



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILANDIA SABINO DE OLIVEIRA SILVA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE**

**RIO BRANCO-AC
2021**

MARILANDIA SABINO DE OLIVEIRA SILVA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

**RIO BRANCO-AC
2021**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586c Silva, Marilândia Sabino de Oliveira, 1984- .
Concepções e práticas pedagógicas dos professores de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre / Marilândia Sabino de Oliveira Silva. – 2021.
219f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente. Rio Branco, Acre, 2021.
Orientadora: Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno.
Inclui referências e apêndice.

1. Concepções pedagógicas. 2. Práticas pedagógicas. 3. Docência. 4. Professores - Licenciatura - IFAC. I. Damasceno, Ednaceli Abreu (orientadora). II. Universidade Federal do Acre. PPGE. Mestrado Acadêmico em Educação. III. Título

CDD: 370

MARILANDIA SABINO DE OLIVEIRA SILVA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE
LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ACRE**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovado aos dez dias do mês de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno
Orientadora e Presidente da Banca
PPGE - UFAC

Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Examinadora externa
PPGE – UNIR (UFAM)

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Examinadora interna
PPGE – UFAC

Aos meus filhos, Samuel e Gabriel, ao meu esposo Henrique Costa e minha mãe Erismar, que foram e são meu alicerce, sem o apoio incondicional de vocês nessa jornada eu não conseguiria.

Ao meu pai Antônio Joel (in memoriam) que sempre se empenhou para que eu pudesse alcançar grandes voos por meio dos estudos. A você dedico todas as minhas vitórias. Sei que sentiria muito orgulho de mim!

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por guiar meus passos nessa jornada, por sua proteção e cuidado presente em todos os momentos da minha vida.

Ao meu querido esposo, Henrique Costa, é difícil encontrar palavras para expressar minha gratidão por todo carinho, apoio e compreensão, você foi meu porto seguro durante o turbilhão que vivi neste percurso, suprimindo sempre minhas ausências com nossos filhos, por estar ao meu lado acreditando que esse sonho seria possível.

Aos meus filhos, Samuel e Gabriel, que ainda em tenra idade suportaram minha ausência física e afetiva durante meus momentos de isolamento para os estudos, por todo carinho e amor que me deram para que eu sentisse um aconchego diante das dificuldades desse percurso.

À minha mãe, Erismar e o meu pai Antônio Joel (*in memoriam*) por todo amor e carinho com que sempre cuidaram de mim e por se empenharam para que eu pudesse crescer com os estudos.

Aos meus sogros, Helena e José Ângelo, pela preocupação que sempre demonstraram por mim pelo apoio e compreensão.

À minha professora e orientadora Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, pelos braços abertos com que me acolheu como orientanda, sempre com muita alegria e respeito. Obrigada por dividir seu tempo e por caminhar ao meu lado nessa pesquisa. Meu carinho e admiração!

Às professoras Dra. Tânia Mara Rezende e Dra. Ângela Maria Gonçalves por aceitarem o convite para compor a banca examinadora, pela leitura minuciosa e por enriquecer esse trabalho com suas contribuições.

À professora Dra. Elizabeth Miranda, minha professora na graduação e na pós-graduação pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Acre, em especial as professoras Dra. Viviani Fernanda e Dra. Elizabeth Miranda, da Linha Formação de professores e Trabalho docente, pela generosidade da partilha de seus conhecimentos.

Às minhas colegas da turma 2019 do Mestrado, Rogéria, Elisângela e Luciana, que tive a oportunidade de conhecê-las, pelos momentos de estudo compartilhado e amizade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre- IFAC, por permitir o meu afastamento para fazer o mestrado contribuindo assim com a minha qualificação profissional.

Às minhas colegas de trabalho do IFAC, Rubya, Cristiana e Patrícia, grandes amigas, pela torcida desde o início do mestrado, pelo incentivo, momentos de conversas e desabafos e amizade.

Às professoras e os professores das licenciaturas do IFAC dos *campi* Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Xapuri e Sena Madureira que voluntariamente participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e tempo dedicado.

Enfim, gratidão a todos que contribuíram de forma direta ou indireta e torceram pelo meu sucesso durante essa jornada.

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Paulo Freire (1992)

RESUMO

Dadas as imensas singularidades que envolvem o trabalho docente e tomando como *locus* de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, elege-se como questão problematizadora dessa pesquisa, a seguinte indagação: Quais concepções estão na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC? No âmbito dessa problemática esta pesquisa tem por objetivo geral: Analisar as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC. Os sujeitos da pesquisa são docentes que fazem parte do corpo efetivo do IFAC e que tenham atuado em pelo menos um semestre letivo dos cursos de licenciaturas. O caminho teórico-metodológico percorrido nessa pesquisa ancora-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e baseia-se em uma abordagem de natureza qualitativa. O aporte teórico foi fundamentado nos autores como: Nóvoa (1991a, 1991b, 1995); Azzi (2002); Saviani (1984, 2011, 2018); Pimenta e Anastasiou (2002); Veiga (2008); Cunha (2013); García (1999, 2009); Day (2001) e Pimenta (1999). Para realizar a levantamento dos dados, selecionou-se como instrumento de coleta o questionário para um melhor aprofundamento das questões que revelam o teor qualitativo da pesquisa. A pesquisa empírica realizada teve a participação de 26 (vinte e seis) professores, distribuídos nos quatro *campi* do IFAC. Os dados obtidos foram conduzidos a uma etapa de Análise de Conteúdo ancorada em Bardin (1977). Os resultados da pesquisa demonstram que dada a natureza *pluricurricular* e *multicampi* do IFAC, os (as) professores(as) que atuam nas licenciaturas tem um perfil de formação inicial bem diversificado entre licenciados, bacharéis e tecnólogos com atuação simultânea no ensino superior e ensino médio. As concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos professores revelam a compreensão da docência como vocação, atividade relacionada ao ensino-aprendizagem e atividade de transmissão de conhecimentos. Esses sentidos e significados se manifestam nas práticas pedagógicas dos professores e o modo como estas são construídas revelam práticas pedagógicas no âmbito de três perspectivas: positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Os saberes mobilizados pelos professores formadores compreendem os saberes adquiridos na formação, saberes pedagógicos, curriculares e experienciais. Os saberes da experiência assumem uma posição privilegiada para alguns professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Conclui-se que as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC apontam diferentes sentidos e significados sobre o trabalho docente ancoradas em perspectivas tradicionais, tecnicistas e histórico-crítica, por isso são identificadas ações práticas mecânicas e repetitivas, mas também criativas.

Palavras-chave: Concepções e Práticas Pedagógicas. Sentidos e significados da docência. Professores de Licenciatura do IFAC.

ABSTRACT

Given the immense singularities that involve the teaching work and taking as the *locus* the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre - IFAC of investigation, the following question is chosen as a problematizing question in this research: What conceptions are at the base of the pedagogical aspects of the professors who work in IFAC's licentiate courses? In the context of this issue, this research has the general objective: To analyze the conceptions that are present at the base of the pedagogical practices of teachers who work in IFAC's licentiate courses. The research subjects are professors who are part of the IFAC staff and who have worked in at least one academic semester of undergraduate courses. The theoretical-methodological path taken in this research is anchored in the assumptions of historical-dialectical materialism and is based on a qualitative approach. The theoretical contribution was based on authors such as Nóvoa (1991a, 1991b, 1995); Azzi (2002); Saviani (1984, 2011, 2018); Pepper and Anastasiou (2002); Veiga (2008); Cunha (2013); Garcia (1999, 2009); Day (2001) and Pimenta (1999). To carry out the data collection, the questionnaire was selected as a collection instrument for a better deepening of the questions that reveal the qualitative content of the research. The empirical research carried out had the participation of 26 (twenty-six) professors, distributed in the four *campuses* of IFAC. The data obtained were taken to a stage of Content Analysis anchored in Bardin (1977). The survey results demonstrate that given the nature *curricular campi* and *multi-multi-* of IFAC, teachers who work in undergraduate courses have a very diversified initial education profile among graduates, bachelors and technologists with simultaneous performance in higher education and secondary education. The teaching conceptions that guide teachers' pedagogical practices reveal the understanding of teaching as a vocation, an activity related to teaching -learning and an activity of transmission of knowledge. These senses and meanings are manifested in the pedagogical practices of teachers and the way in which these are constructed reveal pedagogical practices within the scope of three perspectives: positivist, phenomenological and historical-critical. The knowledge mobilized by the trainer teachers includes the knowledge acquired in training, pedagogical, curricular and experiential knowledge. Knowledge from experience assumes a privileged position for some teachers in the development of their pedagogical practice. It is concluded that the conceptions that are present at the base of the pedagogical practices of the professors who work in the IFAC degree courses point to different senses and meanings about the teaching work anchored in traditional, technical and historical-critical perspectives, that is why practical actions are identified mechanical and repetitive, but also creative.

Keywords: Pedagogical Concepts and Practices. Teaching senses and meanings. Licentiate Teachers at IFAC.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPOSIÇÃO ATUAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT).....	101
FIGURA 2 – MAPA ESTRATÉGICO DO IFAC (2017-2036).....	107
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DO IFAC NO ESTADO DO ACRE..	108
FIGURA 4 – ORGANOGRAMA GERAL DO IFAC	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	–	CATEGORIA CENTRAL E INTERMEDIÁRIAS DA PESQUISA	31
QUADRO 02	–	QUANTITATIVO DE DOCENTES POR LICENCIATURAS NOS CAMPIS DO IFAC	32
QUADRO 03	–	DIFERENÇA ENTRE QUANTITATIVOS DE PROFESSORES NA ANÁLISE DOCUMENTAL	33
QUADRO 04	–	SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR CAMPIS	36
QUADRO 05	–	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	36
QUADRO 06	–	TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS A TEMÁTICA DISPONÍVEIS NO PORTAL DA CAPES	40
QUADRO 07	–	DISTRIBUIÇÃO TESES E DISSERTAÇÕES POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO E ORIENTADORES	41
QUADRO 08	–	ÊNFASES TEMÁTICAS E PONTOS CONVERGENTES DAS PESQUISAS	46
QUADRO 09	–	DISTRIBUIÇÃO POR EIXOS TEMÁTICOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO O IFAC	51
QUADRO 10	–	MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FUNÇÃO DA ORIENTAÇÃO CONCEITUAL	82
QUADRO 11	–	CURSOS SUPERIORES OFERTADOS PELO IFAC EM 2011	104
QUADRO 12	–	LEIS E DECRETOS DO MAGISTÉRIO FEDERAL QUE FORAM SANCIONADAS.....	114
QUADRO 13	–	MAPEAMENTO DAS FORMAÇÕES INICIAIS E ÁREAS DE FORMAÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS)	124
QUADRO 14	–	ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TRABALHO DOS PROFESSORES EBTT	135
QUADRO 15	–	ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DO IFAC	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CAMPI DO IFAC	35
TABELA 2 – MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL DA CAPES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 2015 A 2019.....	39
TABELA 3 – RESULTADO DAS TÉCNICAS DE COLETAS PREDOMINANTES NOS TRABALHOS	42
TABELA 4 – DADOS RELACIONADOS AOS CURSOS OFERTADOS NOS SEIS CAMPI DO IFAC.....	108
TABELA 5 – COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO IFAC E RESPECTIVAS TITULAÇÕES.....	117
TABELA 6 – CORPO DOCENTE DO IFAC EM 2015 POR TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO	117
TABELA 7 – CORPO DOCENTE DO IFAC NOS ANOS 2014 E 2015	118
TABELA 8 – CORPO DOCENTE DO IFAC DE 2015 ATÉ 2019	118
TABELA 9 – QUANTITATIVO DO CORPO DOCENTE DO IFAC EM 2020 POR TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO	119
TABELA 10 – PROFESSORES DAS LICENCIATURAS DO IFAC SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA.....	122
TABELA 11 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ANDAMENTO E CONCLUÍDOS	126
TABELA 12 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES ANTES DE INGRESSAR NO IFAC	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	–	ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES	122
GRÁFICO 2	–	ÁREAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	124
GRÁFICO 3	–	NÍVEIS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ANTERIOR AO INGRESSO NO IFAC.....	127
GRÁFICO 4	–	TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO IFAC	129
GRÁFICO 5	–	REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES	131
GRÁFICO 6	–	CARGA HORÁRIA DEDICADA AS ATIVIDADES DE ENSINO	132
GRÁFICO 7	–	CARGA HORÁRIA DESTINADA AS ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO	133
GRÁFICO 8	–	RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES	165

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA	26
2.1 NARRATIVA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	26
2.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	31
2.2.1 O contato com os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados	34
2.3 ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	37
2.3.1 O IFAC como lócus de investigação: um balanço das pesquisas realizadas.....	50
3 TRABALHO, FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	53
3.1 CONFIGURAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO.....	54
3.1.1 Configurações do trabalho de ensinar: compreendendo a docência como atividade profissional	59
3.1.2 Paradigmas de formação de professores: contextos, possibilidades e contradições.....	65
3.1.3 Compreendendo o conceito de prática pedagógica	70
3.2 FORMAÇÃO E SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	71
3.2.1 Os saberes da profissão docente	75
3.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL DO PROFESSOR.....	80
4 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO ACRE	86
4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: OS PRIMÓRDIOS DA CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL	86

4.1.1 A relação entre trabalho e educação: uma discussão teórica	86
4.1.2 Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil	91
4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	102
4.3 A CARREIRA EBTT NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REGULAMENTAÇÕES, ESTRUTURA E IDENTIDADE	112
4.4 A DOCÊNCIA NO IFAC: CONTEXTOS E IDENTIDADE	116
5 OS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC: IDENTIDADE, CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	120
5.1 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC	120
5.2 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA PARA OS PROFESSORES EBTT	139
5.2.1 As concepções sobre a docência	140
5.2.2 As concepções sobre o ensino	144
5.2.3 Os sentidos sobre ser professor formador	148
5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC	152
5.3.1 A prática pedagógica na visão dos(as) professores(as) das licenciaturas do IFAC	153
5.3.2 Elementos nucleares da prática pedagógica	157
5.3.2.1 A motivação	158
5.3.2.2 A relação professor-aluno	159
5.3.2.3 O planejamento das aulas	161
5.3.2.4 Domínio de conteúdo	163
5.3.2.5 Recursos didáticos	165
5.3.2.6 Avaliação da aprendizagem	166
5.3.2.7 Fatores que influenciam na prática pedagógica dos(as) professores(as)	168
5.4 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES FORMADORES	172

5.4.1 Os saberes dos professores das licenciaturas do IFAC: que concepções têm os professores?	172
5.4.2 Os saberes mobilizados pelos professores formadores que atuam nas licenciaturas	176
5.5 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES EBTT	179
5.5.1 Formação continuada para o docente formador: percepções, experiências e vivências	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO	203
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	211
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217

1 INTRODUÇÃO

Um dos aspectos mais instigantes que, direta ou indiretamente, direcionam uma pesquisa com foco nas concepções e práticas pedagógicas dos professores é saber que os múltiplos e diferentes olhares dos sujeitos envolvidos na pesquisa podem revelar diferentes perspectivas de concepções sobre formação, saberes e prática pedagógica. Esse fato pode indiscutivelmente desencadear em uma árdua e complexa tarefa de que é preciso compreender e analisar as práticas pedagógicas associadas aos saberes e as trajetórias formativas construídas ao longo do tempo por cada professor.

