oferecimento de formação pedagógica para professores do ensino técnico, cabe ressaltar que atualmente este curso em específico, oferecido pelo Campus Pelotas desde 1999, passa por reformulações, já tendo sido um programa especial, Licenciatura plena, Especialização lato sensu, retornando a ser um programa especial, e atualmente esperando autorização para tornar-se Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados como uma Licenciatura Plena.

²⁷ Processo de progresso de carreira no IFSUL.

Decorrente desse fato, perguntou-se o que entendiam por formação continuada de modo geral e com ênfase no pedagógico, um numero considerável, 09 professores (47,36%), declaram desconhecimento completo sobre.

Eu já ouvi falar, mas não entendo (E10).

Não sei o que é (E11).

[...] formação continuada? Vem de continuação inicial, e continuada? Bah a continuada pelo menos quando a gente trabalhava o pessoal que era mais velho tem que fazer esses cursos que vai terminar o que tinha parado, tipo estudou até sexta série... e continuava para tentar continuar (E01).

Não sei te responder. Formação continuada, é sempre estar fazendo cursinhos paralelo? Sequenciais? Eu já li isso ai. Isso na época que eu estava na universidade já se falava (E04).

Eu não sei exatamente, formação continuada, acho que é para tu complementar mesmo, quase como uma especialização para o que tu quer fazer (E06).

Dos que sugeriram uma conceituação sobre, traçam discursos na sua área técnica, não compreendendo de que a mesma pode ser ampliada para o âmbito pedagógico, muito por compreenderem que após já serem professores estão chancelados, sem necessitarem de conhecimentos teóricos sobre a formação pedagógica.

Manter sempre atualizado? (E17).

Formação continuada? Ah dentro da minha área realizar cursos ou estudos que eu posso ir me atualizando. Claro que uma hora vai parar, o nível de titulação de doutorado e acabou, mas mesmo assim tu vai conseguir te manter atualizado (E14).

Já esta no nome, seria algum tipo de formação que tu não deixasse esse profissional parar no tempo (E18).

Eu acho que é a sequencia dos estudos, mas não precisa ser necessariamente aquela questão de fazer uma especialização, um mestrado, é capacitação na área (E19).

Também é de considerar a ênfase que os professores dão a prática de sala de aula, ou seja, mesmo na busca por uma formação continuada, buscam, mesmo que inconscientemente a questão didática apenas.

São formações para apoiar a tua prática docente. Te fazer refletir, muitas vezes tu chega e quer descarregar o conteúdo ali e não pensa como é que estão os teus alunos, como as coisas estão, a cada turma tu vê uma evolução então tu não pode estar tratando todos com o mesmo conteúdo, da mesma forma (E02).

A relação com a didática tão enfática para os professores iniciantes, foi colocada em questionamento ao sugerir uma peça, proposta pela pesquisadora: “Se

um aluno colocasse a circunstância de que um colega professor “não tem didática”, frase muito comum utilizada pelos discentes, muitas vezes sem um alicerce teórico, o que você acharia disso?” De modo quase geral a primeira resposta foi politicamente correta, que mandaria esse aluno ir à procura do coordenador (com referência ao lado pedagógico) do curso, mas ao ser instigado, o que achariam, apesar de não querer influenciar, os professores declararam:

Não, é que é assim, a gente já ouviu muito disso, a resposta tu já deu aí, bah eu digo – “conversa com ele...”- agora eu penso, eu fico assim analisando a postura do professor, fora de sala de aula, porque a gente ainda não tem como saber, ainda é um mistério o que acontece dentro de uma sala de aula. Então a gente não sabe o que acontece, e às vezes o aluno tem um implicância com o professor, isso é meio difícil, só assistindo uma aula, para ter a minha percepção, claro, como eu te disse, eu fico observando, o professor... ou as vezes a crítica não é só de um aluno, vem de vários grupos, e tu começa a pensar, bom talvez o problema não seja mesmo os alunos, e sim o professor. Mas eu penso assim, cada um tem que buscar a sua formação, e é uma pena que a gente não troque, ainda tem mistérios. Eu confesso que eu me sinto muito desconfortável, uma vez foram os pedagogos olhar a minha aula e eu tremia, quase, não deixei transparecer, até fui muito elogiada, mas a gente ainda tem essa coisa, a gente fecha a porta de sala de aula, e deu (E09).

Eu acho que o professor não tem didática, porque na verdade, ele não tem didática para aquele publico, porque de repente o estilo dele dar aula vai ser super aceito em outro nível, outra faixa etária. Porque quem reclama mais são os adolescente, quem fala mais assim. Mas é porque eles tem outro ritmo então se tu não entra no ritmo dele tu não atinge eles (E13).

Tem casos aqui... tem casos que a gente vê que é difícil sabe, mas a gente vê a evolução das pessoas, até o caso que a gente estava falando, de um colega nosso, que veio do mercado, extremamente rígido e tal, e os alunos acham ele horroroso. Mas quanto ele evoluiu? Acho que é uma coisa que tu vai aprendendo. De repente até tentar dar uns toques de vez em quando, até nas conversas informais, mas às vezes a gente vê casos que é difícil (E15).

O que é notável através destas falas e das demais, é que nunca há a sugestão para esse modelo da procura ou indicação para a busca de uma formação pedagógica, ou seja, o aprimoramento pedagógico também das relações, muito por não acreditar nesse processo, pois é evidente a percepção de que a formação pedagógica como um todo, ou como ela é entendida, deveria apenas transpor conhecimentos para melhorar a didática dentro da sala de aula. As reflexões dos professores em conjunto com os resultados desse estudo aproximam-se das alternativas explicitadas por SCHÖN (1992):

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo *objectivo* é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada... Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1992, p. 91).

O que é demonstrado quando começou-se a questionar como seria a concepção do entrevistado sobre um curso de formação pedagógica que fosse atrativo:

Eu acho que práticas de sala de aula. Eu acho que tentar trazer para a tua sala de aula, porque tu já está na tua sala de aula, nós já somos professores. Então de repente de mostrar como a gente poderia aplicar aquilo ali dentro daquela sala de aula, dentro daqueles conteúdos que tu tem que ministra e avaliar ali. O meu estagio probatório foi só no papel (risos). O meu nem isso. Até ontem os guris estavam preenchendo a última deles, e eu falei que não preenchi isso... simplesmente me deram pronta e disseram assina aí (E15).

Novamente encontra-se na fala que ao se tornar professor não é possível uma nova avaliação, seja em forma de uma formação que seja exigida para a docência. É também comprovado através das falas, certa descrença com a área pedagógica da instituição, muitos relacionam isso à falta de critério, como já demonstrado no início da carreira, através dos processos de seleção, bem como no passo seguinte, de contato com a área pedagógica que seria o estágio probatório. Estágio este ineficiente, ou quiçá, quase efetivamente inexistente, segundo a maioria dos professores entrevistados, e que aqui resumimos em apenas um procedimento como *pro forma*.

