



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL

FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: experiência
de um Instituto Federal

MARCELA RUBIM SCHWAB LEITE RODRIGUES

Brasília/DF
2015

FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: experiência
de um Instituto Federal.

MARCELA RUBIM SCHWAB LEITE RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação - Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica e para obtenção de titulação de mestre.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria da Conceição da Silva Freitas

Brasília/DF
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

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

RR696f Rodrigues, Marcela
FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: experiência de um Instituto
Federal / Marcela Rodrigues; orientador Maria da
Conceição da Silva Freitas. -- Brasília, 2015.
116 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Formação de Professores para EPT. 2. Formação
Pedagógica. 3. Saber Docente. 4. Trabalho Docente. 5.
Educação Profissional. I. da Silva Freitas, Maria da
Conceição, orient. II. Título.

MARCELA RUBIM SCHWAB LEITE RODRIGUES

FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: experiência de um Instituto Federal.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação - Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica e para obtenção de titulação de mestre.

Brasília, 10 de dezembro de 2015.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria da Conceição da Silva Freitas

BANCA EXAMINADORA

Banca: Prof^a Dr^a Olgamir Francisco de Carvalho
Faculdade de Educação – FE/UnB

Banca: Prof. Dr. Remi Castioni
Faculdade de Educação – FE/UnB

Suplente: Prof^a Dr^a Antônia Vitória Soares Aranha
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e
companheiro amado, Lauriano, aos meus
filhos queridos, Rizza e Renzo, e à minha
mãe, Rene Regina, por compartilharem
comigo essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as graças, bênçãos e aprendizados alcançados durante minha caminhada.

De modo especial agradeço ao meu marido e companheiro Lauriano pelo amor e dedicação imprescindíveis, obrigada por compartilhar comigo mais essa conquista.

Aos meus filhos, Rizza e Renzo, pelo incentivo e por compreenderem minha ausência.

À minha mãe, Rene Regina, que me ensinou a nunca desistir, por me apoiar sempre e mesmo distante, tão próxima e presente.

À minha prima Alexandra Rubim Câmara Sete pela disponibilidade e hospitalidade.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional, pela convivência, bem como pela troca de experiências e conhecimentos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Conceição da Silva Freitas, pelo conhecimento, dedicação, zelo e exigências que tornaram possíveis a realização deste trabalho.

Aos professores da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a Helvia Leite Cruz, Prof^a Dr^a Shirleide Cruz, pelas importantes críticas e contribuições.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação da UnB, pela importante participação nessa formação.

Aos amigos, Adriana Estábil Naressi, Állisson Popolin, Azenaide Abreu Soares Vieira, Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, Liliam Cristina Caldeira, Sandra da Silva Costa, Ubirajara Cecílio Garcia e Vinicius Bozzano Nunes, pela compreensão, parceria, apoio, incentivo e companheirismo.

Aos colegas de trabalho do IFMS, pela colaboração e a todos que, direta ou indiretamente contribuíram de diferentes maneiras, com compreensão, palavras amigas e gestos concretos de apoio para realização desta pesquisa.

RESUMO

FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: experiência de um Instituto Federal.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e teve como objetivo geral analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS *campus* Coxim justificado pela necessidade e importância da formação pedagógica para ensinar, e específicos: utilizar-se da legislação e bibliografia que fundamentam a EPT dos IFs; identificar o perfil dos docentes do IFMS *campus* Coxim e suas percepções acerca da formação pedagógica para prática docente; analisar as percepções dos estudantes das práticas docentes dos cursistas da Especialização e identificar os fatores de construção do saber docente. Os resultados do estudo revelaram que os saberes docentes dos professores não licenciados são fundamentados nas experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas e que vão se solidificando e direcionando a prática docente por meio de formação continuada, pedagógica e/ou específica, a fim de constante atualização, acompanhamento do meio tecnológico e melhor formação do estudante. Todavia, evidenciou-se nos relatos que a formação pedagógica, ofertada por meio do curso de Especialização, contribuiu para construção do saber docente, especificamente pedagógico, dos professores não licenciados do IFMS *campus* Coxim, porém sem o caráter de terminalidade sendo necessário, para tanto, oferta de programa de formação continuada e permanente para todos os professores, licenciados ou não, direcionada a construção do saber docente e coletivo para a EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores para EPT. Formação Pedagógica. Saber Docente. Trabalho Docente. Educação Profissional.

ABSTRACT

FORM TO TEACH IN VOCATIONAL EDUCATION, SCIENTIFIC AND
TECHNOLOGICAL: experience of a Federal Institute.

This work is the result of a Professional Master's Research in Education Area Public Policy and Professional Education Management and Technology at the Graduate Program in Education of the Faculty of Education at the University of Brasilia and aimed to analyze the contribution of Specialization Course in Teaching for Professional Education, Science and Technology for teaching practice of unlicensed teachers of IFMS *campus* Coxim justified by the need and importance of pedagogical training for teaching, and specific: relying on the laws and bibliography that underlie VET the IFs; identify the profile of teachers in IFMS *campus* Coxim and their perceptions about the pedagogical training for teaching practice; analyze the perceptions of students of teaching practices of teacher students of specialization and identify the construction factors of teaching knowledge. The study results revealed that the knowledge teachers of unlicensed teachers are based on academic and personal experiences and that will solidify and directing the teaching practice through continuing education, teaching and / or specific, in order to constantly update, monitoring of technological environment and better training of the student. However, it was evidenced in reports that pedagogical training, offered through the specialization course, contributed to the construction of teaching knowledge, specifically educational, non-licensed teachers IFMS *campus* Coxim, but without the character of terminally being required, to do, so provision of continuous and permanent training program for all teachers, graduates or not, directed the construction of teaching knowledge and collective for VET.

KEYWORDS: Teacher Training for VET. Pedagogical Training. Teaching Knowledge. Teaching Work. Vocational Education and Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cenário da RFEPT.....	12
FIGURA 2 – Abrangência dos <i>campi</i> do IFMS/2015.....	43
FIGURA 3 – Matriz Curricular da Especialização.....	47
FIGURA 4 - <i>Campi</i> do IFMS / 2015	54
FIGURA 5 – Formação inicial dos docentes do IFMS-Cx/2015.....	44
FIGURA 6 – Formação continuada dos docentes.....	57
FIGURA 7 – Tempo de atuação como docente.....	57
FIGURA 8 – Experiência no magistério anterior ao IFMS.....	58

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 01 – Perfil dos cursistas /professores não licenciados	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação Docente pelo Discente
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EDEPT	Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
e-Tec	Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância
ETF	Escola Técnica Federal
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFMS-Cx	IFMS <i>campus</i> Coxim
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDC-Cx	Plano de Desenvolvimento do <i>Campus</i> Coxim
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
NUGED - Cx	Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional do <i>campus</i> Coxim
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional da Aprendizagem de Transportes
SEST	Serviço Social em Transportes
SEBRAE	Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SESCOOP	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
VET	<i>Vocational Education and Training</i>

SUMÁRIO

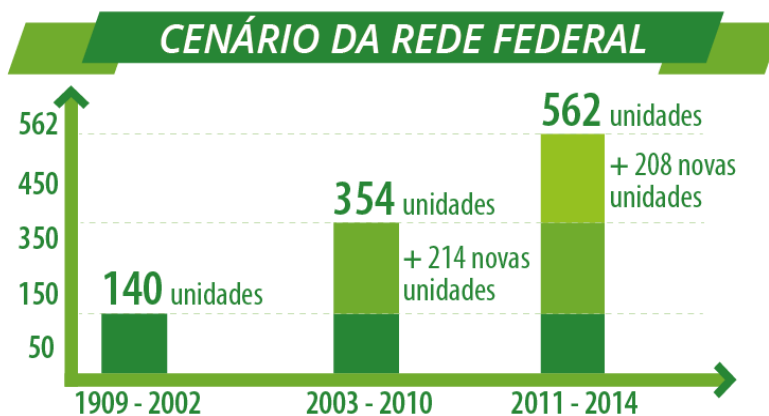
DEDICATÓRIA	
-------------------	--

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	IX
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	X
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
1.1. Trabalho e Saber Docente	18
1.1.1. Saberes Docentes	19
1.2. A legislação e a Formação de Professores para a EPT	24
1.3. O Curso de Especialização em Docência para a EPT no <i>campus</i> Coxim.....	43
CAPÍTULO II – PESQUISA	50
2.1. Abordagem Metodológica	50
2.2. Universo da Pesquisa.....	53
2.3. Perfil docente do IFMS-Cx.....	56
2.4. Curso Investigado	59
2.5. Sujeitos da Pesquisa	59
2.6. Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa	62
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
3.1. Desenvolvimento docente.....	64
3.2. Docência para os sujeitos	66
3.3. Experiência docente	68
3.4. Construção de saberes docentes	69
3.5. Formação Docente	72
3.6. Formadores e Formandos da EPT.....	78
CAPÍTULO IV – PRODUTO TÉCNICO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

Em 2003, iniciou-se o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a ampliação de 140 para mais 214 instituições federais de EPT, em 2010, totalizando 354 unidades. No período de 2011 a 2014, há o aumento de 208 unidades, totalizando em 562 instituições. Constituindo-se assim 38 Institutos Federais, em todos os estados, que ofertam cursos de qualificação, ensino médio nas modalidades integrado, concomitante e subsequente, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelado e pós-graduação. Além dos CEFET- RJ e CEFET-MG, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, O Colégio Pedro II e a UTFPR.

FIGURA 1– Cenário da RFEPT



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Com essa expansão da Rede Federal de EPT, por meio da Lei nº 11.892/2008, tornou-se evidente a necessidade de admissão de professores, licenciados ou não licenciados, bachareis e tecnólogos, de diversas áreas do conhecimento, por meio de editais de concursos de públicos que privilegiavam as titulações acadêmicas e detrimento da formação pedagógica, para atuarem em variados níveis e modalidades de ensino, como nos cursos técnicos de nível médio, licenciatura e graduações tecnológicas, e suas pós-graduações, além dos cursos de qualificação profissional.

Para atender às singularidades dos Institutos Federais, de educação básica, profissional e superior, seus professores tanto ministram aulas nas disciplinas de formação geral, cuja exigência é ter formação inicial em licenciaturas, quanto nas específicas dos currículos. Esses professores, em sua maioria não são licenciados, bacharéis e tecnólogos, muitos deles mestres e doutores, porém, sem formação pedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) faz parte do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC) e seu projeto de implantação teve início em outubro de 2007, com a lei nº 11.534, que dispõe sobre a criação das escolas técnicas e agrotécnicas federais.

As atividades do IFMS iniciaram em 2010 com cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD em parceria com o IFPR. Em fevereiro de 2011, entraram em funcionamento sete *campi*, com a oferta dos cursos técnicos, nos municípios: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Os *campi* Dourados, Jardim e Naviraí iniciam a implantação em 2015.

Os editais de concurso para provimento de cargos do grupo magistério, na categoria funcional de professor do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do IFMS dispunham que até três anos após o provimento do cargo, o docente não licenciado deveria cursar e concluir com êxito, o Programa Especial de Formação Pedagógica.

Diante desse ingresso de professores não licenciados no corpo docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *campus* Coxim (IFMS-Cx), foi oportunizado a esses o Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inicialmente em três *campi*, Aquidauana, Campo Grande e Coxim, para que compreendessem os processos interativos da instituição no sentido de entender as múltiplas e complexas variáveis que se estabelecem entre os participantes do contexto educacional, a considerar as relacionadas aos aspectos legais e regulamentadores desta modalidade de ensino e aos pedagógicos que proporcionam a construção do conhecimento.

Conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, sobre formação docente, no segundo parágrafo do artigo 40,

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

E ainda complementa com a possibilidade das próprias instituições de ensino viabilizarem tal formação de forma continuada.

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.** *(ibidem)* **(grifo nosso)**

Além das exigências legais, a formação pedagógica para atuar na EPT destina-se a suprir as demandas observadas nas pesquisas em educação e no contexto educacional, como a melhor compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades da organização escolar e o papel do professor no cenário da educação profissional, reiteradas pelas interações entre educação e o mundo do trabalho. Desta forma, é ímpar que o docente se apodere de suas competências e que esteja mais afinado com as mudanças sociais e tecnológicas, para tanto é preciso qualificar-se e formar-se, continuamente.

Essa formação docente, continuada, proposta pela Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação em parceria com a Diretoria de Gestão de Pessoas, visa proporcionar ao professor o desenvolvimento de saber docente que rompa com a dualidade entre a formação clássica e a formação para o trabalho e, ainda, objetiva a formação de sujeitos autônomos, emancipados e fundamentados no enriquecimento científico, cultural, político e profissional.

Iniciei minhas atividades como pedagoga no IFMS *campus* Coxim em maio de 2011 e dentre as atribuições do cargo encontra-se a formação pedagógica dos docentes da EPT. Diante disso, várias inquietações me instigaram a estudar tal

tema, como: Quem forma quem?; Como se formar e formar, especificamente, para EPT?; O que saber da EPT para atuar como docente?; Como atuar na EPT?; Há diferença de atuação docente na Educação Básica e na EPT?; É necessário uma formação diferenciada para a EPT? Qual?

Em 2013, tive a oportunidade de buscar respostas ou aumentar as minhas inquietações, ao ser convidada para coordenar o Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFMS *campus* Coxim.

Assim este estudo inseriu-se no debate da formação, continuada em serviço, pedagógica de professores não licenciados que atuam como docentes na EPT, nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio em Alimentos e Informática do IFMS-Cx, e teve o objetivo geral analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica no desenvolvimento do saber docente desses professores cursistas, não licenciados do IFMS *campus* Cx, justificado pela necessidade e importância da formação pedagógica para ensinar.

Para atender ao objetivo geral do estudo, utilizei dos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar o perfil dos docentes do IFMS *campus* Coxim e suas percepções acerca da formação pedagógica para prática docente;
2. Analisar as percepções dos estudantes das práticas docentes dos cursistas do Curso de Especialização por meio da Avaliação Docente pelo Discente;
3. Identificar os fatores de construção do saber docente;
4. Elaborar produto técnico como proposta de intervenção.

A problematização do estudo consistiu em analisar se o Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuiu para a construção do saber docente dos professores não licenciados do IFMS *campus* Coxim?

Nossas questões norteadoras da pesquisa que visavam dar resposta à questão central são as seguintes:

Será que a participação no curso EDEPT contribuiu para a prática docente dos professores não licenciados do *campus* de Coxim?

Que tipo de integração há entre os conteúdos estudados ao longo do curso e a prática docente?

Os saberes pedagógicos adquiridos ao longo da formação para a docência, tanto inicial quanto continuada, garantem o exercício na EPT?

Em que medida os conhecimentos do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica dialogam com os saberes docentes?

Diante do exposto, o presente estudo foi organizado como se segue:

- Introdução - traz a temática principal do estudo abordando a importância da formação continuada dos docentes em serviço, de modo a favorecer as interações entre professores e alunos, e os pares de modo a permitir a valorização do saber docente por meio das trocas, a importância do processo formativo continuado e participativo dos docentes; e, por fim, os objetivos do estudo realizado.

- Capítulo I – EPT e a Formação de Professores - discute sobre as concepções de trabalho e saber docente e contextualiza a Educação, Profissional, Científica e Tecnológica e a formação docente ao longo de sua história, com referência nos documentos e legislação acerca do assunto, bem como o Curso de Especialização em Docência para EPT como proposta de formação continuada e pedagógica aos docentes não licenciados.

- Capítulo II – Metodologia - detalha o caminho e a fundamentação metodológica da pesquisa, com a identificação da instituição, do curso pesquisado, dos sujeitos, bem como dos procedimentos e instrumentos utilizados na investigação.

- Capítulo III – Análise dos Resultados - apresenta e analisa os dados resultantes da presente pesquisa que foram categorizados em: Desenvolvimento docente - apresenta o desenvolvimento profissional dos sujeitos; Docência para os sujeitos - aborda os entendimentos dos sujeitos acerca do que é docência; Experiência docente - relata as primeiras impressões dos sujeitos como docentes; Construção dos saberes docentes - traz as fontes utilizadas para a construção do saber docente; Formação Docente - evidencia a percepção dos sujeitos a respeito da formação pedagógica para a docência; Formadores e Formandos da EPT – considera as percepções dos estudantes e dos formadores dos sujeitos a respeito da formação pedagógica cursada.
- Capítulo IV - Produto Técnico - proposta de intervenção pedagógica na formação continuada e permanente dos docentes, licenciados e não licenciados, bem como dos técnicos em assuntos educacionais.
- Considerações Finais - onde são apresentados apontamentos finais sobre a pesquisa realizada.

CAPÍTULO I – EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1. Trabalho e Saber Docente

A docência constitui o trabalho do professor, fortemente contextualizado, concreto e posicionado, que não se restringe aos processos de ensino e aprendizagem, mas também aos “aspectos da gestão do ensino, da organização escolar e das relações da escola com seu entorno”, segundo Krahe *et al* (2012, p.2)

Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 99) corroboram com o conceito de profissionalidade docente,

entendida como processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser professor e estar na profissão.

O trabalho docente é o constituído de conjuntos de comportamentos, conhecimentos e valores que Sacristán *apud* Leite, Ghedin e Almeida (2008, p.113) ratifica como

conjunto de aspectos relacionados diretamente ao modo como os professores desempenham seu trabalho que, logicamente, pressupõe os múltiplos conhecimentos capazes de dar sustentação às ações que eles desenvolvem.

A docência está em constante transformação e esse caráter inconcluso do trabalho docente e, conseqüentemente do saber docente, oportuniza aos professores contínuos questionamentos sobre suas próprias ações articuladas em estreita relação entre professor, escola, alunos e demais profissionais.

Referendando Tardif e Lessard (2013, p. 35), o trabalho docente é interativo, reflexivo, imaterial e sobre o outro, uma vez que é interdependente das relações e interações sociais. “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir e participar da ação dos professores”.

Ainda segundo os autores Leite, Ghedin e Almeida (*ibidem*, p.120) o trabalho docente tem um conjunto de conhecimentos (saberes) teóricos e práticos que o sustentam que são reelaborados continuamente “ao longo de toda a vida profissional, por meio de situações formativas formalmente organizadas (como os cursos), ou vividas cotidianamente no trabalho, ou nos momentos em se planeja, avalia, reflete, discute o próprio trabalho”.

1.1.1. Saberes Docentes

Mas o que são os saberes docentes?

Nunes (2001, p. 29) utiliza-se de Fiorentini *et al* (1998) para apresentar a evolução da valorização dos saberes docentes: a década de 1960 foi caracterizada, quase que exclusivamente pelos saberes específicos, 1970, por meio dos aspectos didáticos-metodológicos e domínio de conteúdos, 1980, dominados pela dimensão política e ideológica da prática pedagógica e nos anos de 1990, marcados por novos enfoques e paradigmas para compreensão da prática docente e dos saberes dos professores.

Para Gauthier *et al* (1998 *apud* NUNES, 2001, p.34) “os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e o universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática”.