Não sem motivos, tem sido crescente ao longo de várias décadas um esforço de pesquisas sobre a grande complexidade que gira em torno da temática trabalho docente. Autores como: Nóvoa (1991a, 1991b, 1995); Azzi (2002); Saviani (1984, 2011, 2018); Pimenta e Anastasiou (2002); Veiga (2008); Cunha (2013); García (1999, 2009); Day (2001) e Pimenta (1999) tem se debruçado em aprofundar o estudo sobre essa temática. O desafio em buscar compreender a docência como profissão tem resistido ao tempo posto que, é uma discussão que não se esgota, mas que permanece ao longo do século XXI. Somam-se a esse desafio, as tensões, as lutas e as resistências que marcam inevitavelmente o percurso histórico do trabalho do professor e aprofundam ainda mais o debate sobre a docência como profissão.

Nesse movimento, as discussões sobre o trabalho docente tornam-se mais intensas a partir da importância em compreender a categoria trabalho tomando por base os pressupostos do materialismo histórico-dialético que vão apontar na direção de que o trabalho do professor embora seja realizado sob condições objetivas da sociedade capitalista, ou seja, sob as condições de alienação do trabalho guarda traços, singularidades que o diferencia das demais formas laborais. De acordo com Azzi (2002, p.56), o contexto sócio-histórico vai revelar que o “trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais”. Nesse sentido, o trabalho docente é um trabalho concreto que é desenvolvido numa instituição escolar dentro de um contexto político, social e econômico da sociedade capitalista e carrega no seu bojo traços, configurações e singularidades que precisam ser de fato compreendidos.

Embora algumas políticas educacionais tentem diminuir cada vez mais as margens de autonomia do professor, controlando e regulamentando o seu trabalho sob a lógica de apresentar resultados, Azzi (2002) assegura de maneira excepcional que o trabalho do professor é uma

práxis, pois envolve o pensar, o elaborar e o executar, bem como aquilo que o professor realiza na sala de aula, suas intencionalidades e valores podem resultar em ações transformadoras.

Por isso, indiscutivelmente, é no espaço da sala de aula que se assegura ao professor a capacidade de conceber, pensar e estabelecer finalidades para o seu trabalho. Posto que, ainda que tentem interferir nesse espaço reduzindo as margens de autonomia do professor não há como retirar completamente da essência do trabalho docente, ou seja, o pensar e o executar, pois é nesse espaço, que o próprio professor tem o controle do tempo e da dinâmica do seu trabalho. Tomando como premissas todas essas questões sobre o trabalho docente é que surgiu o desejo de buscar compreender melhor as especificidades que envolvem o trabalho dos professores que atuam nos cursos de Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) veio a ser instituída no âmbito do sistema federal de ensino por meio da lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), criada durante o governo do então Presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva e é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por uma Universidade Tecnológica Federal, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. O processo de expansão da Rede Federal culminou então em um novo modelo de instituição de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação presentes em todo o território nacional. Em conformidade com a lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), os Institutos Federais (IF) possuem natureza jurídica de autarquia e articulam educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, o caminho da investigação percorrido teve como foco os docentes que fazem parte da carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), conforme prever a lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e que integram o quadro de servidores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC.

O interesse por essa temática ancora-se em duas grandes motivações. A primeira surgiu a partir das reflexões e estudos realizados na disciplina “Formação e Trabalho docente: representações, saberes e práticas” que integra o currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. Durante a realização da disciplina houve um momento de discussão e apresentação dos objetos de estudos que seriam pesquisados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e, foi nesse momento que se aflorou o desejo em

reformular a temática da pesquisa inicial, considerando-se principalmente as orientações da professora da disciplina e o excelente aporte teórico estudado.

A decisão em reformular a pesquisa inicial teve ainda uma forte influência do contexto da pandemia devido ao vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), popularmente conhecido como Coronavírus, no qual foram identificados os primeiros casos em Wuhan na China e no Brasil no início do ano de 2020¹ e que, infelizmente atingiu toda a população mundial mudando drasticamente a rotina dos indivíduos. Se faz necessário abrir esse parêntese nessa narrativa para expor a grave situação que o Brasil e os demais países do mundo viveram e continuam vivendo, pois independentemente de país ou região todos os indivíduos sofreram com os efeitos advindos da pandemia.

No campo educacional, não foi diferente, todas as instituições de ensino brasileiras, da educação básica ao ensino superior, tiveram que “do dia para a noite” adaptar as atividades de ensino presencial, e buscar uma maneira de garantir o afastamento entre professores e alunos, e em especial as universidades passaram a realizar o ensino remoto emergencial como uma forma de substituição temporária das aulas presenciais. Esse impacto da pandemia no campo educacional refletiu também, sem dúvidas na realização das pesquisas principalmente porque as escolas, que seriam o *locus* da investigação, foram esvaziadas, tiveram que suspender as atividades presenciais e as aulas passaram a ser realizadas à distância ou por meio de atividades síncronas e assíncronas. Por tudo isso, surgiram grandes dificuldades dos contatos com as escolas da rede estadual de educação do Acre que aliada às limitações do isolamento social tiveram grande peso no momento de decidir pela mudança e reformulação da pesquisa inicial. Para fechar esse parêntese é muito importante deixar registrado que as dificuldades em realizar uma pesquisa no contexto de uma pandemia exigiu da pesquisadora esforços inimagináveis, pois o afastamento e o isolamento social, a dor causada pela perda de muitas pessoas ocasionaram uma desestruturação sem medidas em todos os aspectos, porém a persistência e a vontade em realizar um sonho manteve-se firme à medida em que buscava-se superar os muitos desafios.

Considerando o contexto exposto, ressalta-se que a segunda grande motivação em realizar esse trabalho de pesquisa teve uma relação direta com a trajetória profissional da pesquisadora, tendo em vista que desde 2010 integra o quadro de servidores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC atuando como pedagoga. Ao longo desse período, foram sete anos desenvolvendo as atividades no Campus Rio Branco localizado

¹ Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

no município de Rio Branco, e a partir do ano de 2018 optou-se por uma remoção para o Campus Rio Branco *Avançado* Baixada do Sol. A trajetória profissional da pesquisadora foi, portanto, marcada por uma singularidade ao ter iniciado a atuação como pedagoga concomitantemente também ao início das atividades acadêmicas no IFAC trazendo assim, elementos importantes na constituição das experiências e vivências durante a chamada “fase de expansão” da Rede Federal de Educação que autorizou o funcionamento de vários IF’s no país, incluído o IFAC. Essa vivência profissional simultânea ao processo de implantação da Instituição proporcionou uma grande euforia aliada a enormes desafios, que implicaram na construção das primeiras normativas pedagógicas e administrativas, do acompanhamento das primeiras turmas, na elaboração e realização dos primeiros eventos pedagógicos e científicos, e de muitas outras situações que indiscutivelmente foram oportunidades únicas e raras e que contribuíram significativamente para o crescimento profissional.

Desse modo, torna-se imprescindível mencionar que muitas inquietações surgiram ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, principalmente ao se observar o fazer cotidiano de um professor no âmbito de um Instituto Federal, posto que os professores EBTT pela singularidade da carreira transitam simultaneamente em vários níveis e modalidades. Diante disso, o desejo em investigar quem são esses professores, como estão atuando e desenvolvendo o seu trabalho foi se materializando a medida em que aumentava a convivência com eles. Além disso, o trabalho desenvolvido na Coordenação Pedagógica, possibilitou um contato muito próximo com os professores sendo possível dialogar sobre suas angústias e dificuldades em lidar com diferentes públicos dos diversos níveis de ensino que atuavam. A partir desses diálogos despertou-se o anseio em compreender a atuação dos professores nos cursos de licenciaturas do IFAC, sendo mais inquietante ainda o fato de que havia uma grande diversidade das formações acadêmicas do corpo docente, entre licenciaturas e bacharelados, logo seriam esses professores os responsáveis em proporcionar a formação de futuros professores.

Outro aspecto que foi levado em consideração, é o fato de que a lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) prever no seu artigo 8º que 20% das ofertas dos Institutos Federais devem ser destinadas a “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Essa exigência legal carrega notadamente em seu bojo a preocupação em tentar diminuir a escassez de professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e é nesse contexto que os Institutos Federais são incumbidos desse compromisso em ofertar os cursos de licenciaturas. Desse modo, as

Licenciaturas ofertadas pelo IFAC nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática tem como finalidade a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Portanto, a escolha desse grupo de professores que atuam nas licenciaturas do IFAC se justifica por compreender que uma das principais finalidades do trabalho desses docentes é a formação de futuros professores. Veiga (2008, p.14) enfatiza que “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola”. Dadas as imensas singularidades que envolvem a realização desse processo formativo, elegeu-se como questão problematizadora dessa pesquisa, a seguinte indagação: Quais concepções estão na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC?

É necessário esclarecer que foram considerados como sujeitos desta pesquisa os docentes do IFAC que atuam nas licenciaturas, independentemente de estarem ou não atuando no semestre em que foi realizada a pesquisa. Vale ressaltar também que, dada as peculiaridades da carreira do magistério EBTT, pode acontecer que os docentes que foram escolhidos tenham atuação simultânea no ensino superior e na educação básica, nesse sentido essas informações foram mapeadas no segundo semestre do ano de 2021 buscando por meio desse levantamento de dados verificar e identificar quais docentes teriam atuação simultânea em vários níveis de ensino e cursos.

Essa característica dos docentes atuarem nos diferentes níveis de formação tem como fundamento o art. 7º da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), no qual prevê que são objetivos dos Institutos Federais:

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

- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Como se pode perceber, a legislação assegura que no âmbito de um Instituto Federal os professores deverão atuar em vários níveis e cursos ao mesmo tempo levando em consideração sua área de formação, ou seja, um professor EBTT não atua de maneira exclusiva em determinado curso ou nível. Desse modo, pode-se questionar: será que essa particularidade que envolve a carreira EBTT vai exigir de cada professor grandes esforços para mobilizar seus saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos concomitantemente, em diferentes contextos relativos a cada nível de formação?

Pode-se ilustrar essa situação da seguinte maneira: um professor que atua no IFAC com formação em Matemática pode ministrar a disciplina específica de sua área nos cursos: ensino médio integrado ao ensino técnico, nos cursos subsequentes ou ainda nos cursos de Licenciatura em Matemática. Desse modo, essa dinamicidade vai exigir do professor uma ágil adequação da sua prática pedagógica levando em consideração não somente o nível de ensino que estará atuando, mas sobretudo o perfil de formação para cada curso. Conforme explica Melo (2010, p.1-2):

O trabalho docente na educação profissional, além das características comuns ao trabalho docente em geral, [...], apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade. O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho.

Assim, no que tange aos docentes do IFAC que atuam nas licenciaturas é importante reconhecer que embora a formação inicial desses professores seja bacharel ou licenciado, estes

professores carregam consigo bagagens de experiências e conhecimentos, e estão incumbidos de uma responsabilidade ainda maior que é formação de futuros professores.

Diante de tudo isso, essa pesquisa se justifica como importante, pois possibilitará uma reflexão sobre o trabalho docente no âmbito dessa nova Instituição de Ensino que surgiu no campo educacional brasileiro e que possui características tão peculiares. Ao mesmo tempo, tem sua relevância pelo fato de buscar trazer significativas contribuições de modo a ampliar os estudos sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores EBTT que atuam nas licenciaturas.

O caminho investigativo teve como ponto de partida o problema de pesquisa, posto que “toda investigação nasce de algum problema teórico/prático. Este dirá o que é relevante ou irrelevante observar, os dados que devem ser selecionados. Esta seleção exige uma hipótese, conjectura e/ou suposição, que servirá de guia ao pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.97). Deste modo, a definição da problemática indicará exatamente qual o percurso que a investigação deverá seguir.

A esse respeito, tomando como *lócus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, a pesquisa foi motivada pela seguinte questão problemática: Quais concepções estão na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC?

Diante dessa problemática desdobraram-se conseqüentemente outras questões para o desenvolvimento da pesquisa: a) Qual o perfil formativo e profissional dos docentes formadores do IFAC que atuam nas Licenciaturas? b) Quais concepções de ensino norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas, manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores? c) Que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores que atuam nas Licenciaturas e de que modo estas são construídas no cotidiano da ação docente? d) Quais saberes são mobilizados pelos professores formadores do IFAC e quais destes saberes assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica?