Na área da educação, sendo sincero, as pessoas que trabalham com esses assuntos elas problematizam demais e são pouco pragmáticas. Esse é o grande defeito, se alguém quiser, se alguém sentir raiva de uma pedagoga, por exemplo, de alguém especialista, um psicopedagogo ou qualquer coisa do gênero, se essa pessoa sentir raiva dela vai ser justamente porque problematiza demais e não é pragmática. Então às vezes tem algumas reuniões de formação e a gente tem aqui, passa duas horas, e marca uma nova reunião, passa mais duas horas. Isso é sofrível, porque a gente não chega a lugar nenhum. A gente começa num determinado tempo, a deriva, a deriva abre um leque enorme discute qualquer outra coisa menos o tema central. Isso é bastante comum. A gente teve diversas tentativas de complementações de formação pedagógica aqui dentro, uma formação... nenhum curso corrido, mas algumas reuniões, até nas voltas quando a gente volta das férias, na semana aí de organização, mas o que é terrível é isso, a gente não chega a conclusão nenhuma nunca. Quando se tem alguém da educação junto. Às vezes a gente até sugeriu reuniões da área – “bah eu não discuti nada de formação pedagógica, mas eu consegui organizar as coisas”- daqui a pouco esse trabalho que eu tive talvez ele consiga se alinhar com uma disciplina ou outra. Dentro da nossa área a gente se entende, mas daí quando colocam o pessoal da educação e a gente acaba só problematizando. (pessoal da educação?) parte da pedagogia. E os convidados que trazem, um outro pedagogo, um psicopedagogo, neuro alguma coisa. O cara que tem mil trabalhos, mas não vai na essência do problema e não conclui. O assunto que se propõe a... no fim das contas essas pessoas vem apresentar aqui um trabalho que fizeram no mestrado, num doutorado, numa especialização, mas eles não chegam ao ponto – “como aquilo me ajuda? (E05).

Essa opinião de descrença sobre a área pedagógica da instituição é corroborada também no ato de posse, onde há uma discrepância nas exigências feitas nos editais. Isso pode ser verificado na exigência por título de formação pedagógica no momento de tomar posse em alguns campi e em outros não, sendo avaliados

apenas na pontuação seletiva, como aludido anteriormente. Há também campi nos quais há o procedimento da Pró Reitoria de Pessoas, de que junto à assinatura do documento de posse, em alguns casos, submete o professor assinar um Termo de Comprometimento, já descrito anteriormente (Tabela 11).

Tabela 11 – Exigência de Formação Pedagógica

	No ato da posse		Assinatura do Termo de comprometimento	
SIM	2	10,52%	9	47,36%
NÃO	14	73,68%	4	21,05%
NÃO SE APLICA	-	-	5	26,31%
Total	19 (100%)		19 (100%)	

Fonte: Elaboração da autora

O documento versa sobre a obrigatoriedade dos postulantes ao cargo, de terem o comprometimento de cursarem a formação pedagógica que deverá ser oferecida pela instituição. Outra discrepância, além da exigência ou não, é quanto à questão do tempo para este cumprimento, sendo identificado em alguns editais o período de quatro anos e em outros sem tempo definido. Tal falta de padronização institucional corrobora para que o professor iniciante, com os temores que o início de uma profissão pode causar, fique inseguro acerca de como proceder, pois no senso comum da instituição, bem como quando esta pesquisa indagou a PROGEP sobre esse procedimento, é constatado que não há uma verificação do cumprimento de tal termo, enfraquecendo a autoridade, seja da área pedagógica, seja da própria instituição com a temática da formação pedagógica.

Não foi cobrada no ato. Tu assina um documento de que quando a instituição ofertar que tu é obrigado a cumprir dentro de 04 anos, mas é algo que a instituição vai oferecer (E01).

Não. Não lembro se eu assinei. Eu sei que tem a coisa que a gente tem que fazer, mas eu não lembro se eu cheguei a assinar um documento dizendo isso ou não. No edital eu acho que falava que tinha que fazer, mas não tinha nem prazo. Só dizia que tinha que fazer formação pedagógica, nunca me cobraram (E13).

Não existia nada, não tinha para graduação nenhuma exigência, mas eu assinei aquele documento que eu tenho um tempo para fazer a formação pedagógica. Esta bem ninguém cobra (E16).

Não. Mas assinei que quando tivesse. Ainda não me ofereceram. Não lembro, e em questão de eu estar fazendo doutorado, não penso (E17).

Sim, a gente assina um documento se comprometendo a fazer assim que o instituto oferecer. (o instituto te ofereceu?) nos ofereceram no fim das contas aqui pela

Universidade X, nos sábados, todos os sábados do mês por dois anos. Para mim ficou inviável (E03).

Valia como pontuação não foi cobrada, sem nenhum documento. Não assinei. Que a gente comenta, a gente conversa. Mas nos lá não assinamos nada, e também não somos cobrados (E09).

Identifica-se aqui então o que chamamos de omissão consentida da instituição, pois não regulamente, nem fiscalizam o que pedem, ou sequer mostram uma constância nas exigências para a atuação no mesmo cargo, gerando um desmerecimento da FP, bem como uma falta de crença na própria instituição quanto ao tema da formação de professores. Quanto aos que possuíram formação pedagógica, o argumento de 03 dos 05 é voltado para melhorar a pontuação no concurso e não como aprimoramento de carreira.

Exigiram. Eu tinha feito antes, porque eu sempre tentava fazer alguma coisa junto com o mestrado, esta fazia inglês e aí tinha esse curso de especialização pedagógica, e eu pensei, conta no currículo! vou fazer. E aí depois no doutorado, fiz uma especialização a distancia na área de frutas, para contar no currículo também. Porque já pensava no concurso. Eu sempre procurei fazendo outras coisas junto, e acabei fazendo a formação pedagógica e acabou ajudando. No ato do concurso (E08).

A crítica sempre recai na quantidade maçante, que os professores creem que existe nos cursos de formação pedagógica do conteúdo teórico, corroborando mais com a ideia de alguns professores iniciantes de que seria importante apenas a questão de prática didática, sem ampliar os conhecimentos gerais sobre docência.

[...] ah acho que às vezes tem muita teoria, muitos conceitos e meio longe da nossa realidade assim, pelo que eu vejo muito teórico, é, muita leitura. Claro deve ser importante (risos) mas eu acho de certa forma maçante assim (E01).

Eu acho que muita leitura. Se perde muito tempo lendo, e fica naquela do mesmo, do mesmo, do mesmo, e não acrescenta. Pelo menos, [para mim] a leitura não é tão importante eu preciso da prática, para aprender. Alguma coisa sim, e muita quantidade de leitura, e muita, porque a gente já está trabalhando, tu já tem o teu trabalho, tu já tem a tua casa, tu já tem o teu filho, e aí vão lá e te dão duzentas páginas para tu leres em uma semana, é complicado (E13).