Os saberes necessários à prática docente “incluem tanto as questões relacionadas aos conhecimentos e competências, quanto àquelas referentes às habilidades e atitudes dos professores” (AGUIAR e FERREIRA, 2007, p.74), que se constrói através da relação teoria-prática, entre os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica. As autoras ainda contribuem compreendendo que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados continuamente. A partir daí, podemos afirmar que a teoria tem o importante papel de subsidiar a análise dos diferentes aspectos do ato educativo, favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Estudiosos em formação docente são enfáticos em pontuar que o **saber docente é construído pelo professor, que consciente de sua ação em sua própria formação, e por meio da perspectiva crítico-reflexiva, forma-se**¹. Corroborando Nóvoa (1991, p.13), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Pimenta (2012, p.21) identifica três tipos de saberes da docência: *saberes da experiência*, vivenciados; *saberes do conhecimento*, específicos; *saberes pedagógicos*, construídos a partir das necessidades pedagógicas reais. No entanto, enfatiza a necessidade de superação dessa fragmentação dos saberes para a uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Tardif apresenta o saber docente, como um saber plural e originário: de saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, e pedagógicos; de saberes disciplinares, transmitidos pelos cursos universitários; de saberes curriculares, programas escolares; de saberes experienciais, saberes emergentes do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. E ainda complementa com “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2006, p.39)

Os saberes docentes são por Tardif, ainda complementados como: temporais, adquiridos através do tempo; plurais e heterogêneos, porque se utilizam de muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade; personalizados e situados, associados aos sujeitos, experiências e situação de trabalho, para as negociações do trabalho coletivo.

Esteve (2006 *apud* LÜDKE e BOING, 2007, p. 1.192) propõe objetivos importantes para a formação do futuro professor: elaborar a própria identidade,

¹ Grifo nosso para enfatizar a origem do título deste estudo.

dominar as técnicas básicas de comunicação e interação na aula; organizar o trabalho em classe e adaptar os conteúdos aos estudantes.

É (quase) unânime junto aos estudiosos de formação docente que o saber docente é essencialmente ligado à prática reflexiva do professor e a relação que este faz entre teoria e prática.

Imbernón destaca cinco grandes áreas de atuação para a formação permanente do professor, que terá como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, que são:

1. A **reflexão prático-teórica** sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A **troca de experiências** entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A **união** da formação a um **projeto de trabalho**.
4. A formação como **estímulo crítico ante práticas profissionais** como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o **trabalho conjunto** para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação intelectual. (**grifo nosso**) (IMBERNÓN, 2011, p.50)

O que é corroborado pelo movimento sugerido por Schön, apontado por Dorigon e Romanwski (2008, p. 7)

Para ele, então, há a **reflexão na ação**, a **reflexão sobre a ação** e a **reflexão sobre a reflexão na ação**, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento que acontecem: a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. A terceira, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu. (**grifo nosso**)

Sem desconsiderar o saber docente como resultante das relações históricas e sociais e do contexto no qual está inserido, como diz Nóvoa (1991, p.13) “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um **produz ‘sua’ vida**, o que no caso dos professores é também **produzir a ‘sua’ profissão.**”

Há que se destacar os saberes que constituem a base profissional dos professores da EPT, considerando que nesta modalidade de ensino, como apontam Gariglio e Burnier, a docência

é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.219)

Em estudos realizados por esses autores, com professores do ensino técnico das redes federal, estadual e particular de diferentes estados, foi apontada a necessidade e a ansiedade dos mesmos no que se refere aos saberes pedagógicos, como:

teorias do conhecimento, epistemologia e história da ciência e da técnica, desenvolvimento da criatividade, ensino por projetos, a questão da motivação do jovem, a contextualização do ensino, a montagem de currículos, o estudo das políticas educacionais e a relação das políticas de Ensino Profissional com o contexto geral. Além disso, os docentes da EP das escolas públicas ainda demandam os saberes que os capacitem a preparar aulas, acompanhar as turmas, preparar recursos didáticos, executar as atividades anteriores e posteriores às aulas, a planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, a controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula e a ter desenvoltura na comunicação oral. (*ibidem*, p. 223)

No mesmo estudo, observou-se que os “saberes oriundos da produção, da empresa, do mercado são profundamente valorizados pelos professores” da EPT, que os consideram de grande utilidade para as aulas dos cursos técnicos; “para atualização tecnológica e para inclusão, nos cursos, de questões relativas à dinâmica do cotidiano do trabalho, à organização cotidiana da produção, às relações

sociais de produção e ao conjunto de saberes e habilidades correlatas a tais questões.” (*ibidem*, p.224)

No entanto, como o “ofício docente na EP é um ofício feito de saberes” e com grande ênfase nos saberes técnico, tecnológico e do mercado/produção, enfim no saber-fazer, “os saberes pedagógicos ocupam uma posição de menor *status* na hierarquia dos saberes necessários a ensinar” (*ibidem*, p.229-30). Daí a importância de enfatizar a valorização do saber pedagógico que se dá por meio da formação de professores para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vistas a combater a percepção do senso comum que aponta para: “A academia está longe de mim”. O que é assegurado por Imbernón (2011, p. 63) “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade”.

Pimenta nos chama à reflexão para a importância dos saberes da docência.

[...] poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; entre ciência e produção existencial; entre a sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens [...]? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (PIMENTA, 2012, p.22)

Corroboram Dias e Aranha (2007, p. 48) “os docentes são sujeitos de saber e de conhecimento e, portanto, gestores de si no trabalho”.

As contribuições dos autores nos levam a concluir que ensinar é mobilizar uma variedade de saberes compostos, com destaque aos experienciais, para reinventá-los, adaptá-los e transformá-los no trabalho docente.

1.2. A legislação e a Formação de Professores para a EPT

A Educação Profissional no Brasil se inicia, oficialmente, com o Decreto-Lei nº7.566 de 23 de setembro de 1909, sob Presidência da República de Nilo Peçanha, vinculada ao Ministério de Indústria e Comércio, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. O objetivo era preparar as futuras gerações, principalmente das camadas populares, para a continuidade dos ofícios do mercado produtivo. Desta forma, a Educação Profissional à época tem o caráter assistencialista e de capacitação e adestramento da classe trabalhadora para atender ao desenvolvimento industrial e urbano.

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional. (BRASIL, 1999, p.4)

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios de Wenceslau Brás, 1917, no Rio de Janeiro, constitui o início das iniciativas de formação de docentes especificamente para educação profissional, no Brasil, que à época habilitava professores, mestres e contramestres para as escolas profissionais.

A década de 30 do século XX é considerada como referencial histórico para a Educação Profissional do e no Brasil, uma vez que contribui com o processo de industrialização no país e permite a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos para atender ao processo produtivo e incluir em seu público-alvo, abastados e desfavorecidos.

Somado a isso, na Constituição Federal de 1937 encontramos a primeira menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado e colaboração das indústrias e sindicatos em criar, de acordo com suas especialidades, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários e associados.

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, s/p.)

Na década de 40, com o surgimento do Sistema S², amplia-se o atendimento aos operários com a criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para a indústria e o comércio. E a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional, 1942-1946, reforma de Gustavo Capanema, que “redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.” (MANFREDI, 2002, p.99). O sistema escolar passou a ter a seguinte configuração:

- ensino primário - crianças de 7 a 12 anos;
- ensino médio – jovens de 12 anos ou mais, que compreendia os ensinamentos:
 - ✓ secundário – formador das elites dirigentes e propedêutico ao ensino superior;
 - ✓ agrícola, industrial, comercial e normal – formador de força de trabalho específica para os setores de produção e burocracia;
- ensino superior.

² “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial.” (MANFREDI, 2002, p,179) Fazem parte do sistema: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE e SESCOOP.

Cada 'lei orgânica' referia-se à articulação dos ramos de ensino em questão com o superior. Até então, não havia a possibilidade de concluintes de cursos não secundários se candidatarem aos exames vestibulares. Depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo a candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito. (MANFREDI, 2002, p.100)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial no artigo 53, segundo Machado (*in* INEP, 2008, p.69), “previa que a formação de professores de disciplinas de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados.”

Acordo firmado, em 1946, entre o Brasil e os Estados Unidos, instituiu a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) vinculada à USAID, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, além de viagens técnicas a diretores de escolas técnicas industriais e, ainda, o TWI, método de treinamento imersão na indústria, que foi incorporado à prática pedagógica do SENAI.

Segundo Machado (*ibidem*), a partir dos anos 60, o exercício do magistério na área da educação profissional passa a ser regulado pelo MEC mediante a sistemática de registro de professores. E há menção na legislação da educação brasileira de formação pedagógica para professores da EPT.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61 no seu artigo 1º aponta que a educação nacional tem por fim, dentre outros, o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. Além disso, nos artigos 47 a 51 dá orientações sobre o ensino industrial, agrícola e comercial. E, o artigo 59, desta lei, referencia que 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 em cursos especiais de educação técnica. E ainda, institui que a formação dos professores de ensino técnico se daria por Cursos Especiais de Educação Técnica.

Nos anos seguintes, vários foram os pareceres do Conselho Nacional de Educação e as portarias do MEC que definem a operacionalização deste artigo, referendado em Machado (*in* INEP, 2008, p.69), podemos sintetizar:

- Portaria Ministerial nº141/61 – Estabelece normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial;
- Parecer CFE nº 262/62 - Fixa os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores;
- Parecer CFE nº 257/63 – Aprova o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina para magistério para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais;
- Portaria Ministerial nº 174/65 – Determina carga horária e dias letivos para o Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola;
- Parecer CFE nº12/67 – Explica que os cursos especiais de Educação Técnica, previstos no art.59, da LDB 4024/61, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas, assim para cada uma delas correspondia um curso especial de formação docente, o que implicava na diversidade de formação docente, um curso de formação docente para cada disciplina técnica;
- Portaria Ministerial nº111/68 - determina carga horária para cursos especiais e esclarece que se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico.
- Parecer CFE nº 479/68 – estabelece a obediência a um currículo mínimo e à duração fixada no Parecer nº262/62, que na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico era preciso um currículo mínimo e a duração fixada para formação dos professores do ensino médio, o esquema 3+1, três anos de núcleo comum e um de especialização profissional.
- Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária, determina no art.30 que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, teria que ser somente em cursos de nível superior.

- Decreto-Lei nº464/69 – concede prazo para a implementação da lei anterior, determina no art.16 que a habilitação para docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE.
- Decreto-Lei nº 655/69 – autoriza os órgãos técnicos do MEC a organizar cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico, o que resultou na criação da CENAFOR, Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional.
- Parecer CFE nº 214/70 e Portaria Ministerial nº 339/70 tratam da criação dos cursos emergenciais denominados: Esquema I, para portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica, e Esquema II, para portadores de diploma de nível médio, com disciplinas pedagógicas e de conteúdo e correlativas.
- Formação de professores de ensino técnico: Parecer CFE nº 266/69 – para área comercial e industrial; Parecer CFE nº 392/69 – para o ensino médio técnico em geral; Parecer CFE nº 638/69 – equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico.
- Portaria Ministerial nº 339/70 - Trata da criação dos cursos emergenciais denominados Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e Esquema II, aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio para complementação pedagógica e de conteúdo.
- Parecer CFE nº 74/70 – regulamenta a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação profissional.
- Parecer CFE nº 151/70 – Aprova o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial.
- Parecer CFE nº 111/71 – Trata da formação de professores para disciplinas especializadas no ensino médio e a criação do Departamento de Ensino Médio.

A LDB nº 5692/71, em seu artigo 1º versa que os ensinos de 1º e 2º graus têm por objetivo geral proporcionar, dentre outros, a qualificação para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania. O artigo 4º aponta que o

“Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. E nos artigos 78, 79 e 80, das disposições transitórias, assevera que quando não há oferta de professores licenciados para atender aos sistemas de ensino admitem-se profissionais graduados, desde que, seja realizada complementação de estudos, ou seja, formação pedagógica.

- Portaria Ministerial nº 432/71 – fixa normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II).

- Parecer CFE nº 1.073/72 – trata do currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária, que deu origem aos pareceres:

- ✓ CFE nº 3.761/74, para área econômica primária;

- ✓ CFE nº 3.771/74 para a formação de docentes de disciplinas específicas do ensino médio técnico;

- ✓ CFE nº 3.774/74, para disciplinas específicas do ensino de 2º grau;

- ✓ CFE nº 3.775/74, para formação e aperfeiçoamento de professores do ensino comercial;

- ✓ CFE nº 1.886/75, sobre possibilidade de continuação de estudos para professores de Artes Práticas (Esquema II) para exercício do magistério;

- ✓ CFE nº 1.902/75, sobre o ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I;

- ✓ CFE nº 2.517/75, sobre a complementação de estudos do Esquema II para licenciados em cursos de curta duração;

- ✓ CFE nº 51/76, sobre a possibilidade da complementação pedagógica para qualquer diplomado em nível superior;

- ✓ CFE nº 532/76, sobre registro de professor de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau.

- Parecer CFE nº 4.417/76 – trata da organização do Curso de Graduação de Professores de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.
- Resolução CFE nº 3/77 e Portaria MEC nº 396/77 – intenção inexitosa de criação de uma licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau.

A lei nº 6.545/78 que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no art 2º, que trata dentre seus objetivos ministrar em grau superior de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico, trouxe expectativa de regulamentação desta formação, porém, argumenta Machado (*in* INEP, 2008, p.76) “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica”.

- Resolução CFE nº 3/82 – torna opcional a Formação de Professores da parte de formação especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por via de Esquema I e II ou via de Licenciatura Plena.
- Indicação CFE nº 2/82 e Portaria MEC nº 299/82 – trata de questões relacionadas aos cursos de Esquema I e II e de Licenciatura Plena, sua organização e funcionamento.

Em 1986 foram constituídos, pelo MEC, Grupos de Trabalhos para elaboração de propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de 2º Grau. E em 1989, para discussão da formação de docentes para as disciplinas específicas do 2º Grau.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 214, que trata da Educação, faz referência, dentre outros aspectos, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Na década de 90, forma-se a base do sistema nacional de educação tecnológica, quando várias escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Durante esse período vários atos são expedidos a fim de normatizar essas instituições, quanto ao nível de ensino pretendido e ao quantitativo de vagas, o que resulta na Lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de educação profissional e tecnológica, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com a proposta de gerar e fortalecer as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro, de forma a “responder de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”. (BRASIL, 2010, p.3)

Neste contexto, conforme Pacheco

os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidade de educação profissional, com estrito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica. (PACHECO *in* SILVA, 2009, p.8).

Embora a educação técnica seja contemplada nas leis nacionais desde o início do século XX, é entre 1995-1998, que há a discussão de um Planejamento Político-Estratégico elaborado MEC, para atendimento às políticas pactuadas e orientações do Banco Mundial no campo da educação, cujo objetivo é de realizar uma reforma no ensino técnico-profissional do país, com o redirecionamento do foco de atuação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), propondo aproximação das estruturas empresariais.

Dentre as medidas definidas pelo Ministério da Educação (MEC), para minimizar algumas distorções da educação profissional, destaca-se na política

educacional a separação entre o ensino regular e ensino técnico e a consequente substituição dos cursos técnicos de nível médio de duração longa por cursos técnicos pós-médios, de especialização.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, é considerada um marco para a Educação Profissional considerando a forma global como é tratada nessa lei, a regulamentação a ela conferida como um todo e o destaque desta como parte integrante do sistema educacional nacional.

Os artigos 39 a 42, dessa mesma lei, pontuam que a educação profissional é concebida como [...] “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...] de modo a conduzir [...] ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p.15).

Quanto à formação docente, os artigos 61 a 67, Dos Profissionais da Educação, artigo 61 aborda:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p.22)

E ainda, a obrigatoriedade de preparo em nível superior e na licenciatura plena para os professores destinados ao ensino básico. E observa-se a possibilidade de oferta de formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na educação básica conforme artigo 63, especialmente no inciso II.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (*ibidem*, p.23)

No entanto, como tal Lei aborda de forma sucinta a Educação Profissional e, por consequência, a formação de professores, vários foram os decretos regulamentadores, posteriores a ela, para esta modalidade, dentre eles:

- Decreto Federal 2.208/97 – institui as bases para a reforma do ensino profissionalizante, ao regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96 que trata Da Educação Profissional, segundo Manfredi (2002, p.129):

- a) Formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) Especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) Qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

No que se refere à formação docente o Decreto nº 2.208/97, no art. 9º, estabelece que as disciplinas técnicas podem ser ministradas tanto por professores, quanto por instrutores e monitores “selecionados, principalmente, em função de experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares ou de programas especiais de formação pedagógica.”

Com relação à formação docente para a Educação Profissional o Decreto nº 2.208/97 apresenta um retrocesso, segundo Machado, ao permitir adotar a contratação de profissionais sem a devida formação para o exercício do magistério na educação profissional valorizando a experiência prática e a consequente desvalorização da formação teórica pedagógica.

O Decreto nº 2.208 de 1997 também não se mostra muito preocupado com a questão. Ele representa até um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional. No seu art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão

ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. (MACHADO *in* INEP, 2008, p.79)

Esse Decreto anuncia, também, que “os programas especiais de formação pedagógica [...] serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação”, o que foi atendido com a Resolução do CNE/CP nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

A Resolução do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. No art 3º discrimina a estrutura curricular de tais programas em núcleos de conhecimentos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997, p.2-3)

Tal legislação enfatiza a garantia estreita e concomitante entre teoria e prática, esta desenvolvida em instituições de educação básica e com participação efetiva na comunidade e realidade escolar, além de metodologia específica do programa. Assim desenvolvidos em 540 horas (mínimo), sendo 300 horas para atividades práticas e 240 horas para formação teórica, com certificado equivalente ao diploma de licenciatura plena.

No entanto, apenas no final dos anos 90 que formação e profissionalização de professores da EPT ganham destaque nos estudos e pesquisas da área, porém de forma descontínua, devido à escassez de políticas públicas. O Ministério da Educação reconhece que

A formação de professores de educação profissional e tecnológica, de educadores ou de profissionais especializados, assim como de gestores, permanece como uma questão grave e fundamental, exigindo medidas concretas. Constitui-se um direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica e num elemento fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social. (MEC/SETEC, 2004, p.50)

A formação de professores para a EPT vem de uma trajetória de programas especiais ou de cursos emergenciais, conforme registrado nas leis educacionais brasileiras, e, principalmente de “falta de integração entre a formação específica e a formação pedagógica”. (OLIVEIRA, 2005, p.23), o que reflete o dualismo entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante, bem como a histórica desvalorização do segundo. Todavia, a ausência de regulamentação para a formação pedagógica para os professores da EPT abre oportunidade para diferentes propostas de ação.

Segundo Ramos (2002, p.401) não se pode descontextualizar a EPT das mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho nas últimas décadas que tem algumas características: “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”. Diante desse cenário, a Educação Profissional passa a utilizar-se da competência como referência pedagógica e como garantia da permanência do trabalhador/estudante no mercado de trabalho, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNs) de 1999.

A noção de competência é abordada pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de

produção. O agir competente, portanto realiza-se pela ‘capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’ (Brasil. CNE/CEB. Resolução nº4/99, art 6º) (RAMOS, 2002, p.407)

Ramos (*ibidem*), ainda corrobora, quando afirma que os “conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência”, permeados pelos valores culturais e pessoais. Desta forma, as competências profissionais associam o saber-ser e saber-fazer.

Diante deste cenário como se dá a formação pedagógica para docentes para a EPT? As DCNs de 1999 trazem a possibilidade da preparação para o magistério na EPT se dar “em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”, porém não especificam como.