Tendo em vista todas essas inquietações apresentadas, faz-se necessário reconhecer que o trabalho docente é sim, uma profissão, que exige um arcabouço de conhecimentos teóricos fundamentados e produzidos pela ciência. O trabalho docente é uma atividade profissional especializada e, que embora seja um trabalho imaterial o professor tem, em quase ou nenhuma margem de autonomia em relação às finalidades, ao ritmo e a dimensão coletiva do seu trabalho que se realiza no interior da sala de aula, algo que dificilmente estará presente na realização do trabalho fabril. Dessa maneira,

a importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando a sua democratização e, portanto, a um ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula dessa escola. (AZZI, 2002, p.56-57).

Assim, o trabalho do professor tem um sentido formativo, pois é inerente a esse trabalho as relações entre sujeitos, professor-aluno. E, portanto, assumir essa dimensão deontológica do seu trabalho é um verdadeiro compromisso com a aprendizagem dos alunos garantindo-lhes uma educação realmente crítica e transformadora.

No âmbito da problemática e das questões expostas nesta pesquisa definiu-se como objetivo geral: Analisar as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC. Para alcançá-lo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Descrever o perfil formativo e profissional dos docentes formadores do IFAC que atuam nas Licenciaturas. b) Identificar as concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas, manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores. c) Descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nas Licenciaturas e o modo como estas são construídas no cotidiano da ação docente. d) Identificar e caracterizar os saberes que são mobilizados pelos professores formadores do IFAC e quais destes, assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Assim, concluída essa etapa de apresentação dos caminhos que foram trilhados até o momento de construção do objeto de investigação e do delineamento desse estudo, é preciso seguir a partir de agora por outros caminhos, o do percurso teórico-metodológico, do diálogo e das análises dos estudos sobre a temática.

Portanto, este trabalho está organizado da seguinte maneira: A seção intitulada “O caminho metodológico da pesquisa: uma construção necessária” apresenta o percurso metodológico, as escolhas metodológicas, o *locus*, os sujeitos da pesquisa e a contribuição dos estudos sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A próxima seção, intitulada “Trabalho, formação, saberes e desenvolvimento profissional docente: aproximações teóricas”, traz as categorias teóricas definidas nesse estudo dialogando com os referenciais que sustentam esta pesquisa. Trata inicialmente das configurações sócio-históricas da docência como profissão, posteriormente se volta para as discussões em torno da formação e dos saberes da profissão docente e apresenta ainda os pressupostos teóricos-conceituais sobre o desenvolvimento profissional docente.

A seção seguinte denominada “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e no Acre” traz uma contextualização histórica sobre a Educação Profissional e Tecnológica, descrevendo os aspectos históricos, a estrutura organizacional, administrativa e pedagógica do lócus dessa investigação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Na sequência, trata-se sobre a carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) e, por último descreve-se o contexto da docência no IFAC, sua evolução e principais características.

A última seção, intitulada “Os(as) professores(as) das licenciaturas do IFAC: identidade, concepções, saberes e práticas pedagógicas”, destina-se a apreciação, análise e interpretação dos dados expondo os resultados da pesquisa com base nos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Por fim, as Considerações Finais procuram sintetizar os caminhos percorridos, recapitulando os objetivos, as análises desenvolvidas e as reflexões realizadas em relação aos resultados obtidos deixando um fio condutor de possibilidades para novas investigações.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

Esta seção apresenta o caminho metodológico da pesquisa e está estruturada em três subseções. A primeira trata da abordagem metodológica descrevendo o método e as técnicas que foram definidas para a investigação. Na sequência busca-se apresentar o campo e os sujeitos da pesquisa. A última subseção consiste na apresentação das contribuições dos estudos sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e apresenta por último um balanço das pesquisas que tiveram o IFAC como lócus de investigação.

2.1 NARRATIVA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

A construção de um percurso metodológico implica necessariamente em ter que tomar decisões, sejam elas de métodos ou técnicas, e que precisam estar claramente alinhadas com os objetivos a serem alcançados, de modo a buscar as respostas da problemática investigada. O método pode ser compreendido como um caminho para se chegar a um fim determinado, ou seja, “o método é 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 seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.83)

Nesse sentido, para alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa o itinerário investigativo assume a natureza exploratória. Para Amado e Freire (2017, p.120), existem estudos de natureza exploratória que se utilizando de diferentes modalidades de entrevistas dão origem a estratégia por eles designada de descritivo-interpretativa, “[...] nestes estudos descritivos-interpretativos está sempre presente a preocupação por descrever padrões e características de uma dada população ou área de interesse”.

Uma vez que se tem clareza da natureza da pesquisa é chegado o momento de decidir o tipo de abordagem. Para a realização dessa etapa foram consideradas as características de cada tipo de abordagem, os critérios epistemológicos e teóricos que mais se aproximam da problemática investigada. Por isso, Amado e Freire (2017, p.121) esclarecem que “o modo como se formula o problema é, pois, fundamental para se desenhar o caminho que se há de

tomar em termos de metodologia de pesquisa”. Diante disso, essa investigação tem como base a abordagem qualitativa de pesquisas em educação, pois:

Na investigação qualitativa, a problemática centra-se na decifração do ‘significado dos fenômenos’ para sujeitos investigados; a decifração e a frequência destes fenômenos poderão apenas ser um caminho para se chegar àqueles ‘significados’, geralmente expressos em conceitos e metáforas. (AMADO; FREIRE, 2017, p.121).

A abordagem qualitativa favorece a análise e interpretação do fenômeno investigado em diversas situações, e desse modo propicia uma reflexão profunda sobre o comportamento, valores e atitudes dos sujeitos investigados enriquecendo assim os achados da pesquisa para além de resultados quantitativos. Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) destacam cinco importantes características da pesquisa qualitativa: a) a primeira diz respeito ao ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador sendo aquele que se assume como principal instrumento; b) a segunda refere-se a abordagem qualitativa ser descritiva; c) a terceira seria em interessar-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) a quarta consiste em analisar os dados de forma indutiva; e) e a quinta consiste na ênfase da importância do significado na abordagem qualitativa. Ao se observar essas características descritas pelos autores se tem clareza da complexidade que envolve esse percurso investigativo ratificando, portanto, que essa abordagem é a que se configura como a melhor escolha para condução deste estudo.

Corroborando com o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2007) apresenta três importantes etapas da pesquisa qualitativa: 1) A fase exploratória que consiste na preparação, definição e escolha do objeto, dos instrumentos e de todos os aspectos essenciais para a entrada em campo. 2) A fase trabalho de campo considerada etapa central para a confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria e 3) A fase de análise e tratamento do material empírico e documental que se realiza a partir de três tipos de procedimentos: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise propriamente dita. Em que pese a importância de todas essas, a autora ressalta que “o ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas, a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam” (MINAYO, 2007, p.27).

Desse modo, considerando todos esses aspectos foi necessário realizar inicialmente uma revisão de literatura no intuito de aproximar o objeto de estudo de outras produções científicas que tratam da temática sob diferentes olhares e perspectivas, possibilitando assim um diálogo

com essas produções científicas. Outra etapa de extrema importância foi a definição do instrumento que seria utilizado para a coleta de dados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003, p.164), esclarecem que:

Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

A esse respeito, foi realizado por meio desse estudo um levantamento de dados dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do IFAC para traçar inicialmente um panorama do perfil formativo e profissional desses professores. Consequentemente, as estratégias e metodologias utilizadas possibilitaram analisar e compreender quais concepções estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC.

Para o levantamento de dados junto aos sujeitos investigados optou-se pelo questionário autoaplicável com perguntas abertas e fechadas. Se faz necessário abrir um parêntese para esclarecer o seguinte: durante a etapa de qualificação do mestrado foi informado que seriam utilizados inicialmente dois instrumentos, os questionários e as entrevistas. No entanto, após a elaboração e revisão das questões do questionário e o retorno das respostas dadas pelos sujeitos considerou-se que somente o questionário era suficiente para a obtenção de todos os dados da pesquisa. Considerando, pois, o fato de que o país passou por uma situação de pandemia que teve início no ano de 2020, e que não havia uma previsão de retorno das atividades presenciais nas instituições de ensino no período de realização da pesquisa, o questionário elaborado foi encaminhado aos docentes que atuam nas licenciaturas do IFAC dos *campi* Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Xapuri e Rio Branco por meio da ferramenta *google forms*, disponível na web.

O questionário tem uma grande relevância por possibilitar fazer o levantamento no campo de investigação sem a presença do pesquisador, e também apresenta algumas vantagens: “economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla [...], há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, [...] há mais tempo para responder e em hora mais favorável” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201-202). Por essas razões, este instrumento possibilitou o contato com os sujeitos que, geograficamente demandaria muito tempo e custos para a pesquisadora.

É importante frisar que o questionário foi aplicado após a etapa da qualificação, tendo em vista que essa etapa oportunizou, a partir das observações e considerações realizadas pela banca examinadora, os ajustes necessários tanto no instrumento de coleta de dados quanto nas demais questões da pesquisa garantindo desse modo o alinhamento e o êxito da pesquisa.

O momento de elaboração do questionário deve ser muito cuidadoso e rigoroso, pois se houver falhas no processo de elaboração corre-se o risco de não se obter o resultado esperado. Por isso, Marconi e Lakatos (2003, p.202) ressaltam que durante o longo e complexo processo de elaboração do questionário devem-se ter alguns cuidados “na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico”. Sendo assim, indiscutivelmente o cuidado com a elaboração das questões aliado a ordem em que cada questão deve estar distribuída ao longo do questionário permitirá a obtenção de bons resultados.

O questionário elaborado foi estruturado a partir das quatro questões de estudo da pesquisa visando, desse modo atingir a questão central, sendo composto por 40 (quarenta) questões abertas e fechadas distribuídas em 4 (quatro) eixos centrais, sendo eles: a) Eixo I - Identificação pessoal e profissional, b) Eixo II- Concepções, sentidos e significados, c) Eixo III - Práticas pedagógicas, e d) Eixo IV- Saberes e formação docente.

No primeiro eixo do questionário “Identificação pessoal e profissional” foram organizadas 22 (vinte e duas) questões, sendo 21 (vinte e uma) questões fechadas e 1 (uma) questão aberta. O segundo eixo “Concepções, sentidos e significados” foi composto por 5 (cinco) questões abertas. O terceiro eixo “Práticas pedagógicas” foi organizado com 7 (sete) questionamentos, sendo 4 (quatro) fechadas e 3 (três) abertas e por fim, o quarto eixo foi composto por 6 (seis) questões, sendo 5 (cinco) questões abertas e 1 (uma) questão fechada. (APÊNDICE B). Cabe ressaltar que por se tratar de um questionário elaborado por meio da ferramenta *google forms* foi necessário configurar algumas questões como “respostas obrigatórias”, sendo então utilizado como critério para esta configuração todas as 26 (vinte e seis) questões fechadas e 6 (seis) questões abertas consideradas essenciais para as análises dos dados. Deste modo, apenas 8 (oito) questões não estavam configuradas como “obrigatórias” sendo facultadas aos sujeitos investigados a decisão em respondê-las.

Ainda que existem inúmeras vantagens ao utilizar este instrumento, Marconi e Lakatos (2003) deixam claro que há também algumas fragilidades, dentre elas a probabilidade de que apenas uma pequena quantidade de questionários respondidos volte para o pesquisador, bem como ainda pode acontecer que muitas perguntas fiquem sem respostas porcentagem ou ainda que a devolução tardia do questionário poderá prejudicar o cronograma da pesquisa. Em pense,

todos esses aspectos a decisão em utilizar esse instrumento de pesquisa acentuou-se de maneira positiva, tendo em vista que o número significativo de sujeitos a serem investigados e as diferentes localizações geográficas em que se encontravam.

No que diz respeito a análise e interpretação dos dados obtidos, optou-se nesta pesquisa pela Análise de Conteúdo ancorada em Bardin (1977). Para a autora, a Análise de Conteúdo segue algumas etapas importantes que podem favorecer a compreensão dos resultados e revelar subsídios importantes ao pesquisador. A esse respeito, as três fases definidas por Bardin (1977, p.95) são: a) pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

A primeira fase, chamada de pré-análise, corresponde ao momento de organização, escolha dos documentos que devem ser submetidos à análise, formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores. Nessa etapa, a leitura flutuante e o contato com os documentos implicam na constituição do corpus obedecendo-se as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. (BARDIN, 1977, p.96).

A segunda fase, exploração do material, está vinculada ao êxito da primeira fase e compreende a sistematização das tomadas de decisões da fase anterior. Nesse momento de acordo com Bardin (1997), é realizada a organização da codificação, o recorte das unidades de registro, a classificação e a escolha das categorias. Assim, nessa etapa o pesquisador é responsável por eleger as principais categorias que serão desenvolvidas em seu estudo. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 1977, p.117).

Por fim, a terceira fase proposta, trata-se do tratamento dos resultados e interpretação, e se constitui no momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, ou seja, ocorre um processo de lapidação dos dados estabelecendo-se quadros de resultados significativos e fiéis a partir das informações advindas das análises. Propõe-se inferências e interpretações mantendo o cuidado e a atenção ao realizá-las.

Assim, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) favorece a realização de um trabalho investigativo pautado num conjunto de técnicas coerentes e sistematizadas possibilitando uma melhor compreensão e avaliação dos resultados que estão por trás dos dados e, deste modo pode proporcionar maior robustez no âmbito desse percurso investigativo.