Mostra-se aqui a importância da compreensão da formação do professor iniciante, como descreve Huberman (1992), que ocorre até os seis primeiros anos e é caracterizada pela iniciação e pelos contatos iniciais com a profissão docente. Ou seja essa se caracteriza pela supervivência e expõe onde serão empreendidos os contornos da profissão, realizando, nesse momento, as primeiras escolhas profissionais e logo abalizada pela solidificação das aptidões, pelo compromisso com as opções profissionais e pelo início de uma autonomia e segurança em relação ao confronto das

situações e da consolidação da prática pedagógica na forma de ser professor. Segundo o autor, essa fase é fundamental para a construção da identidade profissional. Portanto é notável a compreensão do professor iniciante da formação pedagógica enquanto um curso e não como uma ampliação no seu processo de formação como docente. A relação pessoal então com o tema formação pedagógica tende muito ao acompanhamento de seus pares, sejam eles anteriores como professores que eles tiveram como referência, seja com os novos colegas, seja com o contato com a instituição, pois poucos remetem a uma disposição em habilitar sua competência para a docência.

6. Considerações finais

No curso desta tese, buscou-se compreender os intuitos formativos dos professores iniciantes do ensino técnico profissional de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, a partir das condições de intencionalidade, necessidade ou desinteresse para com a sua formação docente. Discutiu-se temas relativos à formação pedagógica, com o propósito de produzir conhecimento que sirva, seja para as instituições interessadas, seja para os próprios sujeitos, bem como para aprimorar os processos de seleção e desenvolver a profissão docente. Enfatiza-se ao final, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, a baixa estima dessa perspectiva formativa no desenvolvimento profissional do professor.

Esta pesquisa foi realizada junto ao IFSUL, com a escolha de três campi, da cidades de Bagé, Jaguarão, e Santana do Livramento, onde buscou-se investigar o que desperta o interesse do professor iniciante na sua relação com o conceito de formação pedagógica. No curso dessa investigação, tomou-se como referência a teoria sobre o professor iniciante (HUBERMAN M. , 1995), que estipula que é nos anos iniciais da carreira docente onde surge a possibilidade de uma conscientização da professoralidade. As discussões aqui trazidas sobre essa relação do docente iniciante com o tema da formação pedagógica, se fundamentaram na ideia de compreender como um campo fértil para uma futura reflexão a respeito da significação da dimensão didático-pedagógica no processo de vivência desse professor, bem como nos cursos de FP.

A partir de então, foi notável a problemática da formação pedagógica no desenvolvimento da professoralidade docente quanto às questões relativas aos processos formativos desses professores, o que não é, diga-se de passagem, uma questão peculiar e exclusiva do ETP, pois é historicamente provado também pela falta desta motivação/relação com outros níveis de ensino, principalmente no ensino superior, pois este último, dissemina aos outros níveis como uma espécie de espólio.

A ideia trazida a partir de alguns autores é que para discutir a formação de professores, bem como quais as influências através das relações pessoais e institucionais e de professoralidade validadas e identificáveis, chega-se a um desprestígio da atividade de ensino, ao ser comparada com a atividade de pesquisa, ou do mundo do trabalho (chão de fábrica) bem como é notável uma ausência de uma

política pública de formação pedagógica dos docentes que atuam no ensino técnico profissionalizante da instituição analisada nesta tese. Por legado do ensino universitário superior, os docentes indicam que a capacidade de ministrar a aula, muito advém da prática no chão de fábrica, bem como da busca pela pós-graduação e não indicam a formação pedagógica como um ato para a melhoria, seja dentro da sala de aula, seja ampliando o aspecto da carreira docente como um todo.

Para responder as questões propostas para essa tese, chegou-se a algumas problematizações a partir de todo arcabouço conceitual e da própria fala dos entrevistados:

- Dividido entre as condições de necessidade e o desinteresse pela formação pedagógica e afastando-se da intenção, destaca-se um dos motivos que pode se chamar de uma omissão consentida da própria instituição. Dito isso, entende-se que a instituição, ao não criar instrumentos normativos regulares e padronizados, seja valorizando ou não o título de formação pedagógica, como também, o não cumprimento da exigência realizada a alguns professores no ato do concurso da assinatura de um termo de compromisso em que o professor se implique a cursar e sendo este exercício não fiscalizado, faz com que os professores não ajuízem a requisição como algo importante na sua carreira. A instituição de uma maneira geral corrobora para que o próprio professor desmereça quais são as cobranças necessárias acerca da sua formação pedagógica para atuar na instituição. Acredita-se que este seja o resultado mais latente obtido por esta tese, haja visto que, a identificação, por muitos dos entrevistados da referência que historicamente o IFSUL Campus Pelotas oferece um curso de formação pedagógica (dos mais antigos e referenciados) e por outro lado não estipula e não cria metodologias nem controles para que haja uma melhoria na formação pedagógica de seus professores nos outros campi, ficando apenas como um discurso institucional muito longe da prática.
- Tal qual no ensino superior e sendo perpetuado como herança principalmente no ensino técnico profissionalizante, pois seus professores foram formados em instituições superiores onde já não se

valorizou a formação pedagógica, ainda há uma crença de que o importante é o aprimoramento técnico seja ele pela prática no mundo do trabalho (mesmo que muitos professores não o tenham, porém valorizam) seja pela formação em pós-graduação (pesquisa) muito mais reconhecida do que uma formação pedagógica, vista como um ato menor e apenas de cumprimento pro forma.

- Outro indicativo do desinteresse dos docentes iniciantes pela busca da formação pedagógica estaria também na representatividade da ala pedagógica da instituição pois há uma incredulidade na atividade prestada pelos profissionais da pedagogia, e em muitas falas se observa que a falta de controle, rigidez, em atos tais como as provas realizadas durante o concurso, a própria fiscalização do estágio probatório e até mesmo pela falta de relação pessoal, não proporciona uma confiança do docente iniciante em buscar algum tipo de auxílio.
- Seguente indicativo do desinteresse seria pela falta de incentivo, seja ela por falta de uma redução de uma carga horária para que o professor possa cursar a formação pedagógica, seja pelo fato da remuneração não ser alterada em nada com o título de formação pedagógica ou até mesmo a não necessidade de possuir o título para assumir um cargo como os de coordenação de curso, ou de outros cargos administrativos escolares que não exigem tal formação, tanto validadas pela instituição quanto pela falta do próprio entendimento dos professores sobre a necessidade dessa formação para a sua atuação em cargos específicos e até mesmo de professores que já atuaram, ou atuam nela, como coordenadores de cursos, demonstrando desconhecimento sobre quais as funções que o cargo exige.
- Um dos poucos indicativos de intencionalidade pela formação pedagógica foi um tema que não tem mote nesta pesquisa, mas que fica de alerta, pois todos os professores que possuíam formação pedagógica antes do concurso público eram do gênero feminino, o que pode remeter historicamente à ideia de que o magistério é um curso voltado a este gênero. Das mulheres que não possuíam formação pedagógica foi demonstrado por meio das entrevistas aqui analisadas, que as

mesmas tinham uma vontade enorme de cursá-la, pelo menos expressavam isto em seus discursos. Porém, desde que amparadas pela instituição através da facilitação de alguns quesitos, como de diminuição da carga horária e de diferentes metodologias de ensino dentro do próprio curso de formação pedagógica, a partir da ideia de que as mesmas tenham um curso de FP. Deixa-se claro aqui que esta não foi uma questão de pesquisa, apenas um resultado colateral desta pesquisa e que pode servir como tema para outras pesquisas.