Segundo Machado (*in* INEP, 2008, p.81), o Parecer CNE/CP nº 37/02 considera que a docência para a Educação Profissional ainda não está completamente regulamentada na Resolução CNE/CP nº 02/97 uma vez que “não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa.” E, ainda, corrobora

há dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional, por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior. Sendo assim, o Parecer enumera todas as possibilidades possíveis de formação desse docente, numa perspectiva, no meu entendimento, muito permissiva. Seriam, assim, válidas as seguintes alternativas:

Formação em curso técnico + graduação em Pedagogia;

Formação em curso técnico + licenciatura;

Bacharelado fora da área de atuação + pós-graduação na área de atuação + programa especial de formação pedagógica;

Bacharelado + pós-graduação na área pedagógica;

Licenciatura + cursos e estágios relacionados com a área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) + experiência profissional em empresa. (*ibidem*)

O Parecer CNE/CP nº 5/2006 estabelece que a formação pedagógica para docentes da EPT poderá ser realizada por meio de Licenciatura ou por Programas Especiais, observando as DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica e obedecendo à carga horária mínima de 800 horas, com 300 horas de estágio e 500 horas de atividades formativas. Podendo ser ministrados por qualquer instituição de educação superior que mantenha no mínimo um curso de licenciatura já reconhecido no mesmo campo do conhecimento, essa habilitação será equivalente a uma licenciatura.

Observa-se ao longo da história da EPT e por meio da legislação que a regulamenta, conforme justifica Machado (2008, p.3) “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil.”

A mesma autora advoga a favor de licenciaturas para a educação profissional a fim de atender à carência de docentes qualificados para a EPT considerando a expansão desta modalidade de ensino, aliado ao entendimento de que esta contempla:

processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p.7)

E ainda, por considerar que com as licenciaturas oportunizam espaço

para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p.8)

A licenciatura como formação para docentes da EPT, também proposta por Pereira (2004, p.3) visa a “preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de acordo com as exigências que se

colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade” que trabalhe de forma integrada e articulada, tenha domínio dos conteúdos para a realização da “transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa”.

Prossegue o autor afirmando que

para a formação do professor em EPT deve ser estabelecido o entrecruzamento do conteúdo específico de uma determinada área da formação profissional [...] com aqueles destinados ao domínio do que é específico a produção do conhecimento. Ao que se incorporam uma dimensão formativa sócio-político-cultural (imprescindível à formação de todo cidadão) e a dimensão pedagógica. (PEREIRA, 2004, p.7)

Diante disso é inegável que a formação pedagógica do docente da EPT deve se referendar nas exigências do mundo do trabalho, no avanço das tecnologias, nos aspectos legais, na articulação entre os conteúdos gerais e específicos e na formação integral dos estudantes.

Fundamentada em estudos de Oliveira, Nóvoa, Perrenoud, Burnier acredita que

[..] uma política de formação de docentes para a EP deve implantar programas permanentes de formação continuada, que terão como foco necessidade explicitadas por professores, como, por exemplo, mercado de trabalho, cotidiano escolar, participação institucional democrática, preparação para saber lidar com os jovens, além de uma sólida atualização que possa envolver teoria, técnica e prática direcionadas ao exercício da docência, de maneira a fundamentar e orientar projeto e atividades escolares. (PASSOS e NOVICKI, 2013, p. 5)

Os estudos de Gomes (2004, p. 8) com professores da EPT apontam que os mesmos precisam aliar conhecimento teórico ao conhecimento prático, transformando ideias em ações, precisam formar profissionais capazes de gerenciar sua vida e carreira, além de estarem abertos “à uma necessidade de formação permanente e de uma reciclagem profissional em atendimentos às demandas do mundo do trabalho”, que não se esgota em procedimentos lineares e técnicos, mas passa necessariamente por um processo de educação inicial e continuada, que tem como concepção a aquisição das autonomias intelectual, social e humana adquiridas por meio do aceso aos conhecimentos científico, tecnológico e sócio-histórico.

Moura (2008, p.32) defende a importância de se definir dois grandes eixos da formação docente da EPT, como: o primeiro relacionado à área de conhecimento específica, via graduação e pós-graduação, principalmente *stricto sensu*; o segundo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional. Neste último, é fundamental que se

aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p.33)

O autor apresenta duas possibilidades concretas de formação de professores: cursos de licenciaturas para a educação profissional e, preferencialmente, pós-graduação *lato e strito sensu*, diferenciadas de cursos de especialização, com carga horária superior a 360 horas, estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação. No entanto, faz grande ressalvas a licenciatura para a EPT, como: proximidade, contato e informação dos ingressantes sobre a profissão docente da EPT e a grande diversidade de áreas, cursos e disciplinas profissionais.

Observa o autor ainda, que essa formação, além das questões didático-político-pedagógicas, precisa focar a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular e a função docente indissociável do ensino-pesquisa em interação com os arranjos produtivos locais.

À luz da Lei 11.892/2008, da Presidência da República, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais, vale enfatizar as finalidades, características e objetivos a que se propõem os IFs:

- Abrangência de sua oferta educativa: todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica;
- Formação do egresso: cidadão, sujeito político de direitos e deveres;

- Forma de ensino: pesquisa como princípio educativo, integração curricular da educação básica com a profissional.

Desta forma, corrobora Lüdke e Boing (2007, p.189) “o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos”. E para atender às legislações vigentes, como efetivar e realizar todas essas pretensões listadas e discriminadas?

Diante deste cenário de várias propostas e possibilidades de formatação e execução de formação pedagógica para a EPT, a Resolução CNE/CEB nº6/2012, define as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, no título IV, art. 40, trata da Formação Docente.

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

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

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

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

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

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

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a **organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores**. (BRASIL, 2012, p.12) (grifo nosso)

Apesar de recente, e de ter o caráter regulador, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 ainda oportuniza até 2020 várias possibilidades para a formação pedagógica para a EPT, contudo, ressalta a forma de pós-graduação *lato sensu*, objeto deste estudo. Vale observar a preocupação com o reconhecimento dos saberes profissionais, via Rede CERTIFIC, o que desobriga tal formação. No entanto, reforça formação continuada como qualificação e desenvolvimento profissional.

Com isso corrobora Araujo (2008, p.54)

O desafio visto, sob esta perspectiva, é não só capacitar, como insistem algumas políticas e/ou executores, mas promover uma **cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim**. (grifo nosso)

Processo esse que implica no desenvolvimento e/ou na construção do saber docente e compreende os saberes como: social, psicológico, legal, específico, pedagógico, tecnológico, a que se pretende a formação pedagógica para docentes da EPT.

A Resolução do CNE/CEB nº 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio traz no seu Título IV – Formação Docente, artigo 40 definição sobre a formação inicial e continuada para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e vale destacar o §4º:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, p.12)

O que é corroborado pela meta 15, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...].(BRASIL, 2014, p.16-17)

E mais especificamente na estratégia 15.13

desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional[...]por meio da oferta,[...], de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de experientes.(*ibidem*)

Diante deste recorte da historiografia da Educação Profissional, observa-se que pouco se abordou sobre a formação pedagógica de professores para atuação em tal modalidade de ensino.

Corroborando e desabafa Machado sobre a improvisação na educação profissional, é

preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato **da tendência histórica às improvisações**, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. De fato, há especificidades que precisam ser consideradas, mas por que continuar com o adjetivo especial? Se há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional, é preciso denominá-las pelo que elas têm de objetivo e alvo. Outra coisa é essa questão de **dar prazos para acatar definições legais**. A experiência histórica, nesse caso, mostrou que isso **só serviu para protelar as decisões e ações**. (MACHADO *in* INEP, 2008, p. 82) (**grifo nosso**)

Conclui-se que a legislação e políticas públicas refletem a preocupação com a formação, certificada, em serviço dos que atuam na Educação Profissional, Científica e Tecnológica e possibilitam as mais variadas formas e modalidades para a sua efetivação e estruturação, ressaltando, preferencialmente, a formação continuada e permanente como espaço de reflexão da prática docente associada à pesquisa e tecnologia.

1.3. O Curso de Especialização em Docência para a EPT no *campus* Coxim

No final de 2008, com a expansão da Rede Federal de EPT as duas escolas técnicas criadas anteriormente no estado de Mato Grosso do Sul foram transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), surgindo, então, os *campi* Campo Grande e Nova Andradina.

Em final de janeiro de 2010, por meio da Portaria nº 79/2010 do MEC/SETEC, autoriza o IFMS a promover o funcionamento dos *campi* de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. E em 2015, entram em funcionamento os *campi* de Dourados, Jardim e Naviraí, totalizando 10 unidades de EPT no Mato Grosso do Sul.

FIGURA 2 – Abrangência dos *campi* do IFMS / 2015



Fonte: IFMS, 2014

Para atender a tal expansão, é lançado o edital nº 54/2010 de concurso público para o provimento de cargos do grupo magistério na categoria funcional de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) para o IFMS, tanto para

professores das disciplinas de formação geral, que compreendem Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências, Humanas e suas Tecnologias, quanto para as específicas dos currículos dos cursos.

No item 11.7, desse edital, traz que “até três anos após o provimento do cargo, o docente não licenciado deverá cursar e concluir, com êxito, o Programa Especial de Formação Pedagógica”.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS, exercício 2009 - 2014, discrimina dentre suas finalidades “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” (IFMS, 2009, p.43). Dentre as áreas de atuação acadêmica propõe-se a “ofertar cursos de licenciatura, bem como **programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores** para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e **para a educação profissional**” (*ibidem*, p.50). E ainda, como política de gestão de qualificação de pessoal estabelece a “oferta do Programa Especial de Formação Pedagógica aos docentes não licenciados” (*ibidem*, p.66), com a seguinte justificativa e objetivo.

Dada a característica predominante do corpo docente, o Instituto Federal oportunizará a oferta de Programa Especial de Formação Pedagógica, como compulsória aos docentes não-licenciados. Este curso tem por objetivo habilitar portadores de diplomas de graduação para o exercício de Magistério, em disciplinas do Currículo que integram as quatro últimas séries do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio. (*ibidem*,p.71)

Tal programa atendia às disposições da Resolução do CNE/CEB nº 02/97 sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes.

Os programas terão seus currículos estruturados nos seguintes núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino e aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras

disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. (*ibidem*)

Como resultado de pesquisa realizada em 2012 com os 28 professores à época, contratados e efetivos, do IFMS-Cx, e que tinha como objetivo contribuir com a formação continuada dos docentes, Gandra e Figueiredo (2014, p.50) apontaram que:

- 19 docentes possuíam experiência docente inferior a nove anos, correspondente a 68%,
- 27 docentes tinham menos de três anos de atuação na EPT, em início de carreira na Rede Federal, corresponde a 96%,
- 8 docentes são bacharéis, o que justifica a necessidade de formação pedagógica destes profissionais para aprimorar a qualidade de ensino;
- todos professores não tiveram oportunidade em suas formações acadêmicas de estudar em instituições de EPT;
- 21 deles, 75%, desconheciam as políticas educacionais da EPT e da Rede Federal.

O resultado desta investigação contribuiu para a percepção acerca da importância de maior atenção à formação de professores para a docência nos cursos técnicos e tecnológicos do IFMS-Cx. Bem como a relevância de investigar o entendimento que esses docentes, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, têm da Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Em meados do ano de 2013 inicia-se o desenvolvimento de proposta de intervenção na formação continuada dos docentes não licenciados do IFMS dos *campi* Aquidauana, Campo Grande e Coxim, esse último é foco desse estudo, que atuam na educação profissional, com o Curso de Especialização em Docência para

Educação Profissional Científica e Tecnológica. Regulamentado pelo art.40, §2º, inciso I, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que trata da formação inicial para docência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em caráter excepcional a se encerrar em 2020, “na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, [...]”.

Essa Especialização visava a atender às demandas oriundas do processo de expansão da Rede Federal de Educação e, também, aos profissionais que atuam como docentes em cursos dessa natureza. Além de

suprir uma lacuna apontada nas pesquisas em educação e percebida no contexto educacional que consiste na necessidade de melhor compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades da organização escolar e o papel do professor no cenário da educação profissional. (IFMS, 2013, p.12)

E objetivava, de forma geral, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a EPT, “oferecer, [...], formação docente para apropriação e desenvolvimento de conhecimentos acerca das especificidades da Educação Profissional Científica e Tecnológica.” (*ibidem*, p.4), que desmembrava nos seguintes objetivos específicos:

- favorecer a compreensão crítica do processo de ensino e aprendizagem na EPCT;
- possibilitar o aprofundamento de conhecimentos acerca da docência na EPCT e da pesquisa no contexto escolar;
- possibilitar a articulação entre teoria e prática educacional na perspectiva da práxis pedagógica crítica e reflexiva;
- promover debates sobre o ensino na educação profissional e tecnológica, possibilitando o enfrentamento de problemáticas atuais a partir de diferentes perspectivas teóricas. (*ibidem*)

Essa Especialização, de caráter pedagógico, era destinada aos professores graduados não licenciados em efetivo exercício interessados na docência para a EPT, para tanto foram ofertadas 25 vagas por *campus*, preferencialmente aos seus docentes e para as vagas remanescentes foram abertos editais de seleção para servidores da Rede Estadual de Educação.

O processo formativo do curso parte do princípio que o professor para atuar na EPT

deve desenvolver uma prática pedagógica que vise a romper com a dualidade entre a formação clássica e a formação para o trabalho e

que objetive a formação de sujeitos emancipados, capazes de colocar-se criticamente diante da realidade histórica, participando das dimensões pública e privada, em prol do bem comum. (*ibidem*, p.12)

Ao longo dos dezoito meses presenciais, foram ofertados 3 módulos, num total 420 horas, compostos de unidades curriculares que expressam temáticas da educação brasileira, em especial a EPT, e visavam à articulação entre teoria e prática, numa perspectiva integradora do conhecimento, assim distribuídas:

Figura 3 – Matriz Curricular da Especialização

Módulo I

Unidade Curricular	C H Total
Políticas e Gestão da Educação	30
Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação	30
A Instituição Escolar como Organização	30
Profissão Professor	30
Total: 120h	

Módulo II

Unidade Curricular	C H Total
Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem	30
Pesquisa em Educação I	30
Organização do Trabalho Pedagógico	30
Educação Inclusiva e Diversidade	30
Total: 120h	

Módulo III

Unidade Curricular	C H Total
Pesquisa em Educação II: Projeto de Intervenção	30
Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Contexto Escolar	30
PROEJA	30
LIBRAS	30
Total: 120h	

TCC: 60h

Fonte: PPC da Especialização em Docência, 2013, p.15

Ao final do curso o cursista apresentará projeto de intervenção relativo à prática docente, com dados levantados nas problemáticas observadas durante seus estudos, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

O egresso da Especialização foi formado para que desenvolva

- o exercício da profissão de professor subsidiado pelos pressupostos histórico-filosóficos e psicopedagógicos, de forma a empregar adequadamente diferentes recursos tecnológicos no processo educacional e de gestão do sistema escolar;

- contextualizações e articulações dos conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e integração com outras unidades curriculares, bem como a adequação e aprimoramento do ensino e aprendizagem;
- estratégias de enfrentamento dos problemas concretos do cotidiano escolar a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos intra, inter, trans e multidisciplinares, com a contribuição das diferentes áreas do conhecimento do programa. (*ibidem*, p.30)

Moura (2008, p.10) afirma que

a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes [...] numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Neste sentido, é imprescindível discutir na formação pedagógica dos docentes da EPT a sua função social; o papel, diferenciado, reflexivo e crítico, do docente e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da tecnologia e do contexto socioeconômico.

A construção do saber e da prática docente se fundamenta nas teorias da educação, porém, com vista às necessidades de seu dia-a-dia e na análise crítica das políticas educacionais. Esta relação teoria e prática docente é bastante complexa, uma vez que envolve crenças, valores, histórias e relações socioeconômicas.

A sala de aula é o cenário das relações entre os conhecimentos científicos e o cotidiano e, conseqüentemente, para a efetivação do saber docente, que se dá com ações concretas fundamentadas nas teorias da educação e na relação ensino e aprendizagem com o estudante.

Nesse sentido, Machado complementa a identificação do docente da EPT

é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito de reflexão e da pesquisa, aberto aos trabalhos à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua

atualização permanente na área de formação específica e pedagógica. (MACHADO, 2008, p. 17)

O documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, dezembro de 2007, com referência em Moura e Santos, nos traz três dimensões da formação docente para a EPT: “a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da educação profissional e tecnológica”. (*apud* Moura, 2007, s/p.)

Para tanto, essa formação deve contemplar três eixos importantes:

“a) conhecimentos específicos de uma área profissional;

b) formação didático-político-pedagógica;

c) integração entre a EPT e a educação básica.” (*ibidem*)

Tais eixos devem ainda contemplar:

a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;

b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;

c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;

d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;

e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;

f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;

g) o desenvolvimento local e a inovação. (BRASIL, 2007, p. 35)

CAPÍTULO II - PESQUISA

2.1. Abordagem Metodológica

Marconi e Lakatos resumem por método científico

o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros - , traçando o caminho a ser seguindo, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI e LAKATOS, 2001, p46)

Para atender a esse pressuposto, a metodologia adotada considerou o caminho percorrido da pesquisadora, levando em conta as interpretações da realidade estudada, as preocupações vivenciadas no campo de pesquisa que contrastaram com as teorias e documentos estudados, as decisões tomadas que oportunizaram novas interpretações.

Diante das potencialidades e limitações das abordagens quantitativas e qualitativas esta pesquisa utilizou-se do método misto, com a perspectiva de maior probabilidade de ser mais satisfatória.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para a potencialidade de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem. (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p.6 *apud* DAL-FARRA e LOPES, 2013, p.7)

Dal-farra e Lopes descrevem como potencialidades da abordagem qualitativa.

A capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso, [...] proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e modelos variados. (DAL-FARRA e LOPES, 2013, p.71)

E sobre as limitações apontam que

as dificuldades de realizar uma integração confiável de informações obtidas em observações/casos diferentes, assim como as relações entre eles / elas. [...], pecam no momento de gerar prescrições bem definidas dos procedimentos a serem empregados nas pesquisas, limitando a capacidade de obter conclusões definidas e generalizações a partir de um número pequeno de informações e de

suas possíveis distintas peculiaridades em relação aos demais casos. (*ibidem*)

E ainda, contribuem quando observam sobre as abordagens quantitativas que

[...] as potencialidades das abordagens quantitativas incluem a operacionalização e a mensuração acurada de um constructo específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas. Entretanto, uma das maiores limitações das abordagens quantitativas é que, em geral, a mensuração desloca a informação de seu contexto original. (*ibidem*, p.70)

Esse estudo utilizou-se da estratégia de coleta de dados qualitativos e quantitativos, ao mesmo tempo, para contribuir para a análise do problema de pesquisa, nomeada por Creswell como método misto concomitante, onde “o qualitativo é responsável pelo processo enquanto o quantitativo é responsável pelos resultados”. (CRESWELL, 2007, p.39). Caracterizada por procedimentos que envolvem tanto questionamentos abertos quanto fechados, além de análise de dados numéricos e não numéricos. Com levantamento inicial amplo para generalizar os resultados para uma determinada população e, posterior, coleta de percepções dos sujeitos investigados.