Ante o exposto, se faz necessário apresentar como foram organizados os dados obtidos na pesquisa. Foram definidas *a priori* 5 (cinco) grandes categorias: a) perfil formativo e

profissional dos professores, b) os sentidos e significados da docência para os professores EBTT, c) a prática pedagógica dos professores das licenciaturas, d) Saberes docentes dos professores formadores, e) Processos formativos dos professores EBTT.

Na sequência, foram definidos e organizados um conjunto de subcategorias, com base nas categorias mais amplas e a partir do agrupamento das perguntas elaboradas no questionário.

QUADRO 1- CATEGORIA CENTRAL E INTERMEDIÁRIAS DA PESQUISA

CATEGORIA CENTRAL	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
Perfil formativo e profissional dos professores	Identificação pessoal
	Experiências da docência
	Carreira EBTT
Os sentidos e significados da docência para os professores EBTT	Concepções sobre a docência
	Concepções sobre o ensino
	Sentidos sobre ser professor formador
A prática pedagógica dos professores das licenciaturas	Reflexões sobre a prática pedagógica
	Elementos nucleares da prática pedagógica
Saberes docentes dos professores formadores	Concepções dos professores sobre os saberes docentes
	Saberes mobilizados pelos professores formadores
Processos formativos dos professores EBTT	Formação continuada para o professor formador

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Essas categorias mais amplas e as subcategorias intermediárias possibilitaram um aprofundamento das análises e interpretações imbricadas no objeto investigado e será apresentada de maneira mais detalhada na seção cinco denominada “Os (as) professores (as) das licenciaturas do IFAC: concepções, saberes e práticas pedagógicas”.

2.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de investigação escolhido para realizar a coleta dos dados e informações foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, sendo definido como campo empírico 4 (quatro) *campi* que ofertam cursos de licenciaturas: o campus Rio Branco que oferta os cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática, o campus Xapuri com oferta da licenciatura em Química, o campus Sena Madureira que oferta a Licenciatura em Física e o campus Cruzeiro do Sul que oferta os cursos de licenciaturas em Matemática e Física. A razão para a escolha desse campo de investigação se dá pelo fato de que o IFAC é a única Instituição

de Ensino que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) localizada no Estado do Acre e embora tenha pouco mais de uma década de funcionamento tem contribuído significativamente com o desenvolvimento social e educacional da região.

Os sujeitos da pesquisa são docentes que fazem parte do corpo efetivo do IFAC e que tenham atuado em pelo menos um semestre letivo nos cursos de licenciaturas, independentemente de estarem ou não atuando no semestre de realização da pesquisa. Nesse contexto de acordo com dados levantados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos disponíveis no portal Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)² o quadro docente de cada curso configura-se da seguinte forma:

QUADRO 2 - QUANTITATIVO DE DOCENTES POR LICENCIATURAS NOS *CAMPI* DO IFAC

CAMPUS/SIGLA	CURSOS	QUANTITATIVO DE DOCENTES ³
Rio Branco – CRB	Licenciatura em Matemática	13
	Licenciatura em Ciências Biológicas	23
Cruzeiro do Sul- CCS	Licenciatura em Física	25
	Licenciatura em Matemática	26
Sena Madureira – CSM	Licenciatura em Física	16
Xapuri – CXA	Licenciatura em Química	15
Total		118

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Conforme descrito no Quadro 2 percebe-se que a Licenciatura em Matemática com oferta em dois *campi* (Rio Branco e Cruzeiro do Sul) possuem 39 (trinta e nove) docentes atuantes, na sequência destaca-se a Licenciatura em Física também com oferta em dois *campi* (Cruzeiro do Sul e Sena Madureira) resultando um total de 37 (trinta e sete) docentes que atuam nessas licenciaturas.

Após esse levantamento realizado por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos percebeu-se a necessidade de confirmar se o quantitativo de docentes descritos no quadro de cada PPC realmente representava a realidade de cada curso no ano vigente, tendo em vista que a data de publicação dos PPC's compreendia um período entre 2017 e 2020, e assim não se assegurava que todos os docentes listados nos PPC's estariam ainda atuando nos cursos. A preocupação em confirmar essas informações do quantitativo de docentes descritos no quadro

² Disponível em: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/public/home.jsf#>. Acesso em: 11 dez. 2020

³ Dados obtidos no PPC de cada licenciatura, disponíveis no Sistema Integrando de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

2 se deu, pois os dados poderiam ter sofrido alterações ao longo dos anos devido a diversas situações como a rotatividade de remoções entre os *campi*, redistribuições para outras Unidades de Ensino da Rede Federal ou ainda estarem afastados de suas funções por diversos motivos. Diante dessa realidade, foi realizado o contato com os coordenadores dos respectivos cursos por meio de correspondência eletrônica solicitando que os coordenadores encaminhassem a lista dos docentes que estavam atuando nos cursos e os PPC's a fim de verificar se os mesmos haviam ou não sofrido alterações.

Após alguns dias de espera para a obtenção das respostas, apenas 4 (quatro) coordenadores encaminharam os documentos solicitados, outros 2 (dois) não responderam a solicitação, e deste modo foi necessário abrir um processo na Ouvidoria da Instituição para obter as informações que faltavam. O processo na Ouvidoria foi destinado à Pró-reitoria de Ensino do IFAC e, após uma tramitação rápida e eficiente, as informações solicitadas foram encaminhadas. Ao analisar os documentos recebidos percebeu-se que havia uma diferença entre a quantidade de docentes descritos nos PPC's e a relação recebida pelos coordenadores em 4 (quatro) Licenciaturas de dois *campi*: Rio Branco e Cruzeiro do Sul, conforme descrito no Quadro 3.

QUADRO 3 – DIFERENÇA ENTRE QUANTITATIVOS DE PROFESSORES NA ANÁLISE DOCUMENTAL

CAMPUS/SIGLA	CURSOS	QUANTITATIVO DE DOCENTES NO PPC	QUANTITATIVO DE DOCENTES NA LISTA COORDENADORES
Rio Branco – CRB	Licenciatura em Matemática	13	12
	Licenciatura em Ciências Biológicas	23	28
Cruzeiro do Sul- CCS	Licenciatura em Física	25	18
	Licenciatura em Matemática	26	20
Sena Madureira – CSM	Licenciatura em Física	16	16
Xapuri – CXA	Licenciatura em Química	15	15
Total		118	109

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Conforme se observa no Quadro 3, houve uma diferença para menos de 1 (um) professor no curso de Licenciatura em Matemática do Campus Rio Branco, no entanto em relação a Licenciatura em Ciências Biológicas do mesmo campus houve um aumento de 5 (cinco)

professores atuantes. Nos cursos ofertados pelo campus Cruzeiro do Sul houve uma diferença de 7 (sete) professores a menos na Licenciatura em Física e também 6 (seis) professores a menos na Licenciatura em Física. No entanto, os cursos ofertados pelos *campi* Sena Madureira e Xapuri permaneceram sem alterações no quantitativo de docentes. Essa diferença identificada entre os documentos analisados mostrou que entre o período de publicação dos PPC's e a realização da pesquisa muitos professores se afastaram da Instituição por diversos motivos: remoção, redistribuição, licenças, dentre outros e, por isso não estavam mais atuando nos cursos de Licenciaturas.

Embora esses dados obtidos retratassem de fato a realidade dos sujeitos a serem investigados, contudo foi identificado outro aspecto importante nas análises, o fato de que os *campi* Rio Branco e Cruzeiro do Sul ambos com ofertas de duas licenciaturas poderiam possibilitar aos professores atuação simultânea nos dois cursos. Nesse sentido, foi necessária uma análise minuciosa para identificar a duplicidade dos professores nos cursos e, após esse procedimento foram identificados que 5 (cinco) professores atuavam simultaneamente nas licenciaturas ofertadas pelo campus Rio Branco e 10 (dez) professores atuavam simultaneamente nas licenciaturas ofertadas pelo campus Cruzeiro do Sul. Desse modo, o total de sujeitos da pesquisa foram, portanto, 94 (noventa e quatro) professores que atuavam nos cursos de Licenciaturas do IFAC.

2.2.1 O contato com os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados

Um dos momentos mais esperados de um percurso investigativo, que gera muitas expectativas e também bastante apreensão é o momento de entrar em contato com os sujeitos da pesquisa. São muitas as incertezas e as dúvidas em saber como cada sujeito vai reagir ao receber o convite para colaborar com a investigação. Em que pese todas essas questões, agrava-se ainda mais o fato de que as dificuldades se tornam ainda mais acentuadas quando se está vivenciando uma conjuntura de pandemia no país.

Assim, a partir da definição do quantitativo de sujeitos, o passo seguinte foi entrar em contato com os 94 professores para convidá-los a fazerem parte da pesquisa. Desse modo, foi encaminhado para o e-mail institucional⁴ de cada professor um convite com o link do questionário (via *google forms*) e o link do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁴ Cabe esclarecer que o uso do e-mail institucional dos professores só foi possível pois, a pesquisadora tem acesso livre garantido legalmente por integrar o quadro de servidores da Instituição.

(TCLE) para participarem da pesquisa. No momento do envio do convite um fato chamou a atenção, dentre os professores relacionados na lista havia um professor com deficiência visual. Esse fato despertou a preocupação em buscar auxílio para enviar o convite de maneira acessível ao professor. Diante dessa situação, buscou-se o apoio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE do IFAC campus Rio Branco, e em resposta a solicitação o coordenador do NAPNE após analisar o questionário e o TCLE (APÊNDICE C) considerou-os acessíveis dando parecer favorável para a enviar o convite da pesquisa para o professor com deficiência, tendo em vista que ele poderia fazer a leitura por meio de um programa específico.

No primeiro dia em que foi encaminhado o questionário alguns professores responderam imediatamente, mas foi estabelecida uma data limite para o envio das respostas. No entanto, após o período pré-definido para o retorno do questionário, observou-se que o quantitativo de professores que responderam ao questionário ainda era insuficiente. Em virtude dessa situação, foi encaminhado um novo e-mail para os professores reforçando o convite e a importância da participação deles na pesquisa.

Na segunda tentativa, houve um aumento do retorno dos questionários, mas ainda permaneceu um número insatisfatório, inclusive alguns professores entraram em contato para justificarem que não teriam como responder devido as demandas de trabalho. Foi nesse momento que se percebeu a necessidade de intensificar as tentativas, e assim após uma conversa com a orientadora foi realizada mais uma tentativa para buscar elevar o quantitativo de participantes, mesmo diante das recusas e negativas. Nessa terceira tentativa foram encaminhados e-mails para os professores individualmente, bem como foi realizado ainda o contato com alguns professores via telefone e aplicativo de troca de mensagens buscando sensibilizá-los para responderem o questionário. Diante dessa última tentativa, obteve-se o retorno de mais alguns professores, ficando assim distribuídos:

TABELA 1– APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CAMPI DO IFAC

CAMPI	Professores por campi	Questionários enviados	Questionários respondidos
CRB	35	35	12
CCS	28	28	5
CSM	16	16	5
CXA	15	15	4
TOTAL	94	94	26

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2021)

Como se observa na tabela, após três tentativas de contato com os docentes que atuam nas licenciaturas nos quatro *campi* do IFAC o total de participantes foram 26 (vinte e seis) professores ficando assim distribuídos:

QUADRO 4 – SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR CAMPUS

CAMPUS	TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES
Rio Branco – CRB	12
Cruzeiro do Sul- CCS	5
Sena Madureira – CSM	5
Xapuri – CXA	4
TOTAL	26

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como se vê no Quadro 4 acima, a maioria dos participantes estavam lotados no Campus Rio Branco, os demais *campi* não tiveram um número expressivo de professores participantes, mas apesar dessa situação todos os *campi* foram contemplados. Desse modo, há de se reconhecer que muitas foram as dificuldades diante de um contexto adverso, no qual as Instituições estavam com as atividades presenciais suspensas, porém todos os esforços possíveis de serem realizados foram empregados para conseguir um número satisfatório de participantes.

Dado ao compromisso em manter o anonimato e buscando preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa foi estabelecido um código para identificá-los neste estudo e, assim cada questionário foi identificado da seguinte maneira: C1P1, que significa Campus 1, Professor 1, C2P1, Campus 2, Professor 1, e assim sucessivamente, conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 5- IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

CAMPUS	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	TOTAL
C1	C1P1 – C1P2 – C1P3 – C1P4 – C1P5 – C1P6- C1P7 – C1P8 – C1P9 – CP10 – CP11 –CP12	12 professores
C2	C2P1 – C2P2 – C2P3 – C2P4 – C2P5	5 professores
C3	C3P1 – C3P2 – C3P3 – C3P4 – C3P5	5 professores
C4	C4P1 – C4P2 – C4P3 – C4P4	4 professores

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse código atribuído ao campus bem como aos sujeitos respondentes expressa apenas a organização que será utilizada ao longo das análises. Na próxima subseção será desenvolvida uma revisão de literatura dos estudos que se aproximam da temática investigada sobre as concepções e práticas dos docentes que atuam nas licenciaturas.

2.3 ESTUDOS SOBRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A realização de uma pesquisa implica necessariamente numa aproximação do objeto de estudo com outras produções científicas, pois tratam a temática sob diferentes olhares e perspectivas. Conforme destacam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Desse modo, ao estabelecer esse diálogo com as demais produções acadêmicas algumas inquietações e reflexões são geradas motivando a busca por respostas as possíveis lacunas existentes e que podem doravante ser respondidas por meio da pesquisa desenvolvida.

Portanto, nessa revisão de literatura buscou-se teses e dissertações que abordassem a temática concepções, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas licenciaturas, sendo necessário a realização do recorte das pesquisas com foco de atuação dos professores nos Institutos Federais de Educação. Por isso, devido o foco dessa pesquisa ser os professores que atuam no âmbito de um Instituto Federal, não foram consideradas para o presente estudo as pesquisas realizadas em outras instituições ou níveis de ensino.