- A questão do desinteresse também é vista pela confusão estabelecida na própria vivência do professor iniciante, pois foi constatado que o professor iniciante do EPT não está ali pelo que poderia se chamar de uma intenção a profissão, demonstrada em outros níveis de ensino, principalmente nos primeiros níveis de educação, como é visto nas licenciaturas, e sim por uma oportunidade de trabalho, seja ela pela estabilidade de serviço público, seja pela melhoria na qualidade de vida. Portanto, não é prioridade deste professor a busca pela formação pedagógica senão por uma relação de necessidade ao adentrar nesta carreira. Em contraponto, após adentrarem na carreira, essa proporção se inverte e a vontade de continuar na docência é vista como a intenção de quase todos os entrevistados.
- Chega-se à conclusão que a falta de conhecimento da extensão da docência faz com que o professor iniciante compreenda a formação pedagógica como um curso que apenas deveria aperfeiçoar a sua didática de sala de aula, não compreendendo como um momento potente de formar um profissional para atuar no ensino como um todo, abrangendo não apenas o chão da sala de aula, mas num âmbito maior, pelo desconhecimento das diversas atividades que são provenientes da profissão professor.

Essa mudança de percepção e de atuação esbarra, todavia, na cultura da negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação, provavelmente herdada do docente do ensino superior. Pois traz consigo a ideia de que a docência requer apenas a propriedade de conhecimentos específicos seja ela na pesquisa ou exercício profissional no seu mundo de trabalho. A evolução entre a ideia do

professor com prática para o professor com um aprofundamento na sua temática, por vias de pós graduações no entendimento de Pachane (2012) é questionável.

Segundo a autora, a formação fica restrita ao aprofundamento do conhecimento do conteúdo, sendo resultado do exercício profissional ou conhecimento teórico/epistemológico, decorrente do exercício acadêmico, porém pouco fundamentado em termos pedagógicos (PACHANE G. G., 2012). Volta-se aqui a ideia dos saberes de Tardif (2002), compreendendo-os como saberes plurais, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da concepção profissional, dos currículos e da prática cotidiana, entendendo que a pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, há um único elemento, organicamente, àquilo que ele é e faz, bem como também ao que foi e fez, com que não disturbem das concepções que não levam em conta sua inclusão num processo de trabalho, enfatizando a ideia de socialização na profissão docente e a autoridade de revelar as circunstâncias da atividade de ensinar

Nos discursos dos docentes é praxe escutar que é necessário múltiplos saberes sobre a docência, porém pouco se nota em suas práticas. Assim, declaram que se formam professores fazendo, já que na maioria dos casos não versaram processos de formação específica para atuar na docência, mas reforçam que com a prática e a intensidade de seus conhecimentos específicos, darão suporte a falta da dimensão pedagógica. Portanto entende-se que o professor é o sujeito principal da sua decisão formativa, o que amplifica nas necessidades e nos desafios da formação pedagógica como um todo, seja através da visão do docente sobre sua prática, seja pelos problemas ligados ao desenvolvimento de programas de formação docente onde se faz necessário uma nova dinâmica de atuação docente, atuante perante a complexidade do mundo atual, seja pela própria instituição de ensino, que também de uma maneira continuada, serve para dar suporte, bem como o de ter conhecimento de diferentes práticas pedagógicas por parte deste professor iniciante.

Contudo, compreende-se que a formação debatida nessa tese, não pode ocorrer de qualquer modo, nem que se circunscreva apenas em aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, precisando incluir conteúdos que vão além da sala de aula, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Segundo Souza (2013) a formação docente para a EPT deve derivar do próprio trabalho escolar, na formação de jovens professores, e aqui nesta tese, se reforça a ideia do professor iniciante, a capacidade

de orquestrar os conhecimentos adquiridos, mas mais do que tudo, que possam utilizar esse conhecimento, e se colocarem como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação.

De todo modo, não é intenção desta tese propor novos modelos e currículos de cursos de formação pedagógica, mas sim identificar o porque as condições de intencionalidade, necessidade ou desinteresse afetam essa relação, do professor com a FP. Por isso identificamos a necessidade de articular a formação geral com formação específica, em formar-se, e não apenas tornar-se professor, entendendo que cabe às instituições de formação docente, ajuizar e articular esses diferentes conhecimentos. Atualmente, cabe a cada professor a diligência de estabelecer relações entre os seus conteúdos técnicos com o de outras áreas, bem como de sua aplicação e função dentro da instituição como ser docente, e é nesse momento que se descobre um desafio para os professores: a de superação da própria formação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Vol. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- ALVES, L. e C. NOVA. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2007.
- ANDRÉ, M. **“Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores.”** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. jan/mar de 2008: 149-168.
- ANDRÉ, M. E. D. A. . **“Uma década de pesquisas sobre formação de professores. 1993-2003.”** 2006.
- ANDRÉ, M. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M., et al. **“Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil.”** Educação & Sociedade 1999.
- BALL, S. e J MAINARDES. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENEDITO, V., V. FERRER e V.S. FERRERES. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: P.U.B., 1995.
- BENJAMIN, W. **Dirección única**. Alfaguara, 2002.
- BHASKAR, R. **“Critical realism. Essential readings.”** ARCHER, M., et al. Centre for critical realism. Londres: Routledge, 1998.
- . **Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy**. Londres: Verso, 1989.
- BOGDAN, R. e S.K. BIKLEN. **Qualitative Reserch for Education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, P. **“Escritos de Educação.”** (org), Maria Alice e Afrânio Catani. Vol. Vozes. Petrópolis, 2001.
- BOURDIEU, P. **“O Campo Científico.”** Ortiz, Renato. Coleção Grandes Cientistas Sociais. n. 39 vols. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- . **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- . **Razões práticas: sobre a teoria da ação** . Campinas: Papirus, 1997.
- BRASIL. **“Constituição Federal.”** 1988.
- . **“Decreto n.5154/2004 .”** 2004.
- . **“Decreto Nº 2.208.”** Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. No 9.394 de dezembro de 1996. 17 de Abril de 1997.

- **“Decreto Nº 5.154.”** 23 de Julho de 2004.
- **“Decreto Nº 6.095.”** 24 de Abril de 2007.
- **Decreto-Lei Nº 4.073.** 30 de Janeiro de 1942.
- **“Decreto-Lei Nº 4.073 .”** Lei Orgânica do Ensino Industrial. 30 de Janeiro de 1942.
- **“Lei Complementar Nº 131.”** 27 de Maio de 2009.
- **“Lei Nº 11.494.”** 20 de JUNHO de 2007.
- **“Lei Nº 11.741 .”** 16 de Julho de 2008.
- **“Lei Nº 11.892.”** 29 de Dezembro de 2008.
- **“Lei Nº 4.024.”** 20 de Dezembro de 1961.
- **“Lei Nº 9.394.”** 20 de Dezembro de 1996.
- **“Parecer CNE/CP Nº 02/2015.”** 09 de Junho de 2015.
- **“Resolução CNE/CEB Nº 01.”** 27 de Março de 2008.
- **“Resolução CNE/CEB Nº 02.”** 16 de Julho de 1997.
- **“Resolução Nº 2.”** 01 de Julho de 2015.