Considerando a abordagem qualitativa esse estudo caracteriza-se, conforme Yin (2001, p.32), como estudo de caso por se tratar de uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” que ainda complementa

a investigação de estudo de caso enfrenta um situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (*ibidem*, p.33)

André (1984, p. 52) corrobora quando aponta a singularidade como característica distinta do estudo de caso o que “implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta,

multidimensional e historicamente situada”. E, ainda, a generalização, entendida como processo subjetivo, no qual reconhece semelhanças ou aspectos típicos com outros casos ou situações por ele vivenciadas a fim de se desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões.

Diante desses fundamentos, aponto as especificidades deste estudo de caso:

- tratar da EPT no IFMS *campus* Coxim;
- contextualizar a EPT, referendada na legislação educacional;
- ser uma Especialização do IFMS para formação continuada do docente não licenciado;
- consistir em analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para a EPT para o desenvolvimento do saber docente dos professores não licenciados do IFMS-Cx;
- oportunizar reflexões acerca do saber docente;
- possibilitar novas hipóteses a respeito da formação pedagógica dos docentes não licenciados da EPT.

Para a interpretação dos dados e da realidade institucional para uma exposição crítica dos resultados deste estudo foi tomado como base o Método do Materialismo Histórico Dialético, de modo a apreender e analisar o objeto e seus desdobramentos em suas articulações próprias com o real e as suas determinações.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. PIRES (1997,p.83)

A partir dos fundamentos próprios desse método como: abordagem histórica do objeto; sujeito histórico e socialmente situado; compreensão do objeto como concreto pensado, cinco categorias são fundamentais para análise: contradição, totalidade, trabalho, mediação, reprodução e hegemonia. Conforme Ciavatta (2015, p.52),

metodologicamente, em uma visão dialética, são as categorias ou conceitos utilizados que viabilizam a aproximação com a verdade dos

fatos. No estudo da Educação e da Educação Profissional, são conceitos fundamentais, para chegar à historicidade do fenômeno, *totalidade social, mediação, contradição, ideologia e espaço-tempo*.

Buscou-se entender os vínculos da estrutura econômica da sociedade capitalista na formação profissional dos professores da EPT. Estão presentes na análise dos dados: exposição do perfil dos docentes e análise do desempenho a partir do olhar dos discentes. A categoria mediação tornou possível compreender o papel do professor enquanto intelectual que trabalha com a teoria e enquanto trabalhador de um saber profissional específico que se concretiza na categoria saber docente.

Com relação à contradição, que segundo Pires indica refletir sobre a realidade dada e por meio de reflexões e teoria chegar à compreensão mais elaborada do objeto, “concreto pensado”. “Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.” (PIRES, 1997, p.87) O que foi possível no decorrer desse estudo, ao analisar a contribuição do curso de EDEPT para o saber docente dos professores não licenciados, por meio de suas reflexões para possíveis superações. “O maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la.” (*ibidem*, p. 92)

2.2. Universo da Pesquisa

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *campus* Coxim que iniciou suas atividades na região norte desse estado em 2010, com os cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD, em parceria com o IFPR e em 2011, com os cursos presenciais.

FIGURA 4 - *campi* do IFMS / 2015

Fonte: <http://www.ifms.edu.br/campus/>

O município de Coxim, localizado na região do Alto Taquari, norte do Estado do Mato Grosso do Sul, distante 250 km da capital Campo Grande, com economia baseada na agropecuária extensiva, possui uma área territorial de 6.409,224 Km². Segundo o Censo do IBGE de 2010, a população do município é de 32.180 habitantes, o que representa 1,31% da população do Estado.

Coxim³ é o maior município da região norte de Mato Grosso do Sul possui um dos maiores rebanhos de bovinos e tem instalado considerável quantidade de hotéis, ranchos e pousadas, por ser um dos principais pontos de pesca do Brasil, uma vez que é cortado pelos rios Coxim, Jauru, Piquiri e Taquari. Gradualmente, Coxim vem se tornando um polo universitário, em razão da instalação de um *campus* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e outro da Universidade Federal - UFMS, além do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Dentre os Arranjos Produtivos Locais em atividade no estado, o município de Coxim participa dos: APL Cerâmica Terra Cozida, APL Turismo, APL Leite Costa Leste, APL de Subprodutos do Pescado e APL Apicultura Região Pantanal.

O IFMS – Cx oferta curso dos eixos tecnológicos Produção Alimentícia, Comunicação e Informação, Recursos Naturais com ênfase em Aquicultura, além de Licenciatura em Química.

Diante disso, em 2015, ofertou os seguintes cursos:

- ✓ Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Alimentos e em Informática, sendo um na modalidade PROEJA, Manutenção e Suporte em Informática;
- ✓ Curso de Licenciatura em Química;
- ✓ Cursos de Tecnologias em Sistemas para Internet e em Alimentos;
- ✓ Cursos Subsequentes Presenciais em Manutenção e Suporte em Informática e em Aquicultura;
- ✓ Cursos Subsequentes em EaD;
- ✓ Cursos PRONATEC;
- ✓ Curso FIC em Piscicultor (nível de ensino fundamental);
- ✓ Curso de Mulheres Mil;
- ✓ Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O critério para escolha do IFMS-Cx efetivou-se mediante a definição do objeto de pesquisa, o Curso de Especialização ofertado por esse *campus*, por pertencer ao quadro de servidores e ter a facilidade de acesso às informações e sujeitos pesquisados.

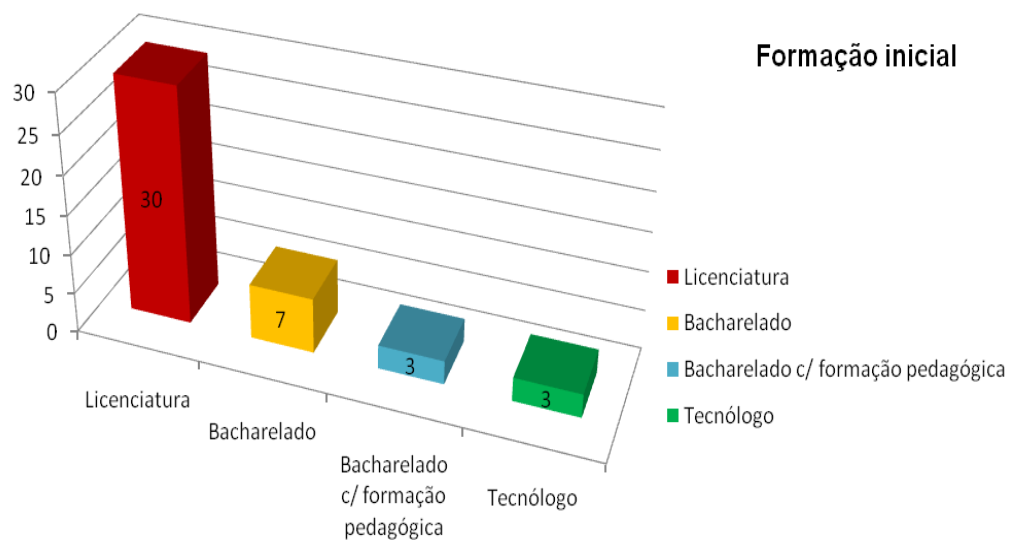
³ Fonte: <http://www.coxim.ms.gov.br/index.php?pag=fixo&id=19>

2.3. Perfil docente do IFMS-Cx

O corpo docente do IFMS *campus* Coxim, compreendia 43 professores, sendo 27 de formação geral e 16 específica, com as seguintes características, ilustradas nas tabelas e gráficos retirados do Plano de Desenvolvimento do *campus* Coxim, 2014-2018, a seguir:

- formado em quase sua totalidade por licenciados, 30 professores, e outros 3, bacharéis com formação pedagógica.

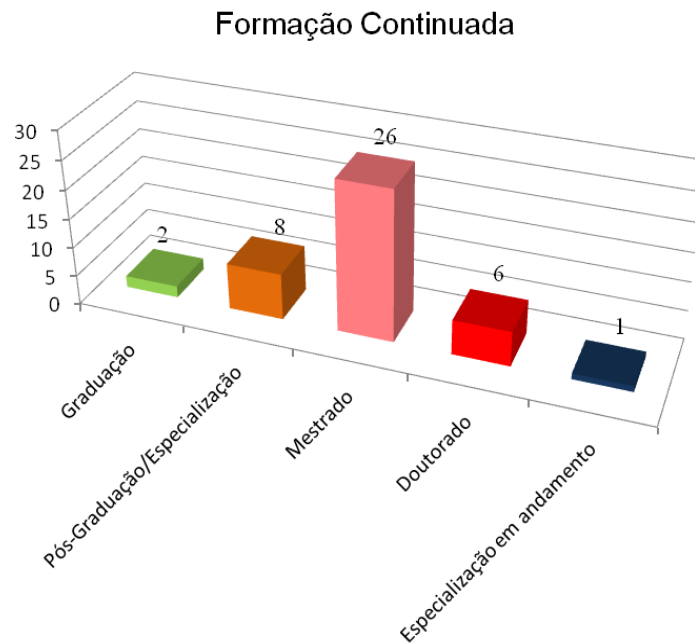
FIGURA 5 – Formação Inicial dos docentes do IFMS-Cx/2015



Fonte: PDC – CX – 2014/8

- interessado na elevação da formação acadêmica específica, retratado em 26 professores mestres e 06 doutores.

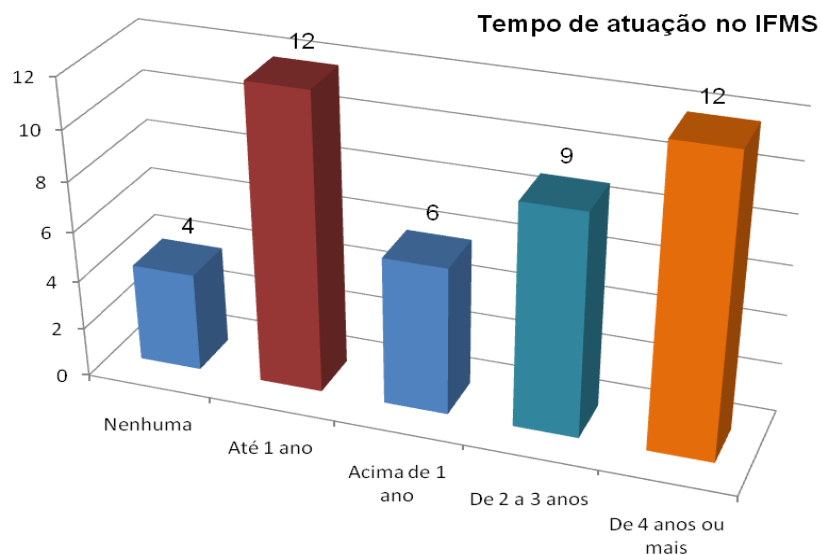
FIGURA 6 – Formação continuada dos docentes



Fonte: PDC – CX – 2014/8

- recém ingressante na Rede Federal, com 27 professores com experiência docente menor de 3 anos e 4 iniciantes na EPT.

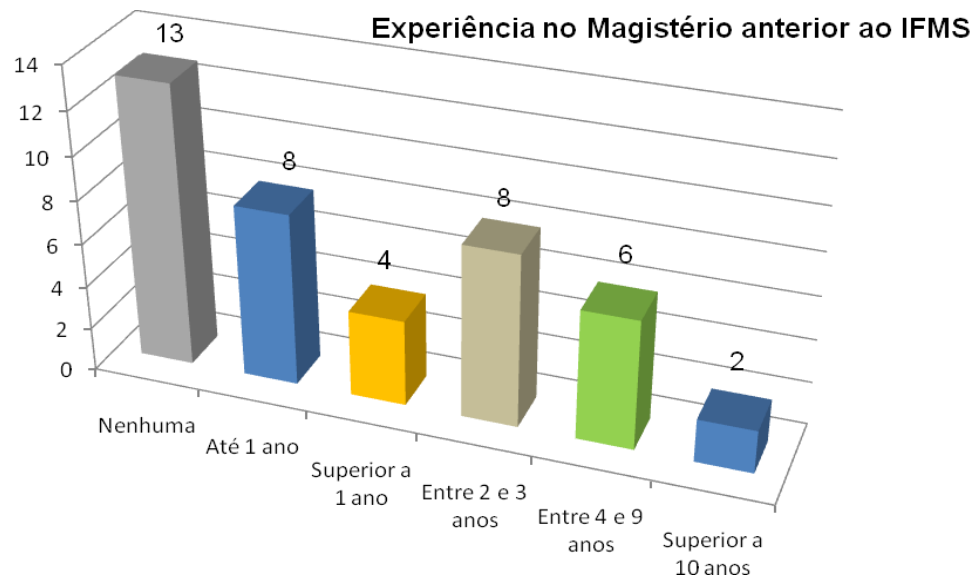
FIGURA 7 – Tempo de atuação no IFMS



Fonte: PDC – CX – 2014/8

- 25 professores com até 2 anos de experiência na docência antes do exercício no IFMS, sendo que 13 deles inexperientes.

FIGURA 8 – Experiência no magistério anterior ao IFMS



Fonte: PDC – Cx – 2014/8

- com participação em outras atividades na Instituição além da docência com destaque especial para a pesquisa (23 docentes), principalmente as realizadas com os estudantes em Projetos de Iniciação Científica (PBIC), em torno de 12 professores, e Iniciação à Docência (PIBID), outros 5 professores; além de extensão (12) e gestão (9);
- dos 16 professores das áreas específicas, 11 já atuaram profissionalmente na área de atuação docente;

Como garantir aos docentes do *campus* Coxim uma prática efetiva se falta para alguns a vivência nas profissões para as quais formam? Como afirma Machado (2008, p.10)

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

2.4. Curso Investigado

Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPT, na modalidade presencial, em sistema modular (três módulos) com duração de 18 meses iniciou em 2013 em três *campi* do IFMS, Aquiduana, Campo Grande e Coxim, este último lócus dessa pesquisa. Ofertado aos graduados em diversas áreas que pretendiam atuar como docentes na EPT, especialmente, aos docentes não licenciados do IFMS-Cx, com certificação, aos concluintes e aprovados em todas as etapas, de Especialista em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Esse curso de grande significância para a EPT, principalmente do IFMS observada sua recente implantação e, especialmente, por fomentar a formação continuada dos docentes e oportunizar um espaço de reflexão e produção de conhecimento acerca da EPT. Uma vez que se destinava

a suprir uma lacuna apontada nas pesquisas em educação e percebida no contexto educacional que consiste na necessidade de melhor compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades da organização escolar e o papel do professor no cenário da educação profissional.(IFMS, 2013, p.11)

Diante da incipiente oferta de cursos regulares de formação de professores para a EPT, a oferta dessa Especialização visava a atender a necessidade de habilitação para docência nessa modalidade de ensino.

Em Coxim foram oportunizadas 25 vagas que foram preenchidas por 08 docentes não licenciados e 03 técnicos administrativos do *campus*, as demais vagas foram preenchidas por professores de rede estadual de ensino. No entanto, para esse estudo, foram considerados apenas os quatro professores, concluintes da Especialização, do IFMS – Cx, uma vez que ao longo curso houve a desistência de dois deles, redistribuição de outro e participação em intercâmbio de mais outro.

2.5. Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos sujeitos efetivou-se com identificação dos quatro docentes não licenciados, cursistas e concluintes do Curso de Especialização do IFMS-Cx, posteriormente, ocorreu o efetivo convite e compromisso de participação dos mesmos na pesquisa. Não houve problemas quanto à disposição dos docentes em

contribuir com o estudo, foram realizadas, então, as entrevistas no próprio local de trabalho.

Identificamos a seguir os sujeitos da pesquisa, para situar o leitor(a):

- **Docentes não licenciados (quatro)**, cursistas e concluintes do Curso de Especialização e servidores do IFMS-Cx, por meio de entrevistas e memorial descritivo, abaixo identificados quanto à formação inicial e atuação docente:

PE1 – Professor EBTT, atua, também, como Coordenador de Eixo Tecnológico de Comunicação e Informação; leciona nos Cursos Técnico Integrado em Informática e Tecnólogo em Sistemas para Internet; é Bacharel em Sistemas de Informação, 2007; Especialista em JAVA, 2010 e Mestre em Computação Aplicada, 2015.

PE2 – Professor EBTT; leciona nos Cursos Técnicos Integrados em Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Tecnólogo em Sistemas para Internet e Licenciatura em Química; é Bacharel em Sistemas de Informação, 2007 e Mestrado em Ciência da Computação, em andamento.

PE3 – Professor EBTT; leciona nos Cursos Técnicos em Alimentos, Tecnólogo em Alimentos e Licenciatura em Química; Bacharel em Farmácia-Bioquímica/ Habilitação em Tecnologia de Alimentos, 2001; Mestre em Química, 2007; Doutora em Química, 2012 e Pós-doutorado em Síntese Orgânica, 2012, e em Eletroquímica, 2013.

PE4 - Professor EBTT, atua, também, como Coordenador de Pesquisa e Inovação do *campus* Coxim; leciona nos Cursos Técnicos Integrados em Informática, Manutenção e Suporte em Informática e Tecnólogo em Sistemas para Internet; Especialista em Desenvolvimento de Sistemas utilizando tecnologia JAVA, 2011; Mestre em Ciência da Computação, 2013; Doutorado em Ciência da Computação, em andamento.

- **Estudantes**, dos Cursos de Ensino Médio Integrado em Alimentos, em Informática e em Manutenção e Suporte em Informática (PROEJA), por meio de questionários respondidos da Avaliação Docente pelo Discente (ADD) dos docentes

cursistas nos períodos letivos de 2013/02, início, e de 2015/01, finalização do curso.

A Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) é realizada no IFMS, onde o estudante responde sobre cada professor do semestre, por meio de questionário eletrônico a respeito de: metodologia de ensino, coerência dos instrumentos de avaliação com os conteúdos trabalhos e retomada de conteúdos após as correções, relacionamento docente e estudante, contextualização dos conteúdos e interdisciplinaridade, clareza na comunicação e incentivo à participação às permanências de estudante, plantões de dúvidas que ocorrem no contraturno. Além dessas questões, o estudante dispõe de espaço para comentários, que permite avaliação qualitativa do instrumento.

A seguir, são compilados, analisados pela pedagoga e apresentados aos docentes os relatórios por turma, sem identificação do estudante, a fim de oportunizar a reflexão das práticas adotadas com base no desempenho individual obtido. A ADD compõe trinta por cento (30%) da Avaliação de Desempenho do servidor realizada a cada dezoito meses pela chefia imediata.

Após repasse e atendimento individualizados com os docentes, é emitido relatório com os resultados à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para a definição de estratégias que possam contribuir para a obtenção de melhores resultados nos itens onde os menores percentuais de desempenho médio foram observados.

- **Docentes formadores (quatro)**, licenciados que ministraram as disciplinas no curso de Especialização, por meio de questionários abertos e eletrônico, via *Google drive*, identificados neste estudo por PF 01 a PF 04.

2.6. Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Desta forma, a pesquisa quali-quantitativa, iniciou-se com coleta de dados e análise quantitativa e, posteriormente, realizou-se coleta e análise qualitativa e a interpretação de toda a análise.