O levantamento bibliográfico foi realizado no portal de divulgação científica do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), por meio da Plataforma Sucupira que disponibiliza informações sobre todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação e teve como recorte temporal o período de 2015 a 2019. A escolha por esse recorte temporal se deu por compreender que as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos além de apresentar as mais valiosas e recentes contribuições sobre a temática permitem

demonstrar de maneira satisfatória como estão sendo desenvolvidas as investigações sobre a temática de estudo.

Diante disso, a revisão de literatura torna-se uma etapa da pesquisa extremamente desafiadora, pois embora durante o processo de busca sejam realizadas inúmeras filtragens e inseridos diversos descritores voltados ao objeto de estudo, infelizmente, nem sempre apenas com a leitura dos títulos é possível identificar todos os trabalhos produzidos, pois muitos títulos carregam informações que quando são realizadas a leitura dos resumos, estes são imediatamente descartados por não apresentarem relações direta com a temática.

As dificuldades em identificar entre os títulos as produções científicas que realmente estavam diretamente relacionadas ao objeto de estudo eram superadas à medida em que realizava-se a leitura dos resumos, o que direcionou então a decisão em selecionar, a partir dos resumos, apenas as teses e dissertações que apresentassem pesquisas sobre a atuação dos professores nos Institutos Federais. Com isso, surgiram outros desafios, pois muitas pesquisas tinham como foco a atuação dos professores em outros níveis de ensino, como ensino médio integrado, bacharelado, PROEJA entre outros, distanciando-se do foco deste estudo que são os professores que atuam nas licenciaturas.

Essa situação reveladora mostrou-se como um grande desafio desta etapa da pesquisa e expôs ainda que são poucas as produções científicas que direcionaram o foco dos estudos para a atuação dos professores nas licenciaturas dos Institutos Federais, demonstrando assim a necessidade de maior aprofundamento das pesquisas nessa temática. Assim, o mapeamento e o delineamento do percurso realizado das teses e dissertações encontradas que versam sobre a temática tiveram como finalidade revelar as principais abordagens metodológicas, os referenciais teóricos utilizados, os procedimentos e instrumentos de coletas utilizados pelos autores nas pesquisas. E, por fim apontar as problemáticas investigadas, indicando os principais resultados alcançados, e estabelecendo as possíveis relações entre as pesquisas analisadas e o objeto de estudo em questão.

Na realização do levantamento foram inseridos como termos de buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes três descritores combinados: a) docência; licenciatura, b) concepções; práticas; desenvolvimento profissional; institutos federais e c) docência; instituto federal. Após o processo de refinamento por área de conhecimento, programa e área de concentração em educação foram encontrados os seguintes resultados conforme descritos na tabela 2, a seguir:

TABELA 2 – MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL DA CAPES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 2015 A 2019

Descritores Combinados	Dissertações	Teses	Ano de produção					Total de produções
			2015	2016	2017	2018	2019	
docência; licenciatura	962	493	333	348	376	238	160	1.455
concepções; práticas; desenvolvimento profissional; institutos federais	296	163	66	105	89	118	81	459
docência; instituto federal	2.633	1.447	1.167	1.256	1.254	236	167	4.080
Total								5.994

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Banco de teses e dissertações da Capes.

A organização da tabela 2 levou em consideração as produções científicas que foram apresentadas pelo Portal da Capes após os devidos refinamentos de busca. Em relação aos resultados obtidos utilizando o terceiro descritor combinado – docência; instituto federal – se faz necessário esclarecer que mesmo com os devidos refinamentos tornou-se inviável fazer a leitura e análise da quantidade expressiva de todos os títulos apresentados, assim foi necessário realizar um novo recorte temporal entre os anos de 2017 a 2019, totalizando assim 1.657 registros de teses e dissertações filtrados por doutorados e mestrados acadêmicos.

Assim, a partir dos últimos resultados obtidos iniciou-se os procedimentos de seleção manual dos trabalhos mediante a leitura cuidadosa dos títulos. Foram selecionados na primeira etapa 21 trabalhos que apresentaram maior aproximação com a temática concepções, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas licenciaturas dos Institutos Federais nos títulos. Na segunda etapa de seleção manual os critérios de eliminação utilizados foram os resumos dos trabalhos, assim foram consideradas para esta revisão de literatura 8 (oito) produções científicas, sendo 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses que mais se aproximaram do objeto de estudo desta pesquisa. Os demais trabalhos foram excluídos, pois o enfoque dado sobre a atuação dos professores direcionava-se para o ensino médio integrado, estudos sobre licenciandos, política e currículo dos cursos de licenciaturas, atuação nas universidades, expansão da rede feral e coordenador pedagógico.

Para uma melhor organização do levantamento realizado, o Quadro 6 apresenta o agrupamento das teses e dissertações de acordo com o ano de defesa e os respectivos autores das pesquisas realizadas.

QUADRO 6 – TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS A TEMÁTICA DISPONÍVEIS NO PORTAL DA CAPES

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO	ANO DE DEFESA
Sara José Soares	A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins	Dissertação	2015
Ana Maria Fonsêca Gentil	Trabalho docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): Campus Uberaba 2009 a 2013	Dissertação	2015
Alberes de Siqueira Cavalcanti	Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção	Tese	2016
Adriana Zamberlan	A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação – construindo redes de [trans] formação	Tese	2017
Cristiane da Silva Stamberg	O professor formador de matemática de um Instituto Federal - ensino superior e educação básica: relações com os saberes da docência	Tese	2017
Marcos Aurélio Pereira	Representações sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica	Dissertação	2017
Samara Yonteí de Paiva	Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica	Dissertação	2017
Juliana Kelle da Silva Freire	O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo no IFRN campus Natal - Central	Dissertação	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Banco de teses e dissertações da Capes.

O mapeamento das teses e dissertações revelou que o crescimento das pesquisas sobre o objeto de estudo no período de 2015 a 2019, ocorreu de maneira muito tímida, sendo que, o ano de 2017 foi o que obteve a maior parte de concentração dos trabalhos, sendo 2 (duas) teses e 2 (duas) dissertações, em 2015 foram 2 (duas) dissertações, em 2016 apenas 1 (uma) tese e em 2018 somente 1 (uma) dissertação. Por outro lado, infelizmente, após os devidos refinamentos não foram selecionadas nenhuma produção científica referente ao ano de 2019 que estivesse diretamente relacionada ao objeto de estudo, por isso o resultado da seleção das teses e dissertações vai até o ano de 2018. Em que pese essa situação, as análises foram direcionadas para identificar as Instituições nas quais foram realizadas as teses e dissertações e os respectivos orientadores conforme demonstra o Quadro 7.

QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO TESES E DISSERTAÇÕES POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO E ORIENTADORES

AUTORES	ORIENTADORES	INSTITUIÇÕES	TOTAL DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS
Sara José Soares	Adriana Moreira da Rocha Veiga	Universidade Federal de Santa Maria	2
Adriana Zamberlan	Adriana Moreira da Rocha Veiga		
Ana Maria Fonsêca Gentil	Sálua Cecílio	Universidade de Uberaba	1
Alberes de Siqueira Cavalcanti	Elizabeth Antonia Leonel de Moraes Martines.	Universidade Federal de Mato Grosso	1
Cristiane da Silva Stamberg	Cátia Maria Nehring	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1
Marcos Aurélio Pereira	Nilma Margarida de Castro Crusoe.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1
Samara Yonetei de Paiva	Ana Lúcia Sarmiento Henrique	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte	2
Juliana Kelle da Silva Freire	Olívia Morais de Medeiros Neta		

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no Banco de teses e dissertações da Capes

Observa-se nesse quadro que embora em algumas regiões brasileiras tenham uma maior concentração das pesquisas, existem outras regiões carentes de pesquisas sobre a temática. Portanto, os resultados demonstram que as produções científicas realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul localizam-se na Região Sul. Na Região Sudeste encontra-se a Universidade de Uberaba, na Região Nordeste estão as Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte e na Região Centro-Oeste a Universidade Federal de Mato Grosso, sendo que a Região Norte foi a única região brasileira na qual não foi possível selecionar produções científicas referentes ao objeto de estudo. Desse modo, percebe-se a grande necessidade de ampliar os estudos nas diversas regiões brasileiras, pois essa diversidade traria consequentemente uma abrangência da temática em vários contextos e diferentes perspectivas de análise.

A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações vários aspectos importantes foram identificados para essa análise, porém devido à inexistência de algumas informações nos

resumos foi necessária a leitura de outras seções dos trabalhos dentre elas: a introdução, seções que tratavam da abordagem metodológica e conclusões, por meio das quais, foi possível localizar outros elementos para análise.

Os passos para se desenvolver uma pesquisa científica devem fundamentalmente, serem direcionados por um caminho metodológico. No tocante a essa questão, Amado e Freire (2017, p.121) explicitam que:

[...] o que pode levar a optar por uma determinada metodologia, não é uma razão de caráter meramente pragmático [...], mas sim a ponderação da natureza “objetiva” ou “subjetiva” do objeto a investigar (critérios epistemológicos e teóricos), do acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa.

O ponto de partida para a definição do caminho metodológico é o problema da pesquisa, “o modo como se formula o problema é, pois, fundamental para se desenhar o caminho que se há de tomar em termos de metodologia de pesquisa.” (AMADO; FREIRE, 2017, p.121). Desse modo, a principal abordagem metodológica empregada pelos autores refere-se à abordagem qualitativa, com 7 (sete) trabalhos, sendo que apenas 1 (um) utilizou a abordagem quali-quantitativa.

Entre as estratégias metodologias mais utilizadas nas produções científicas estão 2 (dois) estudos de caso, 3 (três) abordagem narrativa, 1 (uma) dialética, 1 (uma) teoria das representações sociais e 1 (uma) autobiográfica. Em que pese todas as dissertações e teses apresentarem as informações, houve grande dificuldade em encontrar nos resumos de 4 (quatro) trabalhos todos os dados necessários para a sistematização, sendo necessário a leitura de outros capítulos e seções para obter as informações requeridas.

Considerando, evidentemente, que o desenvolvimento da pesquisa inclui a utilização das técnicas de coleta de dados, o mapeamento das dissertações e teses, revelaram conforme a Tabela 3 que as entrevistas narrativas e semi-estruturadas, os questionários e a análise documental representaram juntas 93% das técnicas mais utilizadas pelos autores dos trabalhos.

TABELA 3 – DAS TÉCNICAS DE COLETAS PREDOMINANTES NOS TRABALHOS

TÉCNICAS DE COLETA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM %
Entrevistas narrativas autobiográficas	2	13%
Entrevistas narrativas	3	20%
Entrevistas semi-estruturadas	1	6%
Questionário	4	27%
Observação de campo	1	7%

continua

TABELA 3 – DAS TÉCNICAS DE COLETAS PREDOMINANTES NOS TRABALHOS

TÉCNICAS DE COLETA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM %	conclusão
Análise documental	4	27%	
Total	15	100%	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O panorama apresentado indica que a abordagem de cunho qualitativo foi predominante entre as teses e dissertações selecionadas no período de 2015 a 2019. Nota-se também que os resultados apontaram seis tipos distintos de instrumentos de coletas de dados. Portanto, frente a esses importantes aspectos depreende-se que houve uma significativa relação entre a natureza das pesquisas utilizadas pelos autores e uma estreita aproximação entre os procedimentos metodológicos adotados.

Dando sequência as análises das oito pesquisas, buscou-se identificar os objetivos desses estudos e os principais resultados indicados nos resumos e/ou seções das pesquisas. A pesquisa de Soares (2015) teve como objetivo analisar a trajetória de formação dos professores do Curso de Licenciatura em Computação do Campus Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Os resultados da pesquisa mostraram que a trajetória de formação dos professores entrevistados tem conduzido a um perfil profissional embasado em aprendizagens sobre a docência construídas em momentos e lugares diferenciados, que passa pela observação da prática dos seus professores da educação básica e de nível superior, chegando à diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares e/ou no exercício da docência. A autora concluiu afirmando que para os professores cada dia de trabalho tem possibilitado novas aprendizagens e reflexão sobre a prática docente.

Em sua pesquisa, Gentil (2015) abordou o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica e sua inter-relação com as políticas públicas educacionais. Participaram da pesquisa 13 (treze) professores que atuavam nos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. Em sua pesquisa Gentil (2015) tentou compreender as implicações das transformações ocorridas no trabalho docente, a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET) Uberaba em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a). Os resultados da pesquisa mostraram que a atual configuração da instituição investigada representa um grande desafio não só para os docentes, como para toda comunidade acadêmica. A autora afirmou ainda os professores manifestaram dificuldade em lidar com a verticalização do ensino, mas que apesar das dificuldades apontadas estariam satisfeitos com a

transformação em IF, pois proporcionou a ampliação do acesso de um maior número de alunos e abertura de concursos e novos postos de trabalho.

A pesquisa de Cavalcanti (2016) tratou de identificar o perfil docente dos formadores de professores de ciências, discutir a visão de educação e ciência na configuração da identidade docente e ainda analisar e interpretar a construção discursiva da identidade docente dos professores formadores.

Os resultados dos estudos de Cavalcanti (2016) revelaram que a identidade docente é construída num processo dinâmico e contínuo de identificação e diferenciação, de construção e reconstrução das práticas, dos valores, das relações estabelecidas com os outros e o ambiente de trabalho. Além disso, conforme conclui o autor a mudança implementada na carreira do magistério a partir da atuação do professor EBTT, leva a possibilidade de aproximação entre os níveis de ensino no próprio processo de formação docente, levando a coexistirem duas linhas discursivas (pragmática e crítica) que fazem confluir as visões de educação, ciência e pesquisa na formação e identidade docentes.