BRZEZINSKI, R. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática.** Brasília: UNB, 1994.

CALDERANO, M. A. **“Entre Aspirações e Satisfação Profissional Docente: uma análise a partir do Realismo Crítico.”** 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anped, 2008.

CANDAU, V. M. F.;. **“Formação continuada de professores: tendências atuais.”** **Magistério: Construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. 51-68.

CARLINDO, E. P. **TORNAR-SE PROFESSORA: O CAPITAL CULTURAL COMO ESTEIO EXPLICATIVO PARA O SUCESSO DOCENTE.** Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2009.

CARPIM, L. **“Formação pedagógica dos professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade.”** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 01 de MAI de 2011. 173.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture.** Oxford: Blackwell, 1996.

CASTRO, A. D. e C. A. NETO. **“Influência dos organismos internacionais na política de educação a distância no Brasil na década de 90.”** X Colóquio da secção portuguesa da aifse 2001: 123-127.

COLLARES, C. A. L. **“Gestão democrática, política pública e educação continuada.”** IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro: Texto gerador do GT Educação Continuada. Textos Geradores e Resumos., 1996. 65-69.

COSTA, M. A. **“Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos .”** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012 de 01 de 2012. 231.

COUTINHO, C. P. e J. H. CHAVES. **“Tecnologia Educativa em Portugal.”** Revista Portuguesa de Educação 2002, Ed.15 ed.: 221-243.

CUNHA, M. I. **“Globalização, educação e formação docente.”** Educação e Linguagem jan./jun de 2004: 99-116.

—. **“O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.”** Educação Pesquisa jul/set de 2013: 609-625.

—. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

DANERMARK, B. **Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences.** Nova Iorque: Routledge, 2002.

DEBESSE, M. **“Um problema chave de la educación escolar contemporânea.”** DEBESSE, M. e G. MIALARETY. La formación de los enseñantes. Barcelona: Oikos- Tau, 1982.

DIAS, C. C. **“Formação profissional e mundo do trabalho: percepções de empresários do setor têxtil e egressos do Curso técnico em Vestuário IFRS campus Erechim.”** Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Fundação Universidade de Passo Fundo, 01 de AGO de 2012. 127.

DUARTE, M. M. **“Estudo de Caso.”** DUARTE, Jorge e Antonio. (Org.) BARROS. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2008.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Lisboa: Porto Editora, 1997.

FEIMAN-NEMSER, S. **“Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives.”** HOUSTON, W R. Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 1990. 212-233.

FERREIRA, I. C.; HENRIQUE, A. L. S.; **Eu, professor : ensaios s formação docente.** Natal: IFRN, 2015.

FERREIRA, L. S. e A. M. HYPOLITO. **“De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores.”** Seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente - rede estrado. Lima, 2010.

FONSECA, M. **“O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. .”** Revista da Faculdade de Educação 1998.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **“A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. .”** Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2011.
- GARCIA, C. M. **“Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.”** Ciências da Educação 2009: 7-22.
- . **“Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.”** Ciências da Educação 2009: 7-22.
- . **“Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.”** jan/abr de 2009. Sísifo – Revista das Ciências da Educação. 22 de 03 de 2015 <http://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro>.
- . **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- . **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994.
- . **“O sujeito emancipado das pedagogias críticas.”** Educação e Realidade 2001, N. 2 ed.: 31-50.
- GARCIA, C. M. e D. VAILLANT,. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Por. Madrid: Narcea SA Ediciones, 2009.
- GATTI, B. A. **“A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia.”** Educação Brasileira Julho de 1992: 39-47.
- . **“Formação de professores no Brasil: características e problemas. .”** Educação e Sociedade Dezembro de 2010: 1355-1379.
- . **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área .** São Paulo: FCC/DPE, 1996.
- . **“Formação de professores: condições e problemas atuais.”** Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP) 2016: 161-171.
- . **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GAUTIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Vol. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- . **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.
- HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudanças**. Alfragide: Mc.Graw- Hill, 1998.
- HOLSTI, O R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Londre: Addison-Weslwy Publishing Company, 1969.
- HUBERMAN, M. **“Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática.”** São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1995. 197.

—. **“O ciclo da vida profissional dos professores.”** NÓVOA, A. Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. 31-61.

IFSUL. **“edital nº 133/2016.”** Concurso público de provas e títulos destinado a selecionar candidatos para provimento de cargos de Professor do Ei Básico, Técnico e Tecnológico, sob o regime instituído pela Lei nº 8.11 Pelotas, 2016.

—. **“Projeto Pedagógico Institucional.”** Resolução do Conselho Diretor nº 011 de 22/12/06. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

—. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

—. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: Graó, 1998.

—. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JANTZEN, S. A. **Notas sobre Pierre Bourdieu.** 2013.

KRUPPA, S. M. . **“O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90.”** Anped. 2004.

LÜDKE, M. e M. D. ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1991.

LELIS, I e M G NASCIMENTO. **“O recurso às histórias de vida para o estudo de trajetórias profissionais .”** História e Educação:dialogando com fontes 2010.

LELIS, I. A O. M. **“A polissemia do magistério: Entre mitos e histórias. .”** PUC-Rio, 1996.

LORENCINI JÚNIOR, Á. **“As demandas formativas do professor de ciências.”** CAINELLI, M. R. e I. F. (Orgs). SILVA. O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: EDUEL, 2009. 21-42.

MÔNICA, M. **Escola e Classes Sociais. Introdução a uma Problemática da Sociologia da Educação.** LDA: Vila da Feira: Editorial Presença, 1981.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MAUÉS , C. O. **“Reformas internacionais da educação e formação de professores.”** Cadernos de Pesquisa. Vol. 118. Março de 2003. 87-119.

MENESES, J C. **“A profissão de professor e dos profissionais da Educação Básica.”** MENESES, J. C. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras. São Paulo: Pioneira, 1999. 291-300.

MERTENS, D. **Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches.** Londres: Sage Publications, 1998.

MINAYO, M. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** Ed. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

— **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. **“Os professores e sua formação.”** NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 3ed. vols. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 9-33.

NÓVOA, A. **“Formação de professores e profissão docente.”** Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 15-34.

NASCIMENTO, M. G. **“Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional.”** 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007.

NASCIMENTO, M. G. C.A. e J. V. SANTOS. **“As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira.”** 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015.

NASH, R. **“A Realist Framework for the Sociology of Education: Thinking with Bourdieu. .”** Educational Philosophy and Theory 2002: 273–288.

NEGRI, P. S. **“Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino. .”** Módulo I. Londrina: LABTED/UEL, 2008.

NÓVOA, A. **“O regresso dos professores.”** Comunicações da conferência - Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Portugal, 2008. 21-28.