As estratégias de coleta de dados incluíram:

- Análise documental da legislação da educação, em especial da EPT; e resenha da bibliografia para fundamentação dos temas e categorias identificadas nas entrevistas;
- Relatórios de ADD, com os indicadores de desempenho docente no período letivo de 2013/02 e 2015/01, a análise desse instrumento teve como objetivo identificar a percepção dos estudantes quanto ao saber docente dos professores não licenciados e cursistas do Curso de Especialização;
- Questionários mistos para identificação do perfil docente do IFMS-Cx (Apêndice C) aplicados a todos docentes do *campus* no período letivo 2015/01;
- Questionários abertos para identificar as percepções dos professores formadores acerca da Especialização (Apêndice F);
- Entrevistas semiestruturadas (Apêndice I) e memorial descritivo (Apêndice E) dos docentes cursistas para registros das contribuições e limites da formação continuada para a formação dos saberes docentes.

O memorial descritivo foi solicitado aos sujeitos, sem roteiros e nem questionamentos, para que descrevessem a sua trajetória acadêmica e profissional, explicando / relatando as influências para a escolha do magistério, fatos da vida profissional, razões que o (a) levaram a escolher o magistério.

As entrevistas semiestruturadas foram compostas de questões orientadoras⁴, divididas em três eixos: processo de construção e formação da docência, processo de construção dos saberes pedagógicos e influência da formação continuada proporcionada por meio do Curso de Especialização, na docência dos professores não licenciados do IFMS- Cx, na percepção deles.

As entrevistas ocorreram nos meses de junho e julho de 2015, sendo todas agendadas e realizadas pela pesquisadora, em local de trabalho, com permissão do(a) entrevistado(a) para gravação, com tempo médio de 10 minutos e transcorreram em clima cordial. Após gravadas e identificadas, as entrevistas foram transcritas preservando sua integralidade com o objetivo de perceber todo o conteúdo gerado. Em seguida, diante das falas e relatos foi realizada a interpretação analítica para tentar identificar as similaridades para categorizações, quando houve

⁴ Questões adaptadas de dissertação Costa, Sílvia Maria de Moura Bonjour. **A Construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis.** – Rondonópolis, MT: UFMT, 2014.

o agrupamento referente ao mesmo assunto intitulado por palavras-chave emergentes dos comentários.

Para análise dos dados utilizou-se de Bardin para análise de conteúdo.

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 interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48)

No caso do presente estudo, adotamos as fases propostas pela autora (*ibidem*, p.125):

- ✓ pré-análise: organização do material;
- ✓ descrição analítica: estudo do material, por meio de classificação e categorização para identificação das ideias convergentes e divergentes;
- ✓ interpretação inferencial: reflexão das relações entre as ideias, identificando o conteúdo latente nos discursos.

A categorização, ainda segundo a mesma, que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (*ibidem*, p. 147). E tem por objetivo “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. (*ibidem*, p.149)

Em decorrência disso, foram identificadas unidades significativas que permitiram a formulação das categorias e conceitos seguintes: perfil docente, docência, saber pedagógico e formação pedagógica. Na sequência, esses temas foram interpretados por meio de um processo reflexivo dos dados e o referencial teórico existente sobre o assunto, que se constitui em texto descritivo e narrativo com citações entremeadas com interpretações dos argumentos dos estudiosos do objeto de pesquisa.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. Desenvolvimento docente

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores não licenciados, cursistas e concluintes do Curso de Especialização em Docência para a EPT do IFMS-Cx, que diante de sua formação inicial, ministram aulas nas disciplinas da parte específica dos Cursos Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, em Informática e em Suporte e Manutenção em Informática, modalidade PROEJA.

TABELA Nº 01 – Perfil dos cursistas / professores não licenciados

DOCENTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA DOCENTE ANTERIOR AO IFMS	CURSO EM QUE ATUA	TITULAÇÃO MÁXIMA
PE1	Bacharelado em Sistemas de Informação. Especialização em JAVA. Mestrado em Computação Aplicada.	4 meses	Técnico em Informática	Especialização
PE2	Bacharelado em Sistemas de Informação. Mestrado em Ciência da Computação (em andamento)	6 meses	Técnico em Informática / Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Graduação
PE3	Bacharelado em Farmácia-Bioquímica/ Habilitação em Tecnologia de Alimentos. Mestrado em Química. Doutorado em Química.	5 anos	Técnico em Alimentos	Doutorado
PE4	Bacharelado em Sistemas de Informação. Especialização em Desenvolvimento de Sistemas utilizando tecnologia JAVA. Mestrado em Ciência da Computação. Doutorado em Ciência da Computação (em andamento).	2 anos e 3 meses	Técnico em Informática	Mestrado

Com base nos relatos dos professores, tanto no memorial como nas entrevistas, quando perguntados acerca da constituição da docência, pode-se afirmar que essa se iniciou por diversas formas, com as mais variadas histórias e, em quase sua totalidade, sem intenção e nem planejamento, de forma inesperada.

“[...] Então, 99/2000, como professor. E dai tava (*sic*) fora de Coxim, fiquei sabendo do IF e fiz o concurso tanto para docente quanto para analista, passei nos dois e minha intenção era ficar como analista, né?! **Não queria docência**, mas acabei sendo chamado primeiro para docente, daí ... gostei muito de dar aula no IF.” (PE1 - Entrevista) (**grifo nosso**)

O desinteresse e o acaso na escolha profissional podem ser observados na fala do professor PE2 “Então, acho que antes de ser professor eu pensei em ser funcionário público...” (PE2 - Entrevista)

O professor PE3, quando questionado se possuía experiência docente antes da atuação no IFMS-Cx, responde: “Já, um pouquinho assim, mas não remunerado, né?! Algumas práticas do meu orientador...” (PE3 - Entrevista)

Já o professor PE4, relata que recém-formado atuou como professor contratado na própria Universidade na qual se formou e que suas primeiras experiências como docente foram: “Péssimas! Eu queria desistir todas as aulas, a cada nova aula eu queria sair, não queria mais aquilo... de uma certa certeza que eu tinha era que, eu não queria ser professor...”. (PE4 - Entrevista)

Desse grupo de quatro professores, três deles são originários da cidade de Coxim o que nos leva a identificar que a docência, mesmo não sendo o foco profissional inicial, foi efetivada por se tratar de uma oportunidade ímpar de profissionalização como servidor público federal e no lócus familiar e social.

“Então, eu fiquei muito interessado em entrar para o Instituto, depois fiquei sabendo que vinha para Coxim um *campus* do Instituto, eu falei... e tava (*sic*) em Campo Grande querendo voltar... ai eu falei, **acho que dá pra ser também.**” (PE2 - Entrevista) (**grifo nosso**)

Considerando que os professores se graduaram em bacharel na primeira década dos anos 2000, porém três deles tiveram pouca experiência profissional, outro nenhuma, e mesmo sem formação específica, pedagógica, ainda assim se dispuseram e se dedicaram à construção da docência, buscando caminhos para

ensinar, o que os levou ao encantamento com a profissão, conforme declaração do PE4 “... eu sofri muito no começo, mas depois eu acabei, meio que, tomando gosto pela coisa”. (PE4 - Entrevista)

Segundo Burnier (2007, p.348), “o indivíduo constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização”, que corfirma Araujo (2008, p.60) “não podemos desprezar as experiências acumuladas em diferentes ações e processos de formação de professores para atuar em educação profissional”.

3.2. Docência para os sujeitos

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, no artigo 13, há que se lembrar que a ação docente vai muito além de ministrar aulas, ao docente cabe: participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégia de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. O que amplia as dimensões da prática pedagógica do docente e não a restringe, exclusivamente, aos processos de ensino e aprendizagem, mas agrega aspectos de gestão do ensino, da organização escolar e das relações da escola com seu entorno.

Complementa Krahe *et al* (2012, p.2)

Essa concepção de docência amplia as dimensões da atuação dos professores que não se restringe mais aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, as atividades docentes compreendem também aspectos da gestão do ensino, da organização escolar e das relações da escola com seu entorno.

No entanto, de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados a docência é entendida como transmissão de conteúdo e o professor entendido como orientador, motivador e mediador da aprendizagem.

Observamos as considerações dos entrevistados, quando questionados sobre a sua concepção de docência e concepção de professor:

Um entrevistado considera “É difícil isso, mas que acho que ... lógico que **ensina, mas também orienta**, mais como um guia, do que tem que ser seguido, de caminhos, né?! Mostrar algumas portas e abrir algumas portas para os alunos.” (PE1 - Entrevista)

O segundo pondera que “professor é alguém que tem uma **carreira dedicada ao conhecimento**, que é da sua **aptidão** e que se propõe a **repassar esse conhecimento** pras pessoas que estão interessadas!” (*sic*) (PE2 - Entrevista)

Outro hesita na definição “Docência ... acho que deve ser a maneira de ... desde quando começa a pensar na aula, que é o preparo, acho que até finalizar, né?!” E complementa “que às vezes não é só o ensinar, né?! ... A gente não tem que ser só o professor, acho que tem que ser né?! Não, é o estar professor ... é **mostrar os caminhos na verdade**, não é só aquela coisa maçante teórica ...” (grifo nosso) (PE3 - Entrevista)

E mais outro observa “Difícil essa pergunta [...] risos. Como eu me defino como professor ... Bom! Eu procuro sempre, não, não... eu prefiro que eles aprendam menos que a totalidade da ementa, mas que aprendam de fato ... **formando profissionais**, mas acho errado essa visão que o professor é educador ” (PE4 - Entrevista)

Referendado Tardif e Lessard é importante considerar que a docência é marcada por aspectos formais e informais. Assim,

a docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente à apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. [...] o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário [...] o ‘saber ensinar’ parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar [...] a partir das experiências afetivas fortes que o ‘eu-profissional do professor se constrói e se atualiza.” (TARDIF e LESSARD, 2013, p 46)

Como pode ser observada nos apontamentos dos professores entrevistados, e segundo os mesmos autores, a docência pode ser analisada como:

- Atividade, no sentido da ação em determinado contexto e objetivo;

- *Status*, no sentido de construção da identidade por meio das ações profissionais;
- Experiência, do modo como é vivenciada e significativa para o docente.

O que acusa a pouca criticidade e reflexão sobre a docência como afirmam Carvalho e Perez que as ideias sobre docência são de senso comum.

[...] os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de forma não-reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática. CARVALHO e PEREZ (2002, p. 111).

3.3. Experiência docente

Neste tópico são apresentadas as primeiras impressões dos sujeitos sobre a docência.

Os professores PE1 e PE2 afirmam que enfrentaram dificuldades nas primeiras experiências docentes, seguem relatos.

Ah! Foi legal?! Mas ... Fiquei um pouquinho nervoso, tal ... Sou muito tímido, mas pra dar aula não to nem ai(*sic*), chego lá, porque é do que eu gosto, ... Eu falo do que eu gosto, não tenho vergonha nenhuma, eu falo do que eu gosto, vou lá e dou aula ... E ... foi muito prazeroso! (PE1 - Entrevista)

É, eu tive uma experiência anterior no curso superior de sistemas de informação que foi um pouco tranquila ... é, bem mais tranquila que minha estreia no IF para o ensino médio, apesar da carga de conteúdo ser bem mais pesada para o ensino superior, aqui com receio das crianças, né?! Dos mais jovens, da faixa etária. Fiquei um pouco mais apreensivo. Eu oscilei ... na primeira e segunda semana... têm professores colegas que são testemunhas disso ... na primeira, gostando muito, e segunda semana, querendo mandar um currículo para outro lugar ... pra me livrar daquele constrangimento que eu sentia durante as aulas em algum momento ... porque eu não tinha controle da sala ..., porque, às vezes, até a questão da organização do tempo, de não saber aproveitar o tempo da sala mesmo, de não preparar exercícios suficientes, por exemplo, e ficar com um mal estar, né?! Aconteceu isso, nas primeiras semanas ... acho que um pouco a ansiedade da estreia de não conhecer os alunos ... Ao mesmo tempo eram duas coisas bem novas ... não conhecia nenhum dos alunos e aquele tipo de situação não tinha vivido ainda, mas... é um pouco se organizando melhor, ficando um pouco mais tranquilo consigo mesmo também, sendo um pouco

menos exigente com relação a ... a gente sente e prepara ... não tem que ser os 10 exercícios e eu vou explicar todos eles, aí a gente vê que o ritmo da turma é diferente, isso vai diminuindo um pouco a cobrança consigo mesmo de seguir aquele roteiro, não dá pra seguir só você o roteiro, você tem que seguir ritmo da turma. Isso ajudou sim, naturalmente eu percebi isso e aí eu fiquei mais tranquilo e consigo planejar um pouco melhor o tempo em relação a isso. Principalmente, ficar um pouco mais tranquilo quando acontece. (PE2 -Entrevista)

Nos relatos dos sujeitos percebe-se de forma explícita que as dificuldades em preparar as aulas se deram por falta de experiência em docência e de forma implícita por ausência de formação pedagógica.

O PE4 traz em seu apontamento ainda a defasagem na formação inicial.

Péssimas!! Eu queria desistir todas as aulas, a cada nova aula eu queria sair, não queria mais aquilo... eu me sentia sabendo menos que os alunos em alguns casos... que mais... até porque eu saí recém-graduado, fui dar aula é...de conteúdos que eu tinha defasagem na minha graduação... então, me sentia muito inseguro! Com tempo, né?! Eu fui... o próprio mestrado, eu digo que o mestrado foi divisor de águas na minha profissão, na minha carreira porque... eu sofri muito no mestrado ... risos... e esse sofrimento supriu boa parte da minha deficiência na graduação, tenho muito o que estudar ainda, mas hoje me sinto mais seguro, tenho mais confiança no que eu faço, tenho mais domínio do conteúdo, né?! Acho que isso favorece muito! Até a forma de conduzir as disciplinas... (PE4 - Entrevista)

Conforme afirma Moura, é inteiramente compreensível todas essas inquietações e dificuldades dos professores não licenciados, considerando que em suas formações iniciais não contemplavam preparação para o exercício da docência, isso é formação pedagógica.

No caso do docente advindo dos cursos de bacharelado, tanto os que se dedicam exclusivamente à docência quanto aqueles que acumulam a atividade técnica e o magistério, a ausência formativa é um grande desafio, uma vez que sua formação inicial não possui, na grade curricular, na maioria dos casos, disciplinas para a formação de professores, conhecimentos técnicos que o habilite para o magistério superior. (MOURA, 2009, p. 4).

3.4. Construção dos saberes docentes

Consideramos neste tópico, as fontes inspiradoras para as práticas docentes e a construção dos saberes dos professores não licenciados, com referência nos

depoimentos dos sujeitos. Para tanto, foram indagados acerca das fontes inspiradoras de suas práticas docentes.

É nítido que o processo de constituição dos saberes docentes sofre significativa influência das vivências acadêmicas e práticas dos docentes entrevistados, de acordo com os apontamentos:

É lógico, **a referência são seus professores antigos mesmo**. [...] Mas a minha maior referência é isso, são os professores que eu tive! (PE1- Entrevista)

(...) a gente, às vezes, **se espelha num professor que já teve ou professor que teve e não ser daquele jeito** [...] risos [...] ou olhar e falar “Ah, essa prática é boa e acho q eu vou adotar?!” (PE3 - Entrevista)

Nunes (2001, p. 34) descreve a concepção de Gauthier sobre o saber do professor que “pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é da ciência, mas que não deixa de ser legítimo” e que o profissional, munido desses saberes, “deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico”.

O professor PE4 traz ainda outro elemento, a preocupação em ser bom professor e fonte inspiradora para os seus estudantes.

É... eu acho assim... o que **me inspirou** de certa forma, acho que sempre **são os professores**, por isso até que eu acho que **eu tento ser um bom professor**, porque a gente que **serve de exemplo**, né?! ... Eu tive, ai, dois, três **professores** ao longo de todo esse período **que eu sigo**, eu **uso como modelo** até hoje! (*sic*) (PE4 - Entrevista)

Ratifica Nunes (*ibidem*) sobre modelo de professor,

deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Já o professor PE3 se utiliza de “livros, referências ou...várias coisas... ou mesmo pessoas influentes na área ou não ... tentando buscar em livros, artigos ou referências ou com colegas, também, com trocas de ideias e informações...” como fontes de inspiração para a constituição de saberes. A afirmação do sujeito indica que o docente utiliza-se de busca pessoal por formação, porém acredita no compartilhamento de experiências com os afins.

Perrenoud (2001, p.16) traz a seguinte afirmação seguida de questionamentos “Ninguém duvida de que, para ensinar, é preciso dominar os *saberes a ensinar*. Até que ponto? [...] Para ensinar, deve-se dominar outros saberes além daqueles que serão ensinados?”

Quando questionados sobre suas percepções sobre a preparação para serem professores, respondem:

Eeh! Acho que de **conteúdo** a gente **nunca tá preparado**, porque a gente tá sempre estudando, principalmente na minha área, que muda, tá sempre em transformação... E, também, **de metodologia de ensino, também**, a gente tá **sempre descobrindo coisas novas**. (*sic*) (PE 1 - Entrevista)

Preparado?! Olha... é uma pergunta... interessante!... Talvez assim, eu que acho que, eu tenho **com relação à metodologia e ao conteúdo** que eu tenho a oferecer, eu acho que eu **tenho uma boa preparação**. Não a que eu gostaria ... eu sou bastante interessado com as coisas do mercado, com as coisas que os profissionais veem no mercado e eu tento ir atrás disso, mas eu não consigo, de tanta coisa que aparece, eu não consigo ir atrás e aprender elas e repassar... (PE 2 – Entrevista) (*sic*)

Observa-se nos apontamentos anteriores que para os sujeitos a constituição dos saberes abrange tanto os saberes experienciais, quanto os disciplinares, curriculares e pedagógicos, que representam o saber docente. Conforme afirma Tardif (2006, p.36) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (**pedagógicos**) e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (**complementação nossa**) E, complementa o autor (*ibidem*,p.39), “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos

conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2006, p.39)

Nunes (*ibidem*) corrobora com Tardif quando afirma

o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de um interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (*sic*) (NUNES, 2011, p.34)

3.5. Formação docente

Iniciamos esse tópico com o relato do professor PE1 que nos traz que além do conteúdo o professor precisa se ater à afetividade nas relações, indicada como postura.

Ele precisa do conteúdo, mas eu acho que **o que é mais importante é a postura**, eu acho, né?! Eu vejo alguns professores, independente de terem a formação pedagógica ou não ... Essa postura de saber respeitar que o outro não sabe do nível dele, de ser cordial com o aluno, ser prestativo ali, eu acho que falta em muitos professores... Acho que a **postura ainda é mais importante que as metodologias**, porque a metodologia pode não ser a melhor, mas se a postura bem... de uma pessoa bem intencionada, o aluno até se esforça para ir lá e tirar dúvida com o professor. (PE1 – Entrevista) **(grifo nosso)**

A esse apontamento contribuem Tardif e Lessard (2013, p.44) com afirmação que “o trabalho docente não se limita nem às atividades de classe, nem às relações com os alunos, embora essas atividades e relações [...] sejam essenciais no exercício da profissão.”

Utilizamos de Imbernón o conceito de formação docente e, no caso desse estudo, do saber pedagógico.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre

e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação dos processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2011, p.75)

O mesmo autor quanto à formação pedagógica traz que

a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratamento de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (*idibem*, p.18)

Moura ratifica a necessidade da formação pedagógica para os professores bacharéis quando diz que

um docente que não teve, em sua formação inicial, preparo para a docência precisa adquirir mecanismos, instrumentos, para a construção de um aparato que lhe permita realizar o seu trabalho em sala-de-aula. (MOURA, 2009, p.1)

Complementa a isso, o domínio do conteúdo do qual está ministrando, além de técnicas de transmissão e organização do mesmo a fim de torná-lo compreensível e assimilável ao estudante.