O trabalho de Zamberlan (2017) buscou compreender as necessidades e as particularidades que constituem a docência contribuindo para a proposição de uma rede de [trans] formação docente que auxiliasse os professores em sua práxis educativa nos contextos de atuação. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender como os profissionais se desenvolvem docentes na ambiência educativa complexa dos Institutos Federais de Educação, tendo em vista a contribuição para uma rede de [trans] formação docente. A autora evidenciou como resultados a necessidade de que se estabelecer um entrelaçamento entre ambiência e docência na estruturação da rede de [trans] formação docente, sendo necessário considerar ainda os aspectos relativos à identidade institucional e docente.

A pesquisa de Stamberg (2017) realiza uma profunda análise das relações existentes entre os saberes na formação inicial em Matemática e os conhecimentos de seis professores formadores de docentes com diferentes formações os quais atuavam na Licenciatura em Matemática e também na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – campus São Borja. Para a pesquisadora a condição de trabalho do formador ainda não desencadeia ações diferenciadas na formação inicial do professor de Matemática enquanto uma política e ações institucionais. A pesquisadora percebeu ainda que alguns formadores apresentavam práticas pontuais que permitam vivências concretas de ser professor de Matemática da Educação Básica, proporcionadas pela proximidade entre o Ensino Básico e Superior na mesma instituição, suscitada ao professor formador pelas suas condições de trabalho.

A pesquisa de Pereira (2017) apresenta uma investigação sobre ser professor no ensino superior e sua relação com a prática pedagógica. O pesquisador desenvolveu seu estudo no âmbito dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo e contou com a participação de 60 professores. A pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais de ser professor no ensino superior pelos docentes e sua relação com a prática pedagógica. Deste estudo e análise derivaram três dimensões: na perspectiva da dimensão humana o senso de responsabilidade é bastante forte na representação do ser professor no ensino superior. Já na dimensão técnica a palavra pesquisa apareceu como mais forte na representação dos professores. E na dimensão político-social, o autor percebeu por meio da representação dos professores a preocupação não apenas com a formação técnica dos acadêmicos, mas com uma formação de profissionais para atuarem no contexto da sociedade em que vivem. Nesse sentido, Pereira (2017) concluiu que a característica mais forte da representação dos professores estaria relacionada à dimensão humana.

Em sua pesquisa, Paiva (2017) buscou compreender como se dá a construção e a valoração dos saberes docentes dos professores em início de carreira no/do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Dessa forma, os participantes da pesquisa foram 14 professores que deveriam ter entre 03 e menos de 06 anos de atuação. A pesquisadora buscou inicialmente discorrer sobre o histórico e a atualidade da formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil procurando entender quais as configurações que se articularam para a escolha da carreira docente pelos sujeitos pesquisados e analisando como esses professores iniciantes valorizavam os saberes para o trabalho docente. Um dos primeiros apontamentos da pesquisa revelou que o trabalho do professor está inscrito na totalidade do trabalho e que o ofício da docência se constitui como uma profissão, carecendo de uma base de saberes próprios.

Ademais, o estudo de Paiva (2017) apontou que os professores investigados, na maioria dos casos, não planejaram à docência como carreira, porém, por variados fatores, acabaram escolhendo a profissão. Por fim, a pesquisadora conclui que o processo de aprendizagem docente e a apreensão dos saberes experienciais se dá na experiência, na partilha e na reflexão do fazer, como também no contato com pares, alunos e com o fazer da própria Instituição.

A pesquisa de Freire (2018) tratou sobre o desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam nas licenciaturas. A pesquisadora buscou investigar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Natal - Central desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira, identificando as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento a partir das narrativas

autobiográficas. O estudo apontou que os professores se desenvolvem profissionalmente pelas políticas de formação que a Instituição assume para cumprir suas finalidades e seus objetivos em prol de uma melhoria da prática educativa e do desempenho profissional de seus professores.

A partir do levantamento das problemáticas investigadas e dos principais resultados alcançados pelas pesquisas foi possível identificar alguns pontos de convergências entre as pesquisas desenvolvidas. Dessa forma as produções acadêmicas foram agrupadas por ênfases temáticas, áreas de investigação e os pontos convergentes a partir dos resultados.

QUADRO 8 – ÊNFASES TEMÁTICAS E PONTOS CONVERGENTES DAS PESQUISAS

(Continua)

ÊNFASES TEMÁTICAS	AUTORES/ANO	SUJEITOS DA PESQUISA	ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO	PONTOS CONVERGENTES A PARTIR DOS RESULTADOS
Constituição da docência nos Institutos Federais	Gentil (2015)	Treze professores que atuam nos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação.	Constituição e desenvolvimento profissional dos professores e a complexidade das relações institucionais	Novos significados são (auto)atribuídos à docência a partir das mudanças institucionais.
	Cavalcanti (2016)	três docentes de disciplinas específicas (um de cada licenciatura Física, Química e Biologia); três docentes coordenadores de curso (um de cada licenciatura); um docente da área pedagógica que atue nas três licenciaturas.		A configuração da instituição representa um grande desafio para os docentes. Os professores se desenvolvem profissionalmente pelas políticas de formação.

QUADRO 8 – ÊNFASES TEMÁTICAS E PONTOS CONVERGENTES DAS PESQUISAS

(Continuação)

ÊNFASES TEMÁTICAS	AUTORES/ANO	SUJEITOS DA PESQUISA	ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO	PONTOS CONVERGENTES A PARTIR DOS RESULTADOS
Constituição da docência nos Institutos Federais	Zamberlan (2017)	Setenta e três docentes de diferentes unidades do Instituto Federal Farroupilha	Constituição e desenvolvimento profissional dos professores e a complexidade das relações institucionais (cont.)	Novos significados são (auto)atribuídos à docência a partir das mudanças institucionais Novos significados são (auto)atribuídos à docência a partir das mudanças institucionais.
	Freire (2018)	Dez professores do <i>campus</i> Natal – Central.	Constituição e desenvolvimento profissional dos professores e a complexidade das relações institucionais	A configuração da instituição representa um grande desafio para os docentes. Os professores se desenvolvem profissionalmente pelas políticas de formação.
Trajetórias e práticas formativas dos professores	Soares (2015)	Três professores do Curso de Licenciatura em Computação do Campus Porto Nacional do IFTO e estudantes dos 6º e 7º períodos do curso	Aprendizagens vivenciadas sobre a docência. Prática docente alicerçada em conhecimentos e saberes diversos. Identificação das Representações sobre ser professor formador	Perfil profissional embasado em aprendizagens sobre a docência construídas em momentos e lugares diferenciados.
	Pereira (2017)	Sessenta professores dos cursos de bacharelado, licenciatura e Tecnólogo	Aprendizagens vivenciadas sobre a docência. Prática docente alicerçada em conhecimentos e saberes diversos. identificação das Representações sobre ser professor formador	Possibilidades de novas aprendizagens e reflexões sobre a prática docente

QUADRO 8 – ÊNFASES TEMÁTICAS E PONTOS CONVERGENTES DAS PESQUISAS

(Conclusão)

ÊNFASES TEMÁTICAS	AUTORES/ANO	SUJEITOS DA PESQUISA	ÁREAS DE INVESTIGAÇÃO	PONTOS CONVERGENTES A PARTIR DOS RESULTADOS
Professores formadores e saberes docentes	Paiva (2017)	Quatorze professores que possuem entre 03 e menos de 06 anos de atuação docente.	Mobilização dos saberes docentes necessários à prática profissional práticas e vivências concretas de ser professor formador	A apreensão dos saberes experienciais se dá na experiência, na partilha e na reflexão do fazer.
	Stamberg (2017)	Seis professores de Matemática que atuam no curso de Licenciatura em Matemática e Ensino Médio do IFFar – campus de São Borja e estudantes matriculados no curso de licenciatura		Os saberes dos formadores fazem sentido a partir de sua vivência e da sua transformação em experiências formativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir das análises das pesquisas conforme dispõe o Quadro 8, evidencia-se que as produções acadêmicas focaram em diferentes ênfases temáticas e que a maior concentração dos estudos teve como temática a *constituição da docência nos Institutos Federais* e como área de investigação a constituição e desenvolvimento profissional dos professores e a complexidade das relações institucionais. A distribuição das teses e dissertações conforme as áreas de investigação revelaram que apenas três pesquisadores concentraram seus estudos sobre os docentes que atuavam apenas nas licenciaturas, os demais trabalhos debruçaram os estudos com docentes que atuavam nas licenciaturas e em outros níveis de ensino.

Dessa forma, em que pese as pesquisas revelarem importantes e numerosos pontos convergentes dos resultados dos estudos sobre os professores que atuam nas licenciaturas dos Institutos Federais, este ainda é um campo que precisa ser estudado, aprofundado, repensado e revisitado, na perspectiva de suscitar novos elementos que permitam conhecer melhor quais as concepções e práticas pedagógicas desses docentes que atuam nos cursos de licenciaturas e que

influências e contribuições podem ser evidenciadas na sua atuação e desenvolvimento profissional docente.

A análise das pesquisas nesta revisão de literatura sobre as concepções e práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais, produzidas por instituições em diferentes regiões do Brasil, no período de 2015 a 2019, trouxe significativas contribuições para este estudo, sobretudo as que tiveram como foco a atuação exclusiva nas Licenciaturas. As cinco dissertações e três teses selecionadas totalizando oito produções científicas passaram por um minucioso processo de refinamento e filtragem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES até serem consideradas as mais importantes por terem estreita relação com o objeto de estudo.

Nas análises, foi perceptível que é praticamente consenso entre os autores que trataram sobre a atuação docente nos Institutos Federais que este campo carece cada vez mais de estudos e atenção por parte dos pesquisadores. De certa forma, é preocupante que, no recorte temporal de cinco anos (2015-2019), a quantidade de pesquisas direcionadas para este objeto de estudo não tenha sido tão expressiva. Nesse contexto, há muitas lacunas não preenchidas e fatos silenciados que precisam ser investigados. Esse cenário corrobora com o objeto de estudo aqui proposto que visa analisar as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC.

De igual modo, pode-se inferir que é tarefa extremamente necessária conhecer quem são profissionalmente os docentes formadores de professores que atuam nas Licenciaturas e de que modo as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes professores e suas concepções pedagógicas contribuem para o seu desenvolvimento profissional promovendo rupturas com paradigmas existentes.

Assim, o mapeamento das produções científicas resultou num desenho significativo das discussões realizadas em torno da compreensão da atuação dos professores nas Licenciaturas dos Institutos Federais. Por tudo isso, as análises revelaram que o desenvolvimento profissional do professor também perpassa pelas políticas de formação e que o professor precisa ter voz frente aos novos desafios que se apresentam no seu desenvolvimento profissional e na sua prática pedagógica.

Em face de todas as situações expostas, essa revisão de literatura teve como finalidade identificar a relevância dos achados dos trabalhos realizados para essa investigação proporcionando maior consistência a esse trabalho. Entretanto, esse levantamento também possibilitou confirmar à luz dos achados das pesquisas, as categorias teóricas necessárias para a construção do referencial teórico que estruturam a seção 3 desse trabalho. Desse modo, a

delimitação e a clareza das categorias teóricas que foram confirmadas no decorrer da revisão de literatura são extremamente importantes para avançar e compreender com maior clareza os dados que serão analisados. Na sequência será apresentado um mapeamento das teses e dissertações que tiveram o IFAC como lócus de investigação.

2.3.1 O IFAC como lócus de investigação: um balanço das pesquisas realizadas

Em que pese a relevância das produções que foram mapeadas até aqui, se faz necessário ainda, apresentar de maneira sucinta um balanço das teses e dissertações que foram produzidas tendo o IFAC como objeto ou lócus de investigação.

Desse modo, foi realizada uma nova busca⁵ no portal de divulgação científica do Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando-se como termos de buscas dois descritores: a) IFAC e, b) Instituto Federal do Acre. Os resultados obtidos após o processo de refinamento por área de conhecimento, programa e recorte temporal compreendendo o período de 2011 a 2020⁶, revelaram 81 (oitenta e uma) produções científicas para o primeiro termo e 27 (vinte e sete) trabalhos referentes ao segundo termo. No entanto, após uma leitura atenta e cuidadosa dos títulos e resumos foram selecionadas apenas 28 (vinte e oito) produções científicas nas quais faziam referência ao IFAC como campo de investigação sendo, portanto, 23 (vinte e três) dissertações e 5 (cinco) teses.

Seguindo com a análise das produções científicas que tiveram o IFAC como lócus de investigação, tomando como base o período entre 2011 a 2021, observou-se que a primeira divulgação ocorreu somente a partir do ano 2013 com 1 (uma) dissertação, entre os anos de 2014 a 2016 somou-se 7 (sete) dissertações realizadas, entre os anos de 2017 a 2019 foram 9 (nove) dissertações e 5 (cinco) teses, sendo esse o período de maior incidência de pesquisas. E em 2020 foram realizadas 6 (seis) dissertações. Portanto, foi perceptível que a partir do ano de 2013 houve uma linearidade das produções nesse período.

Outro aspecto observado são as instituições envolvidas nas produções das teses e dissertações, somando-se 11 (onze) instituições (APÊNDICE A). A Universidade Federal do Acre (UFAC) aparece com um maior número de produções, um total 12 (doze), seguida pelo Instituto, Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Instituto, Federal de

⁵ É necessário justificar que, provavelmente existam outros trabalhos que tiveram como lócus de investigação o IFAC, porém não foram listados no rol das produções encontradas nesse mapeamento, pois o portal da CAPES limita a busca aos termos que aparecem apenas no título e no resumo dos trabalhos.

⁶ A escolha por esse recorte temporal justifica-se, pois o IFAC iniciou efetivamente suas atividades acadêmicas em 2010.

Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ) cada uma com 3 (três) produções e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com 2 (duas). Os demais trabalhos somam 6 (seis) produções pelas respectivas instituições Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), Faculdades EST e Universidade de Rondônia (UNIR). Conforme se observa, o IFAC é umas das instituições citadas nas análises, pois a Instituição oferta o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) sendo, portanto, o primeiro Mestrado Profissional ofertado em Rede nos Institutos Federais que envolve instituições associadas de todas as regiões do Brasil, e no Acre o IFAC/ Campus Rio Branco é uma Instituição Associada ao PROFEPT desde 2017 tendo iniciado as atividades acadêmicas da primeira turma no ano de 2018.

Em relação as temáticas investigadas pelos autores, observou-se um amplo universo de preferências. Assim, optou-se por sistematizar melhor os objetos investigados a partir de cinco eixos temáticos que foram definidos com base na leitura dos resumos de cada produção científica. O quadro 09 a seguir apresenta os eixos temáticos e os respectivos autores dos trabalhos:

QUADRO 9 – DISTRIBUIÇÃO POR EIXOS TEMÁTICOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Eixos temáticos	Autores	Quantidade
Práticas pedagógicas	Bezerra (2015); Oliveira (2015); Gomes (2018); Oliveira (2020); Neves (2019); Freitas (2017)	6
Gestão educacional	Cunha (2014); Leão (2014); Silva (2020a); Silva (2020c)	4
Currículo	Mota (2015); Silva (2019)	2
Metodologias de ensino	Torres (2013); Holanda (2014); Acácio (2016); Marinho (2017); Souza (2017); Luz (2017); Ferreira (2017); Ugalde (2020); Angelis (2020); Freitas (2018)	10
Formação inicial e continuada	Pinheiro (2018); Costa (2018); Paiva (2018); Silva (2020b); Araújo (2018), Ribeiro (2017)	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como se vê no quadro 9 acima, o número de trabalhos referentes ao eixo temático “metodologias de ensino”, coloca-se como significativo, sendo 10 (dez) trabalhos voltados para o estudo dessa temática. Entre os demais eixos identificados também se destacam as investigações direcionadas para as “práticas pedagógicas” e para a “formação inicial e

continuada” correspondendo a 6 (seis) produções para cada eixo. O eixo “gestão educacional” totaliza 4 (quatro) trabalhos, seguido pelo eixo “Currículo” com 2 (duas) pesquisas. Convém registrar essa diversidade das temáticas escolhidas pelos autores levou a realização das pesquisas em diferentes níveis de ensino e variados enfoques.

Portanto, em que pese a pluralidade dos enfoques dados pelos autores observou-se que o quantitativo de trabalhos tendo como foco as licenciaturas do IFAC não foram tão numerosas. Desse modo, destacam-se os trabalhos de Oliveira (2015) que investigou o estudo de noções do conhecimento estatístico a partir de uma oficina realizada com os alunos da turma de Licenciatura em Física. A pesquisa de Acácio (2016), analisou o uso de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa na formação de professores de Biologia. Marinho (2017), por sua vez propôs oferecer ao professor da Licenciatura em Física uma alternativa no ensino de Física para alunos deficientes visuais através da Cartografia Tátil. O trabalho de Gomes (2018) analisou a prática docente, a partir de uma perspectiva crítica de educação, no contexto da Licenciatura em Física, identificando as repercussões na formação pedagógico-didática dos licenciandos. O estudo de Oliveira (2020) buscou compreender o estudo de aula sobre distância entre dois pontos como possibilidade formativa de futuros(as) professores (as) licenciandos ao aprender e ensinar do curso de Matemática. E por fim, a pesquisa de Araújo (2018) estudou quais mecanismos e processos provocam a precarização da formação de professores da Licenciatura em Matemática do IFAC/ Campus Cruzeiro do Sul.

Em face do exposto, esse mapeamento teve como finalidade verificar quais produções científicas tiveram o IFAC como *locus* de investigação, bem como identificar quais pesquisas se aproximaram da temática aqui investigada sobre as concepções e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas do IFAC. Desse modo, o IFAC ao longo de onze anos de existência vai se afirmando como referência local e regional em educação profissional, científica e tecnológica constituindo-se como um campo inesgotável de possibilidades investigativas.

Diante de tudo isso, compreende-se que a construção do caminho metodológico está intimamente entrelaçado com a seção teórica dessa pesquisa, resultando assim na construção de um caminho teórico-metodológico. No entanto, para propiciar uma melhor organização desse estudo do ponto de vista equitativo optou-se por apresentar o caminho teórico na seção 3 a seguir. Portanto, ainda que o caminho teórico-metodológico esteja desmembrado por seções compreende-se que são partes de um todo, como uma verdadeira construção única e indissociável.

3 TRABALHO, FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A busca pela compreensão do que vem a ser o trabalho docente tem sido uma árdua tarefa dada à imensa complexidade que o envolve. Essa complexidade que notadamente circunda o trabalho do professor assegura o desenvolvimento de um trabalho na sua concretude estando entrelaçadas nesse processo as relações professor-aluno, as condições institucionais que ocorrem no interior de uma escola na qual a relação pedagógica acontece, o contexto social em que a comunidade escolar está inserida e, ainda a intrínseca relação com os processos formativos do professor.

Pensar sobre estas questões significa mergulhar nas dimensões históricas, políticas e sociais para assim compreender melhor as diferentes perspectivas que envolvem o trabalho docente ao longo de várias décadas. Um recuo histórico se faz necessário para se discutir e entender melhor quais concepções e pressupostos teóricos tem fundamentado as várias dimensões desse trabalho, e deste modo um olhar atento a essa questão possibilitará desvencilhar os principais aspectos políticos, sociais e pedagógicos que marcaram cada época e que influenciaram esse percurso histórico.

Sob essa ótica, essa importante temática tem possibilitado uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre a construção da identidade profissional do professor que indiscutivelmente está relacionada e estruturada com os conhecimentos e os saberes adquiridos ao longo do seu percurso formativo.

Neste sentido, as muitas inquietações e questionamentos que surgem ao longo deste estudo teórico vão na direção de tentar compreender que traços e/ou configurações no processo de construção histórica e social da profissão docente são determinantes para compreender o trabalho do professor e que aspectos do trabalho docente podem ser identificados para diferenciá-lo das demais formas laborais que se realizam no bojo de uma sociedade capitalista. Tentar encontrar as respostas a essas inquietações leva a um outro desafio de se recorrer a referenciais que possibilite esclarecer dentro desse arcabouço teórico muitos destes questionamentos, ainda que não se esgote a discussão. A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2002, p.178), ressaltam que,

a ação de pesquisar o ensinar torna-se numa possibilidade e, ao mesmo tempo, num desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional professor quanto na revisão das ações em sala de aula.

Ao longo desta seção buscou-se compreender as categorias teóricas que foram confirmadas durante o processo de revisão de literatura realizado nesta pesquisa. Portanto, a finalidade desta seção é descrever, as principais questões que envolvem o trabalho docente, a formação, os saberes e o desenvolvimento profissional. Assim, este estudo ancora-se nos aportes teóricos de: Vicentini e Lugli (2009); Nóvoa (1991a, 1991b, 1995); Alves (2010); Azzi (2002); Saviani (1984, 2011, 2018); Pimenta e Anastasiou (2002); Netto e Braz (2006); Paro (2012); Veiga (2008); Cunha (2013); Contreras (2002); García (1999; 2009); Day (2001); Tardif (2010)⁷; Nunes (2001) e Pimenta (1999). Estes referenciais escolhidos irão subsidiar as discussões que serão apresentadas a seguir. Sendo assim, a seção está dividida em três subseções: a primeira apresenta as configurações sócio-históricas da docência como profissão buscando compreender a docência como atividade profissional e as possibilidades e contradições dos paradigmas de formação. A segunda, se volta para as discussões em torno da formação e dos saberes da profissão docente e a última subseção tem como finalidade apresentar os pressupostos teóricos-conceituais sobre o desenvolvimento profissional docente e suas implicações na trajetória pessoal e profissional do professor.

3.1 CONFIGURAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Durante muito tempo se fez fortemente presente no imaginário social que para ser professor era preciso ter vocação ou ainda era preciso ser chamado para cumprir um sacerdócio, uma missão, uma doação ou um ato de amor. Na verdade, essa imagem construída de um professor vocacionado, infelizmente ainda ecoa, negativamente, no imaginário social e precisa ser superada por toda sociedade. Nesse sentido, há uma necessidade de que os futuros professores tenham consciência do seu percurso formativo e profissional buscando deste modo compreender a docência como um trabalho, reconhecendo o magistério como atividade profissional especializada que se consolida sob condições objetivas dadas numa sociedade capitalista.

No âmbito desse debate, não há como analisar a discussão sobre o trabalho e a profissão docente, sem antes mergulhar nas dimensões históricas, políticas e sociais que circundam essa temática. Conforme Veiga (2008, p.14), o termo profissão construído socialmente é ao mesmo

⁷ Se faz necessário fazer aqui uma ressalva das razões que levaram incluir Tardif (2010) no rol dos autores que fundamentam esta investigação. Apesar de Tardif (2010) utilizar algumas categorias do estruturalismo teórico de Marx, ele compreende o trabalho docente numa perspectiva fenomenológica. Portanto, a utilização de Tardif como aporte teórico neste estudo teve como finalidade apresentar o estudo desenvolvido pelo autor sobre os saberes docentes.

tempo uma realidade dinâmica e incerta e determinada por ações coletivas. “É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes”. Dessa forma, a formação profissional é uma condição indispensável para o exercício da docência, pois:

A docência requer formação profissional para o seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2008, p.14).

Os estudos sobre a história da profissão docente ganham espaços, cada vez mais privilegiados na produção educacional brasileira. Essa relevância traduz-se pelo fato de que as análises desenvolvidas são capazes de desvelar muitos aspectos e determinantes desse longo processo histórico de constituição profissional do magistério, bem como, revelam ainda como e em quais condições à docência foi se consolidando como uma atividade profissional.

Na esteira desse debate, protagonizam-se os estudos desenvolvidos pelo pesquisador português António Nóvoa (1991a, 1991b). Tendo em vista, o caráter inaugural dos estudos e das pesquisas desenvolvidas por esse autor na Europa e, sendo evidenciado que a produção brasileira sobre a profissão docente no Brasil foi fortemente influenciada por ele, não será possível seguir nessa discussão sem antes apresentar, em linhas gerais, algumas das principais questões teóricas desenvolvidas por Nóvoa (1991a, 1991b) sobre a profissão docente entre os séculos XVIII e XX.

Em suas análises o referido autor, descreve que o final do século XVIII foi um período crucial para as sociedades europeias em relação à história da educação, bem como da profissão docente, pois:

[...] Apesar das especificidades de cada país e de cada contexto sócio-econômico, põe-se por toda parte a questão de saber o que significa ser um bom docente: Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado? Como deve ser pago? De qual autoridade deve depender? Este conjunto de interrogações inscreve-se num movimento de secularização do ensino, cuja consequência foi o Estado tomar a seu cargo a instituição escolar. (NÓVOA, 1991b, p.118).

A esse respeito é possível compreender das análises de Nóvoa (1991b) que a gênese e o desenvolvimento da profissão docente são fortemente influenciados e marcados pela ordem sócio-econômica em vigência em cada etapa histórica, desse modo “a passagem do ensino, de obra religiosa ou humanitária, a dever e direito do Estado, ‘que o transforma em serviço

público’ acarreta importantes mudanças organizacionais” (NÓVOA, 1991b, p.121). Esse aspecto concretiza o que autor vai chamar de processo de laicização do ensino, no qual os docentes se subordinarão ao poder do Estado e este lhes assegurará um novo estatuto sócio-profissional. Nesse sentido, o processo de estatização do ensino levará a uma uniformização na seleção e nomeação dos professores, assim,

Os docentes vão aderir a este projeto, [...] de agora em diante, eles são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso, portanto, considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar. (NÓVOA, 1991b, p.121).

A forte intencionalidade política alcançou inevitavelmente o processo de profissionalização docente, e dessa forma os professores tiveram que alinhar-se aos ideais nacionais. Nesse sentido, Nóvoa (1991b, p.123) de maneira muito contundente vai afirmar que:

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes.

Nesse contexto, Nóvoa (1991a) destaca que no final do século XVIII um aspecto importante para o exercício da atividade docente será concessão da licença ou autorização pelo Estado para ensinar, sendo que obtê-la era necessário atender alguns requisitos dentre eles habilitações, idade e comportamento moral, de modo a garantir o documento para ensinar. “Este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da actividade docente*, na medida em que contribui para a definição do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (NÓVOA, 1991a, p.17, grifo do autor). Sem dúvidas, conforme aponta os estudos do autor, a criação da licença ou autorização é um marco no processo de profissionalização do exercício do magistério, pois ao tempo em que definia o perfil exigido para exercer a profissão legitimava oficialmente a atividade de ensinar.

Para além desses fatores, a grande contribuição do pesquisador português Nóvoa (1991a) está na definição de quatro importantes etapas no contexto da realidade portuguesa que

vão configurar a profissão docente, mas que não devem ser vistas numa perspectiva sequencial rígida. Para o autor esse processo compreende:

1. Exercem actividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, com ocupação principal), não a encarando como uma actividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de "profissionais do ensino" e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. (NÓVOA, 1991a, p.20).