OLIVEIRA, M. R. **“Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico.”** ARANHA, Antônia V. S., Daisy M. CUNHA e João Bosco. (Org.). LAUDARES. Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, V. F. **“Glossário.”** MOROSINI, M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003.

— **“Professor universitário: Entre os saberes acadêmicos e demandas profissionais.”** ANPED. Caxambu, 2002.

ORTH, M. A. **“À escola e a informática: experiências no Brasil e no Chile.”** PORTO ALEGRE, 01 de 08 de 1997.

— **“Legislação Educacional para a Formação de Professores para a Educação Básica.”** Revista Educação e Cultura Contemporânea 2015: 176-207.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PACHANE, G. G. **“Quem é o seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados.”** Educação 2012, n. 2 ed.: 307-320.

—. **Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na unicamp.** São Paulo: UNESP, 2005.

PERONI, V. M. V. **“Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional.”** PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, T. D. **“Refazendo as Fundações do Método de Pesquisa e Intervenção dos Estudos Clínicos de Crozier e Friedberg a Partir da Filosofia para a Ciência do Realismo Crítico.”** Desenvolvimento em questão jan./mar. de 2014: 6-40.

PLACCO, V. M. N. S. **“Professor universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida”** Revista de Educação Pública 2005: 151-154.

PONTE, J. P. **“O estudo de caso na investigação em educação matemática.”** Quadrante 1994: 3-18.

PUNHAGUI, G. C. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação.** Ed. Programa de Mestrado em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

RAMALHO, B. L. e I. B. NÚÑEZ. **“Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil - elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado).”** Revista Iberoamericana de Educación (Online) 2002.

SARMENTO, T. **“Contextos de vida e aprendizagem da profissão .”** FORMOSINHO, J. **Formação de professores Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Editora Porto, 2009.

SAVIANI, D. **Para uma história da educação latino-americana.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. **The Reflective practioner.** Londres: Temple Smith, 1983.

SCHIMIDT, M. A. e M. A. ORTH. **“Ações políticas e sociais da educação profissional: alguns aspectos históricos .”** Boletim Técnico do Senac set./dez de 2013: 30-43.

SCHNETZLER, R. P. **“Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?”** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 1996. 18-20.

SCHÖN, D. A. **“Formar professores como profissionais reflexivos.”** Novóia, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional mediaprojects.** Washington: Working paper, the Academy for Educational Development, 1971.

SEGUNDO, M. D. M. **“O Brasil Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos.”** RABELA, Jackeline e Sandra Cordeiro FELISMINO.

Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SILVA, A H e M I FOSSÁ . **“Práticas de responsabilidade social corporativa: a percepção dos colaboradores de uma empresa familiar.”** DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle Março de 2014: 209-226.

SILVA, M.C.M. **“O primeiro ano da docência: o choque com a realidade.”** ESTRELA, M. T. (org.). Viver e construir a função docente. Lisboa: Porto, 1997.

SILVA, T T S. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMIONATO, M. F. **“A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.”** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 01 de MAR de 2011. 194.

SOUZA, A N. **“Trajetórias de professores da educação profissional.”** set./dez. de 2005: p. 195-211.

SOUZA, A. L. L. **“Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação.”** MOURA, D. H. Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. São Paulo: Mercado das letras, 2013. 385-407.

STAKE, R. **Case Studies.** In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. Handbook of Qualitative Research. . Londres: Sage, 2005.

STEINER, G. **Lecciones de los Maestros.** Trad. María Condor. México: FCE-Ediciones Siruela, 2004.

STOER, S. R., D. RODRIGUES e A. M. MAGALHÃES. **Theories of social exclusion.** Frankfurt: Peter Lang, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

—. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M., C. LESSARD e L. LAHAYE. **“Esboço de uma problemática do saber docente. ”** Teoria e Educação 1991: 215-233.

TAVARES, M. R. **“Auto-estima: o que pensam os professores?”** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. **“Pierre Bourdieu: a teoria na prática.”** Rev. Adm. Pública fev de 2006.

VANDENBERGHE, F. **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **“Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. ”** MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998. 77-94.

VEIGA, I. P A. e A. L. AMARAL. **Formação de Professores: Políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, M. M. M. , J. A. VIEIRA e R. PASQUALLI. **“Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica.”** III Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. Natal, 2015.

VIEIRA, S. L. e M. G. ALBUQUERQUE. **Política e planejamento educacional.** 3.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Vol. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS INFORMATIVOS

Questionário de Coleta de Dados²⁸

Roteiro para a coleta de dados informativos
(aplicado a todos os sujeitos pesquisados)

Instituto Federal () Sul-Riograndense () Farroupilha () Rio Grande do Sul

Câmpus:

- | | | |
|---------------------------|------------------|------------------------|
| () PELOTAS | () PORTO ALEGRE | () JÚLIO DE CASTILHOS |
| () BAGÉ | () CANOAS | () SÃO VICENTE |
| () SANTANA DO LIVRAMENTO | () RIO GRANDE | () JAGUARI |

Curso Técnico:

Carga horária na escola:

Dedicação Exclusiva: () sim () não

Sexo: () F () M

Idade: (a) de 20 a 25 (b) de 26 a 30 (c) de 31 a 35 (d) 36 a 40
(e) 41 a 45 (f) 46 a 50 (g) 51 a 55 (h) 56 a 60
(i) mais de 60

Tempo de serviço no magistério:

(a) menos de 1 ano (b) de 01 a 03 (c) de 04 a 05 (d) 6 a 10
(e) 11 a 15 (f) 16 a 20 (g) 21 a 25 (h) 26 a 30
(i) mais de 30

Tempo de atuação técnica no mercado de trabalho:

(a) menos de 1 ano (b) de 01 a 03 (c) de 04 a 05 (d) 6 a 10
(e) 11 a 15 (f) 16 a 20 (g) 21 a 25 (h) 26 a 30
(i) mais de 30

Tempo de docência no Instituto Federal:

(a) menos de 1 ano (b) de 01 a 03 (c) de 04 a 05

Grau de escolaridade:

²⁸ O roteiro de entrevista estruturado que ora se apresenta foi baseado nos modelos apresentados em (CARLINDO 2009) e (SIMIONATO 2011).

☐ Graduação - Qual? Onde?

☐ Formação Pedagógica - Qual? Onde?

☐ Especialização - Qual? Onde?

☐ Mestrado - Qual? Onde?

☐ Doutorado - Qual? Onde?

Teve participação em algum congresso/seminário/encontro ou evento de divulgação científica nos últimos 05 anos?

Na área da Educação: ☐ nenhum ☐ de 01 a 03 ☐ de 04 a 07

☐ de 08 a 10 ☐ mais de 10

Na área do Bacharelado: ☐ nenhum ☐ de 01 a 03 ☐ de 04 a 07

☐ de 08 a 10 ☐ mais de 10

APÊNDICE 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, **CAROLINA MENDONÇA FERNANDES DE BARROS**, sob o CPF988339100-59 e RG1034339364, residente na Rua Próspero Ambrósio Pesce 240, Jardim do Castelo, Bagé, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação – UFPEL, orientanda do Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth, integrante da linha de pesquisa: “Formação de Professores”.