A afirmação do PE2 identifica a importância de formação permanente ao longo da vida profissional e que essa faça parte da atividade docente.

Então, tecnicamente falando, eu me sinto preparado, tecnicamente, conteúdo específico para ministrar para os alunos. Agora, **pedagogicamente, eu acho que eu tenho muito a melhorar**, acho que todos os professores têm muito a melhorar, que é tentar criar novos métodos de aprendizagem, outras abordagens para o aprendizado, outras formas de avaliação que não distancie tanto dos alunos que têm dificuldade, acho isso, pedagogicamente eu tenho muito... acho que não to preparado, **assim como eu não conheço nenhum exemplar desse que esteja pedagogicamente preparado para todas as situações...** (PE2 – Entrevista) (**grifo nosso**)

Segundo Imbernón (*idibem*, p. 47) “os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência também constituem o desenvolvimento profissional” e complementa, “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Contribuem Tardif e Raymon que a construção dos saberes se dá ao longo da carreira docente remetendo a ideia de domínio progressivo dos saberes docentes,

que incluem os aspectos didáticos e pedagógicos, a organização escolar e as relações interpessoais, o que contribui para a construção da identidade profissional.

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 239)

Todavia, quando questionados sobre a importância da formação pedagógica para sua prática docente, os sujeitos consideram

que ajuda bastante, **acho que ajuda sim**. É... você conhecer novas formas de ensinar ajuda, mas, o jeito que é passado isso, às vezes, a gente fica meio..., **não vê sentido ou fica perdido em tantas teorias**, talvez pra nós, principalmente, eu acho que é mais prático, a gente é mais prático da área de exatas, queria algo “oh! pra sua área isso aqui funcionou legal, essa prática pra esse conteúdo funcionou legal”, entendeu?! [...] fica muito aberto... **muito na teorização** e a gente do curso técnico sempre fala: **os técnicos, eles têm que saber mais prática do que teorização, do que ciência, científico, né?! E a gente cobra isso deles, é prática o tempo todo, e as metodologias de ensino do jeito que são passadas para nós ficam sempre na teorização!** (risos) (PE1- Entrevista) (**grifo nosso**)

A afirmação desse professor indica que valoriza a formação pedagógica, porém com postura reflexiva insipiente que subsidie a prática docente. O que vai de encontro com a afirmação do professor PE2, que indica que a formação pedagógica possibilita melhor exercício da docência vinculada à formação humana.

Olha... eu acho que o **saber pedagógico**, por mais que todos tentem enjaular eles em **certas regras e certas métricas e soluções**, eu acho que ele **não passa por isso**. A gente vê quem estuda, **gente que tem licenciatura, que a gente vê que poderia ter um articulação mais apropriada para determinada situação**, isso não acontece! (PE2 – Entrevista) (**grifo nosso**)

Entretanto o professor PE3 indica um despertar à reflexão na ação docente quando admite que

você não sabia que era o... Paulo Freire, depois você fala, olha! Eu já estava aplicando isso e não sabia [...] Agora é **juntar o que eu estava fazendo com a teoria que é praticada**. Não tinha esse link. Tinha coisa que era lá... e você já fazia, e esse teórico que aplica isso... E isso soma, né?!” (PE3 – Entrevista) (**grifo nosso**)

O professor PE4 concorda que além dos conhecimentos específicos utiliza-se de outros saberes em sua prática, no entanto ainda de forma reticente à teoria pedagógica. “Sim, com certeza! Eu acho que ... (risos)... não necessariamente, tem que estar pautado nos teóricos da educação ou do ensino,...”

E complementa

a teoria de repente de outro que encaixa perfeitamente para amostragem que ele tinha não vai encaixar para a realidade específica que você tem, então... eu acho que o **conhecimento específico não é tudo** mas, também o **conhecimento teórico da educação não resolve todos os problemas**, se não já teria resolvido! Acho que cabe a você pegar o que tem de bom de cada um e usar como ferramenta, né?! Minha opinião é essa! Saberes pedagógicos... (PE4 – Entrevista) (**grifo nosso**)

Tardif (2006, p.274) justifica que “para os professores, [...] nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêm como sendo pessoais, tácitos e íntimos”.

Os relatos indicam resistência no aceite das contribuições dos fundamentos pedagógicos para a prática docente. Retornamos ao posicionamento de Araujo, já mencionado anteriormente.

Muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos químicos, etc.). Isso **evidencia uma resistência** muito forte aos apelos por uma ação fundada **nas contribuições da pedagogia**. ARAUJO (2008, p.61) (**grifo nosso**)

E ainda, a formação para a EPT por meio do Curso de Especialização do IFMS-Cx é vista apenas para “cumprir uma obrigatoriedade prevista na LDB e também por suprir a grade curricular referente à licenciatura e à educação profissional tecnológica, uma vez que sou bacharel e não licenciado”, conforme apontamento do sujeito PE4, em memorial descritivo.

Desta forma, não queremos aqui, apontar a supremacia dos saberes pedagógicos aos saberes específicos, conforme apostados nos relatos com certa irritação, mas observar que com o conhecimento da pedagogia é possível organizar, fundamentar, revisar e até combater certas práticas docentes.

No entanto, os entrevistados quando indagados a respeito da importância e da interferência dos saberes pedagógicos em suas práticas docentes, ratificaram a contribuição, porém de forma insipiente e vacilante.

Sobre a interferência dos saberes pedagógicos, o professor PE3 sinaliza “acho que não (interfere)... acho que contribui! Acho que soma, seja na parte técnica ou não ... acho que tudo tem que ser somado. Ai, a gente sempre pega as partes que são boas pra contribuir...”. O professor PE4 observa que os saberes pedagógicos podem ajudar à prática docente, porém eles “não define um bom ou mau professor”.

No entanto, o mesmo professor PE4 no memorial descritivo aponta que a busca pela qualificação, como a oferecida pelo IFMS-Cx por meio do Curso de Especialização é necessária para a melhoria de sua prática que se faz reflexiva para “aprimorar a maneira de trabalhar as disciplinas e envolver os alunos”.

Por estar em início de carreira, tenho consciência de que tenho muito o que melhorar em minha prática, pois acredito que **parte da bagagem necessária para ser um bom professor se adquire por meio da qualificação, como a pós em docência oferecida pelo IFMS** na qual sou cursista [...] **e parte, por meio da vivência em sala de aula, de modo reflexivo buscando aprimorar a maneira de trabalhar as disciplinas e envolver os alunos**, bem como, compreender a devolutiva que os mesmos dão no dia a dia em sala. (PE4 – Memorial)

Imbernón (2011, p. 9) corrobora com os relatos dos professores a respeito da construção de saberes e, ainda, enfatiza a importância do ambiente educativo para a consolidação dos conhecimentos. Uma vez que a cada vivência profissional, o docente se vê obrigado a elaborar e construir o sentido para a prática docente.

a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática apoia-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas, e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico [...] que o conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais, instituições educativas e comunidade, em que se produz a docência. IMBERNÓN (*ibidem*)

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2013, p.43) contribuem que “a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos” e essas variáveis permitem ao docente

usufruir de sua autonomia e conhecimentos “tanto para interpretar como para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas.” E complementam, ainda, que

ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto [...]. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente [...] na medida em que a interação [...] com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade. TARDIF e LESSARD (*ibidem*)

E para finalizar os mesmos autores sintetizam o trabalho docente e os saberes que o fundamentam considerando as tendências das pesquisas sobre o assunto, de Schön, Perrenoud e demais autoridades.

A docência começa a ser apresentada como um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado (SCHÖN, 1983), marcado principalmente pelas contingências situacionais. Ensinar torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada, (PERRENOUD, 1996; TOCHON, 1993) de certa maneira parecida com o *free jazz* e fundamentada na intuição (ELBAZ, 1983). A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até a história anterior, familiar ou escolar (BUTT et., 1988; CARTER & DOYLE, 1996). Afetividade também assume, aqui um lugar de destaque pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o “eu-profissional” do professor (ABRAHAM, 1984) se constrói e se atualiza. (*ibidem*, p.46)

Assim, a intenção neste tópico é observar nos relatos dos sujeitos se o Curso de Especialização despertou a atitude reflexiva em relação à prática docente porque essa permite “outras possibilidades de ação e de formação”, e ainda, que privilegie tanto “os aspectos técnicos para o mundo do trabalho”, como o humanístico, “integral incorporando ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis”, como explicitado por Oliveira & Silva (2012, p.195)

3.6. Formadores e Formandos da EPT

Neste tópico trazemos para discussão a percepção dos professores e estudantes dos sujeitos da pesquisa. Vale observar que os professores tratam-se de

docentes do IFMS-Cx, licenciados que atuaram no Curso de Especialização e os estudantes, alunos dos cursistas, não licenciados.

Aos professores formadores foram encaminhados questionários eletrônicos via *Google drive* para observarem suas percepções acerca da docência para os colegas docentes e a contribuição dessa para a sua própria prática docente.

Para a percepção dos estudantes utilizamos dos questionários das Avaliações Docentes pelo Discente (ADD) que acontecem semestralmente no IFMS, especificamente dos períodos letivos de 2013/02, início do curso, e 2015/01, época da finalização do mesmo.

As questões abordadas dos formulários de ADD estão diretamente relacionadas com a prática docente, porém consideramos algumas, especificamente, relacionadas aos saberes pedagógicos, objeto desse estudo, como: linguagem de fácil entendimento, contextualização de conteúdos e metodologia de ensino.

Ao analisar quantitativamente os relatórios, que têm valor máximo de 30 pontos e compõem a Avaliação de Desempenho do Docente, os sujeitos PE1 e PE4, ao longo do período em questão, se mantiveram estáveis quanto à pontuação atribuída pelos estudantes, com ressalva do professor PE3, que alcançou melhores índices, o que não aconteceu com o professor PE2.

Entretanto, acreditamos que a análise qualitativa dos apontamentos dos estudantes nas ADDs seja mais significativa, porém ao mesmo tempo em que é observada ascensão, em alguns quesitos dos saberes pedagógicos, também há a descensão.

Ao professor PE1 é dedicado elogios quanto à sua prática pedagógica no primeiro período, o que não acontece no segundo, quando é questionada sua metodologia de ensino.

Quanto ao PE2, apesar de não ter tido comentários na ADD de 2013/02 para acompanhamento, em 2015/01 para alguns estudantes o professor atende com suas explicações e para outros o mesmo não acontece.

Já PE3, apesar de diferença significativa de pontuação entre os questionários podemos resumir seu desempenho em “continua a mesma”.

Para PE4 foram observados os mesmos quesitos da prática docente, metodologia de ensino e contextualização dos conteúdos, nos dois períodos.

Desta forma, as análises quantitativas e qualitativas das ADDs nos oportunizaram algumas inferências de contribuição do Curso de Especialização aos saberes pedagógicos, dos sujeitos da pesquisa, que puderam ser percebidos e identificados por meio das práticas pedagógicas dos mesmos, pelos estudantes. O que nos leva a ratificar que a formação pedagógica dos docentes se dá de forma contínua, permanente e frequente e, ainda, que a motivação à reflexão da prática é individual.

Nóvoa (1995, p.25) corrobora com os apontamentos dos sujeitos quando diz que a formação do professor “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Vale apresentar as percepções dos professores licenciados, que ministraram as disciplinas do Curso de Especialização aos colegas não licenciados, quanto ao curso e as contribuições desse para sua própria prática. A princípio é observada certa preocupação com a docência para docentes e colegas, conforme relatos dos professores PF1 e PF2.

“Ser docente de docentes, colegas de trabalho foi um desafio, pois primeiro, pressupunha que cada professor-estudante traz sua formação enquanto docente, além de ter sua própria prática, modelos, ações, percepções das quais acreditam e praticam em sala de aula. **Fiquei um pouco apreensivo, pois sentia que o público seria mais exigente e crítico da prática pedagógica do professor que leciona.** Ao mesmo tempo senti que as aulas fluíram com maior riqueza de perspectivas, principalmente relacionado aos conteúdos que lecionei que foram relacionados à pesquisa científica em educação.” (PF1 – Questionário)

“Na minha experiência docente, **trabalhar para colegas foi,** no mínimo, **um condicionamento difícil,** mas que me estimulou para

aprofundamento nos conteúdos. De forma geral, o andamento das aulas foi positivo, com os colegas atribuindo o respeito da figura docente e na participação, quase efetiva, foi possível estabelecer uma relação produtiva, onde **os colegas de trabalhos contribuíam significativamente com as reflexões sobre os conteúdos.**" (PF3 – Questionário)

O Professor Formador PF2 traz em seu depoimento a relevância do ambiente para a formação continuada. No entanto, critica que a Especialização não seja suficiente para ressignificação de saberes docentes cristalizados ao longo da formação docente.

"Eu vejo o curso de Especialização em Docência como uma **oportunidade** que nossos colegas não licenciados têm **para trocar experiências e refletir com colegas e docentes sobre a sala de aula em contexto institucionalizado.** Vejo que a maioria dos profissionais-alunos não tem a percepção da importância da especialização para sua formação. Eles matriculam-se para adquirir a certificação necessária para a docência na instituição. São profissionais que apesar de não terem tido a formação pedagógica na formação inicial de certa forma são docentes uma vez que trazem cristalizadas práticas de seus professores e acabam reproduzindo isso em suas aulas. Trazem crenças sobre "ser professores" construídas ao longo da vida como estudante na educação básica e superior **e por mais que a especialização procure contribuir para "abalar" alguns conceitos, isso na maioria das vezes não acontece... A ressignificação de conceitos já cristalizados pelo tempo que os professores-alunos estiveram em contato com outros professores não é algo que o curso de Especialização consiga facilmente. Isso em virtude do tempo necessário para que novas teorias abalem as teorias existentes.**" (PF2 – Questionário)

O que é corroborado por Tardif, sobre a contribuição da formação docente para o exercício da docência.

A formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2006, p. 273)

O apontamento do PF4, também, traz o elemento da formação permanente, porém em outro formato para aprofundamento das pesquisas em educação.

A docência a colegas docentes me trouxe à atenção um aspecto para se **formar um ambiente propício para aprofundar em determinadas ações e conteúdos tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento de pesquisas na área de educação.** Visto os colegas já trazerem uma bagagem de conhecimentos construídos em suas práticas, é um **desafio ao professor levar em conta esses conhecimentos e avançar.** Entretanto, as aulas ficam mais ricas quando se compartilham as práticas de ensino, os anseios, as dificuldades de cada um. (PF4 – Questionário)

O que vai ao encontro das “escolas de pesquisa” e “escolas associadas” em Quebec, Canadá, e as “escolas de desenvolvimento profissional” nos Estados Unidos apresentadas por Tardif (2006, p.274) que consistem na elaboração de “repertório de conhecimentos para o ensino”, baseados no “estudo dos saberes profissionais dos professores mobilizados nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano”, o que os tornam “co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais”.

E sobre as contribuições da Especialização para a prática docente dos próprios professores, licenciados, formadores dos não licenciados.

“Sim, contribuiu muito. Visto ter colegas com experiência, talvez até mais que o próprio professor, na sala de aula, como estudantes, isso se torna um desafio para promover aulas mais significativas e interessantes para a vida desses estudantes. Ao mesmo tempo que motiva mais intensamente à pesquisa, **também contribuiu para meu crescimento como docente, por compreender as práticas, técnicas destes estudantes, compartilhados nas aulas, tornando-se numa troca de conhecimentos.**” (PF1 – Questionário)

“Com certeza. **Contribuiu para eu perceber a complexidade envolta da ressignificação do ato de ensinar...** Mas, certamente, **a especialização contribui para mudanças na prática. Minha prática constantemente é ressignificada e minha experiência com o público da especialização fez com que eu pensasse muito em muito do que acredito e defendo.**”(PF2 – Questionário)

“**A prática contribuiu para minha formação no sentido de me instigar a pesquisar propostas de abordar os conteúdos e direcionar as dinâmicas das aulas** de uma maneira adaptada ao

público em questão que eram professores, preocupando-me em como fazê-los expor o que traziam de conhecimentos sobre os assuntos das aulas, ao mesmo tempo suprir suas necessidades e dificuldades em relação à pesquisa científica em educação. **Também me trouxe enriquecimento quando discutíamos a melhor maneira de abordar os assuntos teóricos e práticos da disciplina**, assim, **pudemos compartilhar ideias de ações pedagógicas** que poderiam ser mais interessantes, motivadoras, que promoveriam aprendizado efetivo, como aula expositiva, discussão em grupo, seminário, produção de texto, dentre outras.” (PF3 – Questionário)

“Sim. No momento que a atividade na Especialização exigiu um grau de preparo maior e mais elaborado. Isso **contribuiu muito para repensar as formas de preparação de aula, incluindo a seleção dos conteúdos.**” (PF4 – Questionário)

Não menos importante que para os cursistas, a docência no curso de Especialização, também, contribuiu significativamente, conforme os relatos dos professores formadores, para reflexões críticas sobre suas próprias práticas docentes, construídas no e por meio do trabalho cotidiano.

CAPÍTULO IV - PRODUTO TÉCNICO

Segundo Campolina e Martínez (2013, p. 326), “a importância de inovações na Educação é que elas representam possibilidades de resgatar as instituições de problemas recorrentes do afastamento das políticas do Estado, aliadas às demandas por melhorias na qualidade do processo educacional”. Desta forma, “a inovação constitui um meio para transformar os processos educacionais e as instituições escolares”.

Referendada nessa premissa, a intervenção proposta nesse estudo é resultante da análise dos documentos acerca da formação pedagógica dos docentes da EPT e os dados coletados com a pesquisa empírica com os professores não licenciados, cursistas, e, também, com os professores, licenciados, formadores do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFMS *campus* Coxim, que visava analisar a contribuição desse curso para a construção do saber docente dos seus egressos.

Ainda segundo as mesmas autoras (*ibidem*) “as inovações podem se relacionar aos processos de gestão da escola, assim como à implantação de novidades nas práticas e recursos pedagógicos, tendo como foco as transformações nos processos de aprendizagem, nos currículos escolares, o uso de novos métodos de ensino e materiais didáticos.”

A implementação dessa intervenção visa contribuir para a superação das fragilidades apontadas pelos sujeitos e pela pesquisadora e coordenadora da Especialização, como:

- Abordagem incipiente da EPT dentre os conteúdos trabalhados;
- Estranheza na docência para docentes integrantes da mesma equipe;
- Resistência dos cursistas no aceite da contribuição da formação pedagógica para o saber docente;
- Formação aligeirada para atuação na EPT.

Assim a proposta é o produto técnico que visa a sistematização de formação permanente para todos os professores independentemente da formação inicial para

melhoria do entendimento da concepção e princípios da EPT, a ser desenvolvida pelo setor pedagógico e direção de ensino, no caso do IFMS, pelo Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED) do *campus*, composto por pedagogo, assistente social e psicólogo, em consonância com o corpo docente, e demais servidores, técnico-administrativos.

Tardif (2006, p. 278) apresenta os objetivos principais da proposta de formação de professores do Grupo Holmes⁵:

- Solidificá-la intelectualmente, por meio de pesquisa em Ciências da Educação e elaboração de um repertório de conhecimentos específicos de ensino;
- Instituir a meritocracia profissional entre os professores;
- Avaliar e controlar a qualidade da formação de professores e do ensino por exames e exigências educacionais;
- Aproximar instituições de formação de professores e as escolas;
- Tornar as escolas ambientes favoráveis para o trabalho e aprendizagem do professor.