Portanto, diante da conjuntura apresentada pelo referido autor compreende-se que a construção histórica da profissionalização da docência está amplamente entrelaçada nesses quatro pontos centrais, ou seja, envolve primeiramente a questão de ser uma atividade exercida em tempo integral, ou enquanto ocupação principal. Para, além disso, há ainda a criação de uma licença oficial por parte do Estado para o exercício legal da atividade que também tem sua relevância ao estabelecer as exigências mínimas necessárias para o exercício da profissão. Há também o terceiro elemento que diz respeito a uma formação profissional especializada e longa que contribui para a aquisição de um corpo de saberes próprios da profissão. E, por fim a organização e participação em associações profissionais que se constitui em uma importante etapa do processo de organização da profissão docente tendo um papel fundamental em defender seus interesses socioprofissionais. Assim, na medida em que esses conceitos contribuem para a compreensão da dinâmica na qual a docência passou a constituir-se e configura-se como atividade profissional também é evidente que “[...] a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos [...]” (NÓVOA, 1991b, p. 21).

Adotando a perspectiva sócio-histórica baseada nas investigações do pesquisador português António Nóvoa, as autoras Vicentini e Lugli (2009) assumem um lugar importante sobre a compreensão da história do professorado primário e secundário no contexto da educação brasileira. Vicentini e Lugli (2009, p.11) buscaram “compreender o processo mediante o qual a docência se torna uma profissão, assim como as mudanças que essa atividade tem sofrido desde então”.

No âmbito desse debate as autoras vão salientar que embora essas fases estabelecidas por Nóvoa tenham sido construídas tomando como referência a realidade portuguesa “têm se mostrado potencialmente férteis para desenvolver pesquisas a respeito da história da profissão docente em outros países e, em especial, no Brasil” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.14). Desse modo, as autoras ao realizarem um esforço em mapear os movimentos da história da docência no Brasil delimitaram marcos temporais diversos e com critérios distintos, pois:

É possível iniciar uma história das preocupações oficiais com o preparo docente somente no início do século XIX, enquanto que as condições de trabalho podem remeter às Reformas Pombalinas [...] Já no que diz respeito ao movimento docente, o marco inicial é encontrado em finais do século XIX, com o surgimento das primeiras associações, enquanto que o recorte temporal para discutir as imagens sociais do magistério privilegiou o século XX [...]. De modo geral, diferentes momentos da década de 1970 constituíram os marcos finais, em razão das enormes transformações vividas pelo sistema educacional naquele momento. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.25).

Desse modo, os estudos realizados pelas autoras Vicentini e Lugli (2009) vão descrever inicialmente os processos de institucionalização da formação de professores e as diversas instituições constituídas para proporcionar essa formação, sendo destaque nas análises a implantação das escolas normais consideradas como marco inaugural para a caracterização profissional dos professores no Brasil. As autoras argumentam ainda que para além desse registro sobre as estratégias de formação docente, torna-se necessário considerar outros elementos para a compreensão dos processos de profissionalização docente no Brasil, assim:

É preciso considerar, entre outros elementos, as condições concretas em que ocorre o trabalho, aí incluídas não somente as condições dos lugares utilizados para o exercício do magistério, como também as estratégias de seleção (ou falta delas) de docentes, as condições institucionais de pagamento e o controle do trabalho. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.67).

Assim, é de suma importância compreender com base nos estudos de Vicentini e Lugli (2009), que as condições concretas em que se realiza o trabalho do professor como o ingresso à carreira, as condições materiais para a realização da docência, as formas de controle do ofício, bem como as condições salariais têm impactos significativos sobre o processo de profissionalização docente no contexto brasileiro. Para além desses aspectos, ganham destaque também os movimentos de formação das associações, e a maneira como a formação de entidades representativas do professorado primário e secundário foram surgindo e se organizando. Posto isso, as análises realizadas pelas autoras endossam ainda mais a

compreensão de que o percurso da constituição da profissão docente é marcado por uma heterogeneidade, diversidade e descontinuidades, dada a complexidade e multiplicidade dos acontecimentos em cada época histórica.

Na sequência, pretende-se fazer uma discussão a respeito das configurações do trabalho de ensinar, partindo do movimento que busca compreender a natureza e as especificidades do trabalho docente rastreando as semelhanças e diferenças desse trabalho das demais formas laborais.

3.1.1 Configurações do trabalho de ensinar: compreendendo a docência como atividade profissional

A compreensão de que o trabalho do professor é uma prática social⁸, significa ter clareza do hiato que separa essa afirmação de uma visão distorcida que compreende essa atividade profissional como um trabalho abstrato ou realizado em qualquer contexto. Posto que, a profissão docente não é um trabalho abstrato, pois se realiza no interior de uma instituição social, chamada escola que, por sua vez, está inserida no contexto de uma dada sociedade, sendo esta não qualquer sociedade, mas a sociedade de capitalista. Deste modo, o trabalho docente que é desenvolvido em instituição escolar carrega singularidades que precisam ser de fato compreendidas.

Ora, o esforço em compreender esses elementos singulares do trabalho docente tem percorrido longos anos de discussão. Não sem motivos, Saviani (2011, p.87) é muito enfático ao afirmar que aquilo que é clássico “resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto [...] certas funções clássicas da escola não podem ser perdidas de vista”.

Ao adentrar nessa discussão clássica sobre as especificidades e a natureza do trabalho de ensinar, torna-se imprescindível partir da categoria trabalho buscando um diálogo com um referencial crítico e fundamentado no materialismo histórico-dialético. Essa discussão tem sua gênese necessariamente na compreensão do conceito de trabalho desenvolvido por Marx (2010, p.211) que afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a

⁸ A utilização da expressão “prática social” assume aqui o significado atribuído por Pimenta (1999), do caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

O conceito trazido por Marx (2010) remete a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, de que o trabalho não se limita apenas a uma atividade laboral, mas está entrelaçado a todas as dimensões da vida e, portanto o homem produz a si mesmo por meio do trabalho. De acordo com Netto e Braz (2006, p.32), o trabalho é uma “atividade projetada, teleologicamente direcionada, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito”. De todo modo, ainda que para a realização do trabalho, os fins e os meios seja uma existência determinante, para os autores o trabalho se realiza quando a prefiguração ideal se objetiva, ou seja, aquilo que é natural é transformado pela ação material do indivíduo. No entanto, para além desse processo de transformação da natureza que o homem realiza para satisfazer suas necessidades, ocorre acontece ainda outro evento de grande importância na evolução humana, quando o próprio homem transforma a si mesmo, constituindo assim, sua humanidade.

A esse respeito, é preciso entender que por meio do trabalho ocorre o processo de humanização e, assim a medida em que o homem se humaniza o ser social vai predominando e o ser natural se torna menos determinante. A medida em que as sociedades foram evoluindo e se desenvolvendo mais as relações com o trabalho foram sendo modificadas e assim,

[...] Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar com objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparece mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhe é superior [...]. Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da alienação (NETTO; BRAZ, 2006, p.44).

Nessa discussão, Saviani (2018, p. 239) afirma que “o homem é, com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade”. Desse modo, à medida em que as sociedades foram evoluindo e se desenvolvendo se percebe que as relações com o trabalho foram sendo modificadas e assim diante desse contexto de transformações da sociedade surge um novo modo de produção, “o modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas [...] e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários” (SAVIANI, 2018, p.244). Nessas condições impostas por essa sociedade capitalista que é fortemente marcada pela divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção é que a alienação marca o

conjunto das relações sociais. Por essa ótica, o processo de humanização inverte-se e o homem então desumaniza-se em relação ao produto do seu trabalho.

Ora, é evidente o fato de que esta sociedade capitalista carrega a marca da desigualdade, da exclusão e do aprofundamento da cisão entre aqueles que concebem e os que executam o trabalho, valorizando sobremaneira os que pensam ao invés daqueles que executam o trabalho. É, portanto, sob essas condições objetivas da sociedade capitalista que a escola está situada e é nesse espaço institucionalizado que o trabalho docente se desenvolve, e a esse respeito se faz necessário voltar à clássica discussão sobre quais são as especificidades do trabalho pedagógico. O que importa é compreender: o trabalho docente está submetido à mesma lógica do trabalho capitalista, guarda semelhanças com outros tipos de atividades laborais e em quais aspectos isso não acontece?

A questão é de tal modo complexa, se faz necessário buscar o diálogo com diversos autores da literatura educacional brasileira para se debruçar sobre alguns dos enigmas relacionados às questões da natureza e a especificidade do trabalho de ensinar. Nesse contexto, destacam-se os postulados teóricos de Dermeval Saviani. É exatamente no âmbito desse debate que Saviani (1984) vai afirmar que para compreender a natureza do trabalho docente a discussão deve-se pautar inicialmente na distinção entre trabalho material e trabalho imaterial. O autor se fundamenta na obra marxiana para inferir que o trabalho de ensinar se trata de um trabalho imaterial em que “o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula [...] é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (SAVIANI, 1984, p.81).

Portanto, esse aspecto marca indiscutivelmente o trabalho de ensinar, pois ainda que o professor não tenha ao final de sua aula um produto materialmente palpável como tem os trabalhadores fabris ao final do seu trabalho, contudo o professor tem um produto (aula) que é simultaneamente produzido e consumido e que pode propiciar mudanças tanto comportamentais quanto cognitivas nos alunos.

Dando continuidade a essa teorização desenvolvida por Saviani, Paro (2012) aborda de maneira muito enriquecedora novas matizes sobre essa temática da natureza e especificidade do trabalho docente. Paro (2012, p.41) desenvolve três aspectos que considera fundamental, e ao aprofundar as análises de Saviani vai afirmar que a aula é “o próprio trabalho pedagógico”. Essa contundente afirmação de Paro (2012) se desdobra em vários aspectos importantes, pois o autor vai considerar que o primeiro desses aspectos consiste no papel do educando no processo de produção pedagógica, ou seja, o aluno também faz parte o processo pedagógico “o aluno

não é apenas consumidor do produto, mas também *objeto de trabalho*” (PARO, 2012, p. 41, grifos do autor).

O segundo refere-se ao conceito de produto da educação escolar, nesse caso ao se ampliar o conceito do aluno como objeto e sujeito do processo pedagógico se modifica também a ideia de que aquilo que é produzido se consome apenas imediatamente, para o entendimento de que esse processo se estende para além do processo pedagógico, “essa separação se dá de fato na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora” (PARO, 2012, p.42). Desse modo, o trabalho pedagógico deixa marcas na personalidade, nos valores, no seu modo de ser e conviver do aluno possibilitando-lhe uma transformação social e cultural.

E, por fim o terceiro aspecto que o autor discute em suas análises é em relação a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar que é um saber historicamente produzido e, portanto, não pode separar-se do momento da produção, ou seja, “esse saber possui características de ‘objeto de trabalho’, já que é incorporado no produto e não pode, por isso, deixar de estar presente no ato de produção” (PARO, 2012, p.44). Esse aspecto destacado pelo autor é muito importante, pois conduz ao entendimento de que o saber do professor enquanto objeto de trabalho não é algo alienável no exercício de sua profissão e, por sua vez o trabalho do professor sendo um trabalho imaterial não está diretamente envolvido na produção de mais-valia.

Alves (2010) ao analisar os postulados teóricos de Paro (2012) e Saviani (1984) corrobora com o pensamento dos autores, afirmando ainda que:

No ensino, o conhecimento é matéria-prima para o trabalho do professor, não pode ser alienado do exercício de sua atividade profissional sob risco da própria desfiguração do processo educativo. Decorre daí o fato de que as tentativas de transformar os professores em aplicadores de métodos e técnicas são, por definição, contraprodutivas, mesmo que os defensores dessa ‘arrojada’ proposição não tenham consciência disso. (ALVES, 2010, p.46).

No âmbito dessa discussão, as contribuições teóricas marxista sobre a categoria trabalho assumem significativa relevância nos estudos de Azzi (2002, p.40), pois conforme a autora, “a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência”. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades básicas, mas também transforma a si mesmo constituindo sua humanidade.

É nesse processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói. É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido. (AZZI, 2002, p.40).

A autora também traz significativas contribuições para compreender quais são as semelhanças e diferenças do trabalho docente das demais formas laborais, quer dizer, ao mesmo tempo em que o trabalho do professor carrega traços comuns busca-se compreender as especificidades que lhe são próprias e que o torna um trabalho singular no interior do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Azzi (2002, p.40) afirma que:

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

A referida autora afirma de maneira muito contundente que o trabalho docente é um trabalho inteiro, pois embora o ato de ensinar seja permeado por uma diversidade de atividades e metodologias, esse trabalho só acontece em sua totalidade. Dessa maneira, a autora busca construir o conceito de trabalho docente a partir de três pressupostos principais:

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista.
- a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente). (AZZI, 2002, p.38).

Tomando como base os pressupostos apresentados pela autora se percebe a exata amplitude e profundidade que tem o trabalho do professor, pois embora seja realizado sob condições objetivas de uma sociedade capitalista que é ao mesmo tempo excludente, desigual e que aprofunda cada vez mais a divisão entre concepção e execução do trabalho, o professor ainda consegue desenvolver o seu trabalho com certa margem de autonomia.

Na escola, a divisão do trabalho acontece, pois, de forma bastante contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na escola

pública, a cisão concepção-execução é mais formal que real. Embora existam normas legais a serem seguidas (cumpridas), nem sempre a prática cotidiana da escola corresponde a essas normas. Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituem o contexto da prática docente. (AZZI, 2002, p.42).

Deste modo, o movimento de buscar compreender a natureza e as especificidades do trabalho docente rastreando as semelhanças e diferenças das demais formas laborais vai revelar que o trabalho do professor tem especificidades que lhes são próprias como o controle e a autonomia, ainda que muitas vezes limitada, é algo que está nas mãos do professor conferindo a ele essa particularidade do seu trabalho. Conforme Azzi (2002, p.37-38):

O professor [...] possui um controle e uma autonomia, mesmo relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua. O professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola.

Portanto, indiscutivelmente o trabalho docente é uma atividade profissional especializada e se dá sob condições objetivas dadas. Como enfatiza Saviani (1984), embora o trabalho docente seja um trabalho imaterial este não está diretamente subordinado ao modo de produção capitalista, isso implica pensar