Venho por meio desta solicitar a autorização para realizar a pesquisa de campo de minha tese de doutorado intitulada “*A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse*” cuja qualificação ocorreu no dia 19 de maio de 2016, e que nesta pesquisa de campo contempla a participação dos docentes iniciantes dos cursos técnicos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul.

O objetivo geral dessa tese visa investigar *os processos motivacionais e as percepções dos docentes do ensino técnico dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, sendo eles de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica, contribuindo para a discussão sobre a trajetória deste docente durante sua vivência no ensino profissional*. Os sujeitos envolvidos na pesquisa terão seus nomes mantidos em sigilo segundo as orientações da resolução pertinente e lembrando que o uso das informações oferecidas está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os resultados dessa pesquisa ficam a disposição da comunidade acadêmica e de pesquisa e serão incorporados ao conhecimento científico e às situações de ensino e aprendizagem.

O participante irá assinar um termo de consentimento antes de responder a entrevista onde declara que compreendeu os objetivos dessa pesquisa e aceitou participar da mesma.

Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante, bem como, a coordenação do curso tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Rua Alberto Rosa, n. 154 – CEP: 96101-770 - Pelotas/RS; Telefone (53)32845536.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

ORIENTADOR RESPONSÁVEL:

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa referente ao projeto de doutoramento “*A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse*” sob coordenação do **Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth** a quem poderei consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 51-96531490 ou e-mail: miorth2@yahoo.com.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade desta “**Entrevista semiestruturado e aberto**”, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer bônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: *reputa-se que os processos motivacionais e as percepções dos docentes do ensino técnico dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul sendo eles de intencionalidade, necessidade, ou desinteresse pela formação pedagógica contribuindo para a discussão sobre a trajetória deste docente durante sua vivência no ensino profissional.*

Também fui esclarecido (a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) criada pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora CAROLINA MENDONÇA FERNANDES DE BARROS, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Foi-me garantido que a participação nessa pesquisa não há risco em relação a minha saúde física e mental e a minha segurança pessoal, sendo estas informações de uso exclusivo dos pesquisadores. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção em minha atividade profissional. Foi-me garantido que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados de identificação dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é em duas vias, uma via é do participante e a outra via dos pesquisadores. Foi-me garantido a privacidade e a confidencialidade dos dados de identificação dos participantes. Após a transcrição da entrevista a pesquisadora irá mostrar-me essa, para correções e alterações, para então aprovar o uso dos dados na sua pesquisa. Os resultados destes estudos serão referendados no relatório de pesquisas entregues a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas e outros órgãos de fomento, bem como serão publicados em revistas de domínio público e amplamente discutidos e divulgados em eventos científicos. Para os mesmos serão garantidos a privacidade, a confidencialidade dos dados e da identidade dos participantes.

Eu _____, declaro ter sido informado e concordo em participar como voluntário, do projeto de pesquisa acima.

_____, ____ de _____ de _____.

Local da Realização da Pesquisa: _____

Nome: _____

Assinatura do Entrevistado: _____

Carolina Mendonça Fernandes de Barros

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS

Entrevista de Perguntas Abertas

Sobre a docência

(aplicado aos sujeitos selecionados – Grupos 01/02/03/04)

1. Como você caracteriza um bom professor?
2. Você se lembra de como foi sua estreia em sala de aula?
3. Você escolheu ser professor? Por quê?
4. Seu concurso exigiu que você ministrasse uma simulação de aula prática como parte da pontuação dentro da área pretendida? O que você acha desse procedimento?

Sobre a origem social

(aplicado aos sujeitos selecionados – Grupos 01/02/03/04)

1. Qual é (era) profissão de seus pais? Se vivos, atualmente eles trabalham?
2. Você lembra, quais outras profissões que seu pai ou sua mãe já exerceram?
3. Qual o nível de escolaridade deles? Até que série eles estudaram?
4. Vocês falavam sobre as profissões que eles escolheram?
5. Você lembra da profissão de seus avós paternos ou maternos? Qual a escolaridade deles?
6. Você tinha contato com livros durante a infância? Com que frequência?
Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou? Como você lembra delas?

Sobre as condições de vida

(aplicado aos sujeitos selecionados – Grupos 01/02/03/04)

1. Exercer a docência possibilitou-lhe melhoras em suas condições de vida?
2. Houve melhorias no acesso aos bens culturais (viagens, livros, atividades...) em relação às suas possibilidades da infância?
3. Essa melhoria deve-se ao fato de você ser professora?
4. Qual seu estado civil? Seu cônjuge trabalha? Qual sua profissão?
5. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?
6. Qual é o seu tipo de leitura preferido?
☐ Literatura ☐ Livros sobre educação ☐ Jornais
☐ Livros didáticos ☐ Revistas
☐ Outros, especificar.
7. Você costuma viajar:
☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível
☐ raramente.
8. Você costuma ir ao teatro:
☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível
☐ raramente.
9. Você costuma ir ao cinema:
☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível
☐ raramente.
10. O que você gosta de fazer no seu tempo livre:
☐ ir ao shopping ☐ ouvir música ☐ ler ☐ ver televisão ☐ viajar
☐ ir ao teatro ☐ museus ☐ outras preferências:_____ (especificar).
11. Você optaria novamente pela docência? Por quê?
12. Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Quem?

Sobre a Carreira Profissional

(aplicado aos sujeitos selecionados – Grupos 01/02/03/04)

1. Quais profissões você já exerceu antes de se tornar professor(a)? Alguma síncrona a docência?
2. Você trabalha em outras escolas além do Instituto?
3. Você trabalha (ou) na rede
() municipal, () estadual, () particular.
4. A respeito de sua remuneração no Instituto Federal, você a considera adequada para a profissão docente?
5. Em que medida seu salário contribui para a renda familiar?
6. É preciso complementá-la com outras atividades informais?
7. Há perspectiva de progressão na carreira docente?
8. Você já trabalhou na área administrativa/coordenação? Por quê? Se não, gostaria de atuar?

Sobre a Formação Pedagógica

(aplicado aos sujeitos selecionados – Grupos 01/02/03/04)

1. Quais os dois cursos mínimos que você entende ser necessário para atuar como docente no ensino técnico?
2. Qual o tempo de experiência mínimo no mercado de trabalho você acha adequado antes de ser docente?
3. Quais as características que você considera importante no perfil docente de um curso técnico?
4. O que você entende como formação pedagógica para bacharéis?
5. A Formação foi cobrada no ingresso da sua carreira no IF?
6. Como você organizaria um curso de Formação Pedagógica?
7. Que matérias você acha desnecessária num processo de formação pedagógica?
8. Quando um aluno faz a referência a um professor “não ter didática”, o que você pensa a respeito?
9. Você acha contraditória a efetivação de um professor sem formação pedagógica para ser o coordenador pedagógico de um curso? Você já tinha refletido sobre isso?
10. Que semelhanças e diferenças você vê entre um professor e o coordenador pedagógico?
11. O que você entende por formação continuada?
12. Que outros espaços de formação lhe são oferecidos (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudos, etc.) e com que frequência ocorrem?
13. Nas reuniões pedagógicas, você se sente apto a opinar sobre assuntos pedagógicos que não somente da área técnica a qual você pertence?
14. Em que você acredita contribuir para o trabalho pedagógico do curso que atua?
15. Dos movimentos/espacos/cursos de formação, quais trazem melhor resultado na prática de um professor?
16. Em sua experiência quanto á formação de professores, o que realmente funciona?
17. Você acha que seus colegas de docência tiveram uma boa formação pedagógica? A que você credita isso?
18. Você concorda ou discorda com a exigência de Formação Pedagógica no ato do concurso?