Essa proposta propõe uma formação de professores contínua e permanente ao longo carreira docente na qual “fases de trabalho devem alternar com fase de formação contínua”. (TARDIF, 2006, p.287).

Corroborando Imbernón,

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da

⁵ “Grupo Holmes era composto inicialmente, pelos decanos das faculdades de educação de uma centena de universidades ditas de pesquisa, dentre as 250 universidades americanas que oferecem doutorado em Educação.” (TARDIF, 2006, p.278)

organização, das pessoas e da comunidade educativa que a envolve. (IMBERNÓN, 2011, p.72)

Diante desses pressupostos, essa proposta de intervenção é a instituição de **Núcleo de Saberes Docentes e Tecnológicos do IFMS campus Coxim (NUTEC-Cx)** que consiste em um programa de estudos, que tem como objetivo sistematizar a formação / capacitação permanentes dos docentes, licenciados e não licenciados, para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerando que a formação docente requer continuidade nas ações, reflexão das práticas e troca das experiências, conforme argumentação de Pimenta (1996, p.84) e que a formação de professores é na realidade autoformação, quando as experiências vão se organizando em saberes, com constante reflexão na e sobre a prática. Assim “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. O professor constantemente reflete *na e sobre a prática*”. (*ibidem*)

Tal proposição integraria ao Plano de Capacitação Institucional que tem como objetivo melhorar o desempenho das equipes de trabalho do IFMS, oportunizando desenvolvimento profissional e pessoal por meio da aprendizagem de novas habilidades, aprimoramento e otimização do trabalho realizado com vistas “à obtenção e manutenção da qualidade no ensino por meio da qualificação e capacitação do corpo técnico-administrativo, suprimindo necessidades existentes, bem como aprimorando as ações já realizadas” (IFMS, 2014, p.3). Esse plano é composto de trilhas de aprendizagem com base em seis linhas de desenvolvimento: iniciação ao serviço público; formação geral; educação formal; gestão; inter-relação entre ambientes e específica. Desenvolvimento da pesquisa como base do processo formativo na área de formação dos docentes, porém ligada ao ensino.

A participação do docente nas ações do NUTEC-Cx seria comprovada e, ainda, contemplaria dentre os itens de pontuação da Avaliação de Desempenho do Docente, que tem como objetivo, além possibilitar o *feedback* entre servidor e chefia, a progressão funcional dos servidores.

O NUTEC-Cx traz a proposta de autoformação entendida como “modo de autodesenvolvimento de conhecimentos e de competências pelo sujeito social, ele

mesmo segundo seu ritmo e com a ajuda de dispositivos educativos e de mediações diversas”. (WARSCHAUER *apud* DUMAZEDIER, 2005, s/p.)

Neste sentido o formando, que neste programa de estudo compreendem docentes e/ou técnico-administrativos,

é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo de formação. É a apropriação por cada um de sua formação, o que é diferente de autodidatismo, pois os conhecimentos devem ser incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa. WARSCHAUER (2005, s/p.)

Utilizando de Imbernón, ainda, essa

formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes [...] Deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que **o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva**. (IMBERNÓN, 2011, p. 51) **(grifo nosso)**

A importância de ambientes e de inovação educativos para a consolidação dos saberes docentes fortalece o NUTEC-Cx como espaço de convivência e compartilhamento de saberes e, ainda, de atualização nas tecnologias educacionais. Assim, “a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”, conforme apregoa Imbernón (2011, p. 23).

Ainda de acordo com Imbernón,

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza (*ibidem*, p.19)

Diante desses pressupostos apresento o NUTEC-Cx, programa de formação permanente de docentes e técnico-administrativos.

Proposta de Programa | Projeto de Extensão


 PROGRAMA

 PROJETO

TÍTULO	
Núcleo de Saberes Docentes e Tecnológicos do IFMS <i>campus</i> Coxim (NUTEC-Cx)	
CATEGORIA DO PROJETO	
<input checked="" type="checkbox"/> Novo	<input checked="" type="checkbox"/> Desdobramento de projeto de pesquisa
<input type="checkbox"/> Já realizado anteriormente	<input type="checkbox"/> Desdobramento de atividade extensionista
COORDENADOR	
Nome: Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	
Lotação: NUGED - Cx	
ÁREA TEMÁTICA DE EXTENSÃO	LINHA DE EXTENSÃO
<input type="checkbox"/> 1. Comunicação <input type="checkbox"/> 2. Cultura <input type="checkbox"/> 3. Direitos Humanos e Justiça <input checked="" type="checkbox"/> 4. Educação <input type="checkbox"/> 5. Meio ambiente <input type="checkbox"/> 6. Saúde <input type="checkbox"/> 7. Tecnologia <input type="checkbox"/> 8. Trabalho <input type="checkbox"/> 9. Economia e Administração <input type="checkbox"/> 10. Outros	<input type="checkbox"/> 1. Alfabetização, leitura e escrita <input type="checkbox"/> 2. Artes Cênicas (dança, teatro, técnicas circenses e performance) <input type="checkbox"/> 3. Direitos individuais e coletivos <input type="checkbox"/> 4. Educação ambiental <input type="checkbox"/> 5. Esporte e lazer <input type="checkbox"/> 6. Fármacos e medicamentos <input checked="" type="checkbox"/> 7. Gestão pública <input type="checkbox"/> 8. Grupos sociais vulneráveis <input type="checkbox"/> 9. Infância e adolescência <input type="checkbox"/> 10. Jovens e adultos <input type="checkbox"/> 11. Língua, Literatura e Cultura <input checked="" type="checkbox"/> 12. Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem <input type="checkbox"/> 13. Música <input type="checkbox"/> 14. Patrimônio cultural, histórico, natural e material <input type="checkbox"/> 15. Saúde animal <input type="checkbox"/> 16. Saúde da família <input type="checkbox"/> 17. Saúde Humana <input checked="" type="checkbox"/> 18. Tecnologia da informação <input type="checkbox"/> 19. Terceira Idade <input type="checkbox"/> 20. Turismo e desenvolvimento sustentável <input type="checkbox"/> 21. Uso de drogas e dependência química <input checked="" type="checkbox"/> 22. Outro: Formação Continuada
VINCULAÇÃO AOS PROGRAMAS	
Esta proposta poderá ser vinculada a um dos programas institucionais do IFMS?	
<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim	
Cite o Programa: Plano de Capacitação Institucional	
1- ARTICULAÇÃO COM ENSINO E PESQUISA	
1.1 A proposta está diretamente ligada a uma disciplina?	
<input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
1.2 A atividade é interdisciplinar?	
<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim	
1.3 A proposta é resultado de algum outro programa ou projeto de pesquisa ?	
<input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Sim	
Qual(is)? Formar para ensinar na Educação Profissional e Tecnológica: uma experiência de um Instituto Federal parte do Programa de mestrado Profissional da UnB.	

1.4 A proposta poderá gerar ação de pesquisa futura? () Não (X) Sim			
2 - PROGRAMA / PROJETO			
2.1 Duração: 2 anos			
2.2 Público: docentes e técnico-administrativos do IFMS <i>campus</i> Coxim			
2.3 Número de pessoas participantes: 100			
2.4 Previsão de () Declaração (X) Certificado			
3 - EQUIPE			
Nome	Categoria *	Carga horária semanal dedicada	Unidade de origem
Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	Técnico-administrativo	4	NUGED - Cx
Pedagogo	Técnico-administrativo	4	NUGED - Cx
Assistente Social	Técnico-administrativo	4	NUGED - Cx
Psicólogo	Técnico-administrativo	4	NUGED - Cx
Coordenações de Eixos Tecnológicos de Produção Alimentícia, Comunicação e Informação, Recursos Naturais e Licenciatura	Professores colaboradores (06)	2	Coxim
Coordenação de Pesquisa e Inovação	Professor colaborador	2	Coxim
Coordenação de Extensão e Relações Institucionais	Professor colaborador	2	Coxim

* Categorias: professor coordenador, professor colaborador, técnico-administrativo, estudante bolsista, estudante voluntário, estudante voluntário de outra instituição de educação, professor voluntário de outra instituição de educação.

4- PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO / COMUNIDADE NO PROJETO		
Fases do projeto em que a comunidade participa		
(poderá ser marcada mais de uma opção):		
(X) Na concepção (X) No desenvolvimento/execução das atividades propostas		
(X) Na avaliação () No financiamento () Não participa		
5 - PARCERIAS		
5.1 Existem parceiros externos ao IFMS? () Não (X) Sim		
Quantos? três		
Identificação da Instituição parceira	Tipo	Forma de inserção
<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul <i>campus</i> Coxim (UEMS) • Universidade Federal de Mato Grosso do Sul <i>campus</i> Coxim (UFMS) • Secretaria Municipal de Educação (SEMED) 	<ul style="list-style-type: none"> () Instituição religiosa/assistencial (X) Instituição pública () Instituição privada () ONG 	<ul style="list-style-type: none"> () Participa da concepção () Gera demanda (X) Participa do desenvolvimento () Recebe estudantes () Apoio logístico () Participa do financiamento

6 – JUSTIFICATIVA DA ATIVIDADE

Segundo Campolina e Martínez (2013, p. 326), “a importância de inovações na Educação é que elas representam possibilidades de resgatar as instituições de problemas recorrentes do afastamento das políticas do Estado, aliadas às demandas por melhorias na qualidade do processo educacional”. Desta forma, “a inovação constitui um meio para transformar os processos educacionais e as instituições escolares”.

Referendada nessa premissa, essa proposta é resultante da pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Brasília, intitulada “Formar para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma experiência de um Instituto Federal”, fundamentada na análise dos documentos acerca da formação pedagógica dos docentes da EPT e os dados coletados com a pesquisa empírica com os professores não licenciados, cursistas, e, também, com os professores, licenciados, formadores do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFMS *campus* Coxim, que visava analisar a contribuição desse curso para a construção do saber docente dos seus egressos.

Diante da necessidade e importância de formação continuada dos servidores, em especial dos docentes, essa visa suprir as demandas observadas nas pesquisas em educação e no contexto educacional, como a melhor compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, as especificidades da organização escolar e o papel do professor no cenário da educação profissional, reiteradas pelas interações entre educação e o mundo do trabalho. Desta forma, é ímpar que docente se apodere de suas competências e “que esteja mais afinado com as mudanças sociais e tecnológicas” (PERRENOUD, 2000 *apud* RIBEIRO, 2005, p.2), para tanto é preciso qualificar-se e formar-se, continuamente.

7- OBJETIVOS

7.1 – Gerais

Constituir a formação contínua e permanente dos docentes e técnico-administrativos do IFMS *campus* Coxim voltada à formação pedagógica, aos fundamentos de ensino e à tecnologia educacional.

7.2 – Específicos

Desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão sobre as variadas dimensões do processo pedagógico;

Oportunizar trocas de experiências e práticas docentes;

Disponibilizar acervo de materiais de apoio para potencializar a formação contínua;

8- METODOLOGIA

O NUTEC-Cx tem a proposta de trabalho coletivo entre a equipe e público para a efetividade na formação continuada e contínua dos docentes e técnico-administrativos. Considerando que é imprescindível à atividade profissional o conhecimento do contexto no qual está inserida, a qualificação e atualização constantes.

Há necessidade de conhecer o que os professores percebem sobre a formação continuada, seus saberes, a serem considerados criticamente pelas autoridades quando planejam e organizam a formação. Sobre o que e como está sendo proposta e organizada para os docentes a formação continuada. (CRISTINO e KRUNG.2006, s/p.)

Desta forma, será questionado ao público sua demanda por formação, analisado os relatórios de Avaliação Docente pelo Discente para identificação de fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, e, também os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) para identificação dos processos administrativos que demandam qualificação.

Com o grupo será definido a metodologia de trabalho e as estratégias, como sugestão de estudos, cursos, oficinas, palestras, aperfeiçoamento em TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), socialização de práticas e pesquisas aplicadas, além de revisão de documental e de legislação.

Segundo Cristino e Krung (2006, s/p.), a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como locais de referência, passando a adquirir credibilidade por centrar-se mais em projetos de ação e menos conteúdos acadêmicos. E completa, “ninguém se forma no vazio. A formação de professores supõe experiência, troca de aprendizagens,[...] em outras palavras a auto-reflexão do sujeito sobre suas ações”.

Para o desenvolvimento do NUTEC-Cx serão utilizados:

- horário destinado à reunião pedagógica, duas horas/aulas mensais;
- conselhos pedagógicos, que acontecem em dois momentos no bimestre;
- semana pedagógica, que acontece a cada início de período letivo;
- semana de ciência e tecnologia.

9- RECURSOS NECESSÁRIOS			
Item	Recursos		
	Instituto Federal	Parceiros	Total
	(A)	(B)	(A+B)
Transporte	R\$ 4.314,00	-	R\$ 4314,00
Diária (44 diárias de R\$ 177,00)	R\$ 10.940,50	-	R\$ 10.940,50
Material de consumo	-	-	-
Material de divulgação	-	-	-
Outro(s) - (Palestrantes)	R\$ 5.000,00	-	R\$ 5.000,00
Total	R\$ 20.254,50	-	R\$ 20.254,50
Justifique resumidamente a necessidade dos recursos solicitados acima. Nos recursos solicitados estão incluídos deslocamentos, diárias e passagens para atendimento à : 02 Semanas Pedagógicas – 05 palestrantes; 04 Formações Continuadas para Docentes - 04 palestrantes; 02 Formações Continuadas para Técnico-Administrativos – 02 cursos.			
10- SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA/ PROJETO			
10.1 Tipo de avaliação utilizada:			
<input type="checkbox"/> Qualitativa <input type="checkbox"/> Quantitativa <input checked="" type="checkbox"/> Mista			
10.2 Instrumentos/procedimentos utilizados (poderá ser marcada mais de uma opção):			
<input checked="" type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Reuniões <input checked="" type="checkbox"/> Questionários <input type="checkbox"/> Observações <input checked="" type="checkbox"/> Controle de frequência de atendimento do público <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Outro(s), especifique:			
10.3 Periodicidade da avaliação (poderá ser marcada mais de uma opção):			
<input type="checkbox"/> Mensal <input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Trimestral <input type="checkbox"/> Ao final do projeto (<i>paper</i> no final)			
10.4 Sujeito(s) que realiza(m) a avaliação (poderá ser marcada mais de uma opção):			
<input type="checkbox"/> Usuário <input checked="" type="checkbox"/> Técnico-administrativo <input checked="" type="checkbox"/> Coordenador <input type="checkbox"/> Estudante (bolsista/outros) <input checked="" type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro : Especificar: <input type="checkbox"/> Comunidade Externa			

11- CRONOGRAMA												
Atividades	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Análise de relatórios de Avaliação Docente pelo Discente	X	X										
Análise de relatórios de CPA	X	X										
Aplicação de questionário – identificação de demanda de formação por setor	X	X	X									
Apresentação do NUTEC – Cx à comunidade			X									
Elaboração e definição de metodologia de trabalho / formação			X									
Definição de cronograma e temas a serem abordados				X								
Início das atividades do NUTEC-Cx				X								
Atividades				X	X	X	X	X	X	X	X	X

12- TEMAS SUGERIDOS A SEREM ABORDADOS PELO NUTEC-CX			
MÓDULO I Histórico e Fundamentação	MÓDULO II Teoria e Prática	MÓDULO III Educação Profissional	MÓDULO IV Legislação e política educacional
<ul style="list-style-type: none"> • Educação e História; • Surgimento da Pedagogia; • Educação e epistemologia • Pedagogia Sociointeracionista – Vygostky; • Educação em Gramsci; • Pedagogia Histórico-Crítica - Saviani • Educação entre tradição e a escola nova; • Educação bancária e Paulo Freire; • Relação ensino-aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade e diversidade teórica na educação; • Relação entre teoria e prática; • Formação do professor; • Contexto e Contextualização; • Disciplinas, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, • Tecnologia e educação; • Avaliação X verificação; 	<ul style="list-style-type: none"> • EPT e sua história no Brasil: de Nilo Peçanha aos dias atuais; • Educação profissional: preparação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?; • Conceito de integração na EPT; • Ensino Médio Integrado; • Escola X escolarização; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre saber e o poder; • Legislação Educacional; • A ideia de complexidade e a educação; • Dimensão crítica do pensamento sobre educação; • As diretrizes do banco mundial para a educação brasileira; • Educação e Formação Ética; • Educação e diferenças: estigmas, questões de gênero, raça, etnia e religiosas; • Educação e violência.

13- DOCUMENTOS ANEXOS

- 1 – Cópia digital da proposta;
- 2 – Carta de aceite de parceiros (se houver);
- 3 – Currículo Lattes da equipe;
- 4 – Currículo(s) de estudante(s) envolvidos (se houver).

14- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (DE ACORDO COM AS NORMAS DA ABNT)

CAMPOLINA, L.O. e MARTÍNEZ, A.M. **Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho. 13(3), set-dez 2013,pp.325-338.

CRISTINO, A. P. R. e KRUG, H.N. **A tendência reflexiva na formação continuada de professores**. UFSM, 2006.s /p.

RIBEIRO, J.M. **Educação e desenvolvimento**: um discurso (re)novado. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>

15- RESPONSÁVEL PELA PROPOSTA

Nome: Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues
Data:
Assinatura

16- COORDENADOR (A) DE EXTENSÃO, CULTURA E EVENTOS (COEVE)

Nome:
Data:
Assinatura

17- DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nome:
Assinatura
Data:

18 - DIREÇÃO-GERAL

Nome:
Assinatura
Data

19 - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

() APROVADO () NÃO APROVADO
Obs:
Nome:
Assinatura
Data:

Diante dessas premissas, o contexto do IFMS *campus* Coxim necessita e oportuniza essa formação pedagógica, continuada e permanente, na forma de intervenção pedagógica, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação pedagógica, Resolução do CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015 nos

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e **envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações** para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, [...] deve se dar pela **oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento**, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

[...]

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. (BRASIL, 2015, p. 13-4) **(grifo nosso)**

Essa mesma lei desperta para a necessidade de revisão do Curso de Especialização em Docência para EPT ora ofertado pelo IFMS, considerando carga horária e currículo do curso, além do equilíbrio entre os conteúdos específicos e os pedagógicos, o que é muito significativo para a formação dos professores.

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.

§ 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. (*ibidem*, p.12) (grifo nosso)

Certamente, esse é o próximo desafio para a formação continuada e pedagógica do IFMS a observância das novas diretrizes legais sem desconsiderar os apontamentos dos formados e formadores do Curso de Especialização em Docência para a EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises, apresento alguns resultados, considerações e reflexões sobre a formação docente da EPT, por meio do curso de Especialização em Docência para EPT.

Os dados nos mostram que a constituição da docência dos professores entrevistados se deu de forma bem variada e inesperada, o que é justificado pela formação inicial em bacharelado. E teve como motivação a oportunidade profissional no locus familiar e social de origem. No entanto, há a identificação desses bachareis com a docência.

Observo, também, é plausível o ingresso frequente de bachareis e tecnólogos na docência, considerando a inexistência de licenciaturas para atendimento a todos os eixos tecnológicos propostos dos IFs e cabe a essa instituição a formação em serviço do docente. Conforme pode se observado no perfil docente em que 7% são professores não-licenciados e com pouca experiência no magistério, em torno de 2 anos.

Mas o que é docência e qual o papel do professor? Segundo os entrevistados a docência é a transmissão de conteúdo e para isso o professor é orientador, motivador e mediador da aprendizagem que necessita de constante qualificação e atualização, o que sugere, de certa forma, o compromisso com o saber pedagógico.

A percepção dos professores com referência nos relatos, as primeiras experiências foram desafiadoras pela ausência de formação pedagógica, tanto na lida com o estudante, quanto no domínio pedagógico e na adequação de conteúdos ao ensino profissional. Os sujeitos da pesquisa, professores não licenciados, nos relatos das entrevistas reconhecem a necessidade dessa formação para o exercício da docência e, ainda, da preparação para a profissão, que se dá por meio de integração com os demais colegas, por influência das experiências acadêmicas, pessoais e práticas vivenciadas, e por meio de estudos. Podemos deduzir que esse reconhecimento, a importância da formação pedagógica, se deu com a vivência profissional e acadêmica, proposta pelo Curso de Especialização, o que oportunizou a visão crítica do saber docente e, por sua vez, do pedagógico.

Os sujeitos da pesquisa destacaram, também, a importância da formação pedagógica. Porém alguns apresentam resistência no aceite das contribuições dos fundamentos pedagógicos para a prática docente, mas, ao mesmo tempo, mostram-se preocupados com a formação integral do estudante, quando se interessa por sua realidade e com sua aprendizagem, por meio de aplicação de novas metodologias e adequação de conteúdos.

Pude constatar nos relatos, ainda, ênfase no saber experiencial para a docência, que por sua vez contribui com a construção do saber pedagógico, já que os valores, crenças e saberes desenvolvidos a partir de sua história de vida são agregados e aplicados na docência, servindo de reflexão e construção da própria prática, quando apontam que reproduzem práticas pedagógicas positivas de seus antigos docentes.

Em relação às observações dos estudantes quando à prática docente dos sujeitos dessa pesquisa ao longo do curso de Especialização em Docência para EPT é possível inferir algumas contribuições da formação pedagógica aos saberes docentes, pedagógicos, dos mesmos tanto de caráter metodológico quanto na relação professor-aluno, porém ainda passível de reflexão e ação sobre a prática por meio de formação pedagógica contínua, permanente e frequente.

Com referência nos relatos dos professores formadores, licenciados que lecionaram no curso, observa-se a preocupação com a docência para docentes. Ensinar para os colegas, também, contribuiu significativamente para as reflexões críticas acerca de sua própria docência, construídas no e por meio do trabalho cotidiano.

Assim, entendo que a docência se dê num tripé no qual se relacionam as questões pessoais, profissionais e organizacionais e permeando essas relações encontram-se os saberes necessários a ensinar, não exclusivamente pedagógicos, mas saberes docentes que compreendem conhecimentos da área pedagógica, de didática, de relacionamento interpessoal professor-aluno e aluno-aluno, de formação integral do estudante e institucionais.

Durante esse estudo pude observar que os saberes são construídos, reconstruídos e socializados entre os colegas de acordo com as vivências docentes e que remetem à construção de novos saberes.

É possível considerar que o curso de Especialização para Docência em EPT apresentou limites e possibilidades. Por um lado, dentre os limites identifica-se em alguns relatos que a preocupação com formação pedagógica não prepondera sobre a do conteúdo específico. De outro lado, as possibilidades apontam para a contribuição teórico-metodológica na comunidade, de modo a efetivar os arranjos produtivos locais. Evidenciando o que os relatos apontam que o trabalho docente exige constante e permanente qualificação e atualização. Neste sentido, a contribuição do curso foi significativa para os docentes licenciados e não licenciados.

Desse modo, este estudo possibilitou a reflexão sobre a necessidade e importância de formação docente diferenciada e permanente, em ambiente mediador e coletivo de saberes para ensinar na EPT.

Não preciso esperar saber tudo para agir.
Ninguém nunca sabe tudo e é a própria ação
que permite progredir no saber.

LEBRET *in* LÜCK, 2014

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, O.R.B.P; FERREIRA, M.S. **Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente.** In: Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Caderno de Pesquisa. (49): 51-54, maio1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>

ARANHA, A. V. S. e Souza, J. V. A. **As licenciaturas na atualidade: nova crise?** Educar em Revista. Curitiba – Editora UFPR, n.50, p.69-86, out/dez 2013.

ARAÚJO, R.M.L. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.17, p 53-63, mai/ago.2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937) . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

_____. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 6545 de 30 de junho de 1978.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16 de outubro de 1999.

_____. Parecer CNE/CP nº 05 de 04 de abril de 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02 de 16 de junho de 1997.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04 de 08 de novembro de 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº6 de 20 de setembro de 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 1º de julho de 2015.

_____. Edital nº 54/2010 MEC/UTFPR.

_____. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Dez/2007

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em Discussão**. Brasília. 2004.
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf

_____. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

BURNIER, S. *et al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação. v.12, p 343-58, n.35, maio/ago. 2007.

CAMPOLINA, L.O. e MARTÍNEZ, A.M. **Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho. 13(3), set-dez 2013, pp.325-338.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. **Escola e trabalho**: no Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, A. M. P. e PEREZ, D. G. **O saber e o saber fazer do professor**. In. Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.107-24.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira**. IETS: Rio de Janeiro. (*on line*). Disponível em:
http://www.iets.org.br/article.php?id_article=425

CRESWELL. J.W. **Método Misto de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, S.M.M.B. **A Construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de Professores do IFMT / Rondonópolis**. Rondonópolis - MT: UFMT, 2014.

CRISTINO, A. P. R. e KRUG, H.N. **A tendência reflexiva na formação continuada de professores**. UFSM, 2006. s/p. Disponível em:
[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Formacao do Professor/Painel/11_33_56_PA244.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Formacao%20do%20Professor/Painel/11_33_56_PA244.pdf)

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. **Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v.34, n.3, p.67-80, set-dez. 2013.

DIAS, D. S. D e ARANHA, A. V. S. **Trabalho docente: desafios à produção de saberes no contexto da inclusão social escolar.** Educação e Tecnologia. Belo Horizonte. V.12, n.3, p.46-49, set/dez, 2007.

DORIGON, T.C. e ROMANOWSKI, J.P. **A reflexão em Dewey e Schön.** Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n.5, p. 8-22, jan/jul 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria da professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FE/UnB. **Formação de Professores para EPT: marcos histórico-políticos.** Síntese dos estudos realizados pelos alunos da turma 2012, da disciplina Aspectos Teóricos e Epistemológicos da formação Docente em EPT, do curso de Mestrado Profissional em Política Pública e Gestão da EPT, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

FERREIRA, G. S. **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: O desafio da escola na formação do corpo.** III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100-especial, p.1129-1152, out.2007.

GANDRA, L. P e FIGUEIREDO, C.V. **Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS campus Coxim.** Holos, ano 30, vol.02, pp.47-56. 2014.

GARIGLIO, J.A e BURNIER, S. **Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.28, n 01, p. 211-236, mar/2013.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008, Anual.

GOMES, H. M. **Formando Professores para a Educação Profissional.** 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t086.pdf>

GUIMARÃES, J. G.S. **Os Saberes Pedagógicos de Bacharéis Docentes de uma Instituição Superior Privada do Distrito Federal.** Brasília- DF: UnB, 2008.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS 2009- 2014**. Campo Grande, MS. jul/2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS 2014- 2018**. Campo Grande, MS. nov/2014.

_____. **Plano de Capacitação Institucional**. IFMS. Campo Grande, MS. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento do *campus* Coxim 2014/2018**. IFMS – PDC 2014/2018. Coxim – MS, jul/2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. IFMS *campus* Coxim. jan/2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate, v.8, 2008.

KRAHE, E. D, *et al.* **Políticas Curriculares para a Formação de Professores: a ampliação da docência e a redução do tempo**. IX ANPED Sul. 2012. p.1-15.

KUENZER, A. Z. e RODRIGUES, M. L. **Curso de Pedagogia ou Normal Superior?** RBPAE, v.23, n.2, p.253-275, mai/ago.2007.

LEITE, Y. U. F ; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, M. e BOING, L.A. **O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números**. Educação&Sociedade, vol.28, nº 100, out/2007.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. III, 2014.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. *Revista Brasileira da educação Profissional e Tecnológica*. v.1. 2008. pp.8-22.

_____. *In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. pp.67-82. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINIÁK, V.L. VIEIRA, R.A. **Notas sobre a relação entre Trabalho, Educação Profissional e Formação de nível médio para a docência.** Campinas. Revista Histedbr. n48. 2012. pp.168-183.

MOLL, J.(Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MOURA, A.B.F. **A docência do Ensino Superior: um olhar sobre o desenvolvimento profissional do professor de Direito.** 2009, p.1-12. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2>

MOURA, D.H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Aveiro, Portugal, 1991. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>

NUNES, C.M.F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, abril/2001.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico.** In e ARANHA, A.V.S; CUNHA, D.M; LAUDARES, J.B. (Orgs.). Diálogos sobre trabalho: Perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papyrus, 2005, pp-15-38.

OLIVEIRA, V. S.e SILVA. R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** Holos, 2012, ano 28, vol. 2.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília-São Paulo: Fundação Santillana-Moderna, 2011.

PASSOS, S.R.M.M.S; NOVICKI,V. **Formação de Professores para a Educação Profissional: desafios atuais.** Eixo 4: Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. 2013. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** In: Fórum de Educação Profissional (Anais), 2004.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G (Org.). **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp.13-38.

PIRES, M.F.C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – comunicação, Saúde, Educação. v.1, n.1, 1997, p 83-94.

SILVA, C.J.R (Org.). **Institutos Federais – Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões**. Brasília: IFRN Editora, 2009.

RAIMANN, A. (Org.). **Formação de Professores e Práticas Educativas: outras questões**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

_____. **A educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educação & Sociedade. Campinas, vol 23, n8, setembro/2002, p.401-422.

RIBEIRO, J.M. **Educação e desenvolvimento: um discurso (re)novado**. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>

SALDANHA, L.L.W. **Formação humana e metodologia dialética no currículo integrado da educação profissional**. Sem data (s/d). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/67-4.pdf>

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, mar. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. ano XXI, no. 73, dezembro, 2000.

WARSCHAUER, C. **As diferentes correntes de autoformação**. Revista Educação on-line. Editora Segmento.2005. Disponível em: http://www.academia.edu/2116275/As_diferentes_correntes_de_autoforma%C3%A7%C3%A3o

WITTACZIK, L.S. Educação Profissional no Brasil: histórico. **Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**. Florianópolis, v. 1, n.1, p.77-86, 1º sem., 2008.

WENGZYNSKI, D.C. e TOZETTO, S.S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. IX ANPED SUL, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed.Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para realização da pesquisa

APÊNCIDE B - Carta de Apresentação - Questionários

APÊNDICE C – Termo de consentimento- Questionários

APÊNDICE D – Questionário perfil docente

APÊNDICE E – Formulário de Memorial Descritivo

APÊNCIDE F – Questionário percepção dos professores formadores

APÊNCIDE G – Carta de Apresentação - Entrevistas

APÊNCIDE H – Termo de consentimento - Entrevistas

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, Diretor-Geral do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *campus* Coxim, autorizo a realização da pesquisa de mestrado denominado FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL, a ser conduzida pela Prof^a Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues, CPF _____. Houve os esclarecimentos necessários pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia para tal.

Esta instituição, também, está ciente de que não haverá nenhum ônus financeiro para o IFMS *campus* Coxim quanto à condução deste estudo.

Coxim, ____ de _____ de 2015.

Diretor-Geral

IFMS *campus* Coxim

APÊNDICE B

CARTA DE APRESENTAÇÃO - Questionários

Coxim, ____ de _____ de 20__.

Prezado (a) Professor (a),

Como mestrando (a) em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pela UnB, CPF _____, estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva **identificar o perfil dos docentes da EPT da Rede Federal**.

Desta forma, gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa. Para isso, foi criado um questionário com perguntas específicas sobre o assunto a ser estudado. As perguntas estão aqui anexadas e você pode lê-las antes de aceitar este convite.

As respostas a essas questões não terão qualquer interferência ou questionamento de minha parte. Sua participação não trará nenhum benefício direto a você, mas poderá proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto que está sendo pesquisado, o que poderá beneficiar outras pessoas no futuro. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, e não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você pode, a qualquer momento, obter qualquer esclarecimento sobre o estudo, bem como desistir de participar do mesmo, sem qualquer prejuízo a você.

Você tem a garantia de que as informações obtidas por meio do questionário serão analisadas em conjunto com os participantes, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que você quiser saber.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida e você concorde em participar.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Questionários

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, a respeito do estudo sobre o **perfil dos docentes da EPT da Rede Federal**. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

() CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DO ESTUDO

Favor marcar um X nos parênteses.

Nome do entrevistado:

Endereço:

RG.

Fone:

E-mail:

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PERFIL DOCENTE

(Questionário – docentes)

1) Possuía experiência docente anterior à sua entrada no IF?

() Sim () Não

Se sim, em qual nível/tempo de atuação?

() Ensino Básico/____ anos

() Pós-Graduação *Latu Sensu*/____
anos

() Ensino Superior /____ anos

() Pós-Graduação *Strictu Sensu* /____
anos

() Ensino Profissional/____ anos

() Outros. Especifique:_____

2) Além da docência, possui outra experiência profissional?

() Sim. () Não

3) Se a resposta é sim, a sua experiência foi na sua área de atuação docente no IF?

() Sim () Não

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

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

5) Atua em programas institucionais?

() PRONATEC () e-Tec () Mulheres Mil () Outros: _____() Não atua

6) O que você considera essencial para melhorar sua atuação enquanto docente de EPT e garantir a aprendizagem dos estudantes?

7) Aponte as maiores dificuldades para atuar como docente de EPT?

8) Por que ser docente na EPT?

9) Como aprendeu a ser professor?

10) Você acredita que a formação pedagógica é relevante para sua prática docente?
Justifique.

APÊNDICE E

FORMULÁRIO MEMORIAL DESCRITIVO

Memorial Descritivo

Este é o espaço os seus registros sobre sua trajetória acadêmica e profissional, explicando / relatando as influências para a escolha do magistério, fatos da vida profissional, razões que o (a) levaram a escolher o magistério.

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES

FORMAR-SE PARA ENSINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFMS CAMPUS COXIM.

Coxim, 19 de agosto de 2015.

Prezado (a) Professor (a),

Como mestranda em Política Pública e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pela UnB, CPF , estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva analisar a contribuição da Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EDEPT) na construção dos saberes pedagógicos dos docentes não licenciados do IFMS-Cx.

Desta forma, gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa. Para isso, foi criado este espaço para que você redigisse um memorial descritivo e reflexivo sobre sua trajetória acadêmica e profissional, explicando / relatando as influências para a escolha do magistério, fatos da vida profissional, razões que o (a) levaram a escolher o magistério.

Os relatos não terão qualquer interferência ou questionamento de minha parte. Sua participação não trará nenhum benefício direto a você, mas poderá proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto que está sendo pesquisado, o que poderá beneficiar outras pessoas no futuro. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Você pode, a qualquer momento, obter qualquer esclarecimento sobre o estudo, bem como desistir de participar do mesmo, sem qualquer prejuízo a você.

Você tem a garantia de que as informações obtidas por meio do memorial serão analisadas por mim, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitada, darei todas as informações que você quiser saber.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida e você concorde em participar.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, a respeito do estudo sobre análise da contribuição da Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EDEPT) na construção dos saberes pedagógicos dos docentes não licenciados do IFMS-Cx. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

- **CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DO ESTUDO**

Aponte suas percepções em relação à docência para os colegas docentes no Curso de Especialização em Docência para a EPT *

Essa prática, na Especialização, contribuiu para a sua prática docente? Como? Por quê? *

APÊNDICE G

CARTA DE APRESENTAÇÃO - Entrevistas

Coxim, 07 de maio de 2015.

Prezado (a) Professor (a),

Como mestranda em Educação, área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pela UnB, CPF _____, estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva analisar a contribuição da Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EDEPT) na construção dos saberes pedagógicos dos docentes não licenciados do IFMS-Cx.

Desta forma, gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa. Para isso, foi criado este espaço para que você redigisse um memorial descritivo e reflexivo sobre sua trajetória acadêmica e profissional, explicando / relatando as influências para a escolha do magistério, fatos da vida profissional, razões que o (a) levaram a escolher o magistério.

Em outro momento, convido-os a participar de entrevista com questões semiestruturadas sobre os eixos: processo de construção e formação da docência, processo de construção dos saberes pedagógicos e influência da formação continuada na docência.

Os relatos não terão qualquer interferência ou questionamento de minha parte. Sua participação não trará nenhum benefício direto a você, mas poderá proporcionar um maior conhecimento sobre o assunto que está sendo pesquisado, o que poderá beneficiar outras pessoas no futuro. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, e não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Na oportunidade, solicito autorização para utilizar os dados dos relatórios das Avaliações Docentes pelos Discentes (ADDs) dos períodos letivos 2013/02 e 2015/01 a fim de subsidiarem as discussões propostas no estudo.

Você pode, a qualquer momento, obter qualquer esclarecimento sobre o estudo, bem como desistir de participar do mesmo, sem qualquer prejuízo a você.

Você tem a garantia de que as informações obtidas por meio do memorial, das entrevistas e das ADDs serão por mim analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Você tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitada, darei todas as informações que você quiser saber.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida e você concorde em participar.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Entrevistas

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, a respeito do estudo sobre a contribuição da Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EDEPT) na construção dos saberes pedagógicos dos docentes não licenciados do IFMS-Cx. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

() CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DO ESTUDO

Favor marcar um X nos parênteses.

Nome do entrevistado:

E-mail:

Coxim-MS ___/___/___

APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 Identificação pessoal:

1.1 Nome completo do professor(a):

1.3 Atividade atual:

1.4 – Cursos em que leciona:

2 Formação acadêmica

2.1 Graduação..... Ano de conclusão.

2.2 Pós-graduação:

- Doutorado: Ano de conclusão:

- Mestrado: Ano de conclusão:

- Especialização: Ano de conclusão:

- Aperfeiçoamento: Ano de conclusão:

- Extensão universitária – Cursos:

3 - Primeiramente, gostaria que se apresentasse e falasse sobre sua formação e há quantos anos exerce a docência. Relate como e quando você iniciou sua atividade como professor(a).

4 – Qual é a sua concepção de docência? Fale como você se define como professor(a).

5 - Comente como foram as experiências iniciais na sala de aula com os alunos e como você foi construindo esse processo de ser professor(a).

6 - Quais impressões de práticas docentes foram inspiração para você?

7 - Quais os desafios e dificuldades que você tem enfrentado para o exercício da docência?

8 - Você se considera preparado(a) para atuar na função de professor?

9 - Como você se preparou e ainda se prepara para a docência? Quais são suas principais referências? Você possui algum tipo de preparação pedagógica? Qual e como foi realizada?

10 - Além dos conhecimentos específicos da área, o professor necessita desenvolver outros saberes? Quais?

11 – Como você constrói seus saberes pedagógicos na docência? Do seu ponto de vista, qual a importância dos saberes pedagógicos para a docência?

12 – Você considera que a fragilidade de conhecimentos pedagógicos interfira na docência? Por quê? Como?