APÊNDICE 5 – TABELA RESUMO DAS RESPOSTAS

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE COMPROMETIMENTO – PROGEP



INSTITUTO FEDERAL
SUL-RIO-GRANDENSE



Pró-reitoria de
Gestão de Pessoas

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, nomeado (a) em Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conforme Edital nº _____, homologado pelo Edital nº _____, comprometo-me a cursar *Curso de Formação Pedagógica*, tão logo seja oferecido pelo IFSUL, pelo motivo de não possuir, na data da posse, formação pedagógica.

_____, _____ de _____ de 20____.
(Local, Data)

Assinatura do (a) nomeado (a)

Versão: 03.01.01

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Rua Dom Pedro II, nº 855, Centro – Pelotas/RS
Telefone: (53) 3309-2750 – e-mail: progpe@ifsul.edu.br

Fonte: IFSUL – Edital Nº 133/2016

ANEXO 2 – DEMONSTRATIVO DE PLANILHA DE PONTUAÇÃO DE CONCURSO (FICHA TÉCNICA)



PROVA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO **TÉCNICA**

Candidato(a): _____

Examinador(a): _____ **Data:** _____

Tema sorteado: _____ **Área:** _____

Edital nº.: _____ **Horário de início:** _____ **Horário de término:** _____

1. QUANTO AO PLANO DE AULA	Sim	Em parte	Não
1.1. Está de acordo com o tema sorteado.			
1.2. Seleciona recorte do conteúdo de acordo com o tema sorteado.			
1.3. Os recursos didáticos estão adequados ao planejamento apresentado.			
1.4. Apresenta bibliografia e fontes adequadas.			
2. QUANTO AO DESEMPENHO, O (A) CANDIDATO (A)	Sim	Em parte	Não
2.1. Demonstra clareza na linguagem técnica.			
2.2. Aplica metodologia coerente com o conteúdo.			
2.3. Desenvolve o conteúdo de forma contextualizada.			
2.4. Demonstra segurança no desenvolvimento da aula.			
2.7. Desenvolve a aula de forma clara e organizada.			
2.8. Utiliza vestuário e/ou EPI adequados à proposta da aula.			
3. QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO, O (A) CANDIDATO (A)	Sim	Em parte	Não
3.1. Seleciona e desenvolve o conteúdo adequadamente ao público-alvo.			
3.2. Demonstra domínio do conteúdo.			
3.3. Apresenta exatidão na exposição dos conceitos e teorias.			
3.4. Formula exemplos significativos e atualizados.			
3.5. Usa terminologia técnica adequada.			
3.6. Desenvolve o conteúdo em sequência lógica.			
4. QUANTO AO APROVEITAMENTO DO TEMPO, O (A) CANDIDATO (A)	Sim	Em parte	Não
4.1. Desenvolve sua aula de forma adequada em relação ao tempo.			
4.2. Aproveita o momento inicial e/ou final da aula para realizar uma síntese significativa.			
4.3. Obedece ao tempo de aula estipulado no edital.			
5. QUANTO AOS RECURSOS DIDÁTICOS	Sim	Em parte	Não
5.1. Estão adequados à proposta de trabalho.			
5.2. São organizados adequadamente.			
5.3. São utilizados corretamente no âmbito técnico.			
5.4. São meios efetivos para ensino do tema.			
Total parcial=			
TOTAL GERAL DO AVALIADOR (máximo 25 pontos)=			

Observações:

ANEXO 3 – DEMONSTRATIVO DE PLANILHA DE PONTUAÇÃO DE CONCURSO (FICHA DIDÁTICA)



PROVA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO **DIDÁTICA**

Candidato(a): _____

Examinador(a): _____ Data: _____

Tema sorteado: _____ Área: _____

Edital nº.: _____ Horário de início: _____ Horário de término: _____

1. QUANTO AO PLANO DE AULA	Sim	Em parte	Não
1.1. Os objetivos estão claros e adequados em relação aos conteúdos propostos.			
1.2. Apresenta metodologia coerente com os objetivos de ensino.			
1.3. Prevê nos procedimentos os três elementos essenciais da aula (início, desenvolvimento e integração).			
1.4. Propõe avaliação de acordo com os objetivos.			
1.5. Os recursos didáticos estão adequados à metodologia e aos objetivos propostos.			
1.6. Apresenta clareza e organização.			
2. QUANTO AO DESEMPENHO, O (A) CANDIDATO(A)	Sim	Em parte	Não
2.1. Expressa-se com clareza.			
2.2. Incentiva os alunos despertando seu interesse para o desenvolvimento do conteúdo.			
2.3. Apresenta na metodologia sequência didática coerente com os objetivos.			
2.4. Problematiza o conteúdo desafiando o aluno a pensar.			
2.5. Desenvolve a aula com movimentação e postura adequadas.			
2.6. Deixa expectativas para novas aprendizagens.			
3. QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO, O (A) CANDIDATO(A)	Sim	Em parte	Não
3.1. Valoriza os conhecimentos prévios dos alunos acerca do(s) conteúdo(s) desenvolvidos.			
3.2. Desenvolve o(s) conteúdo(s) de forma clara.			
3.3. Formula exemplos.			
3.4. Empreende processo de avaliação da aprendizagem.			
3.5. Contextualiza estabelecendo relações entre o tema e outros conhecimentos.			
3.6. A metodologia utilizada favorece o processo de ensino e aprendizagem.			
4. QUANTO AO APROVEITAMENTO DO TEMPO, O (A) CANDIDATO (A)	Sim	Em parte	Não
4.1. Distribui o tempo de forma adequada aos três momentos necessários à aula.			
4.2. Cumpre as etapas previstas no plano.			
4.3. Aproveita os momentos iniciais e/ou finais da aula para realizar uma síntese.			
4.4. Obedece ao tempo de aula estipulado no edital.			
5. QUANTO AOS RECURSOS DIDÁTICOS	Sim	Em parte	Não
5.1. São preparados adequadamente.			
5.2. São utilizados adequadamente.			
5.3. São efetivos na proposta de ensino.			
Total parcial=			
TOTAL GERAL DO AVALIADOR (máximo 25 pontos)=			

Observações:

Assinatura do (a) examinador (a)

Escala de pontuação= Sim (1 ponto) / Em parte (0,5 ponto)/ Não (zero ponto) Marcar apenas um valor de pontuação por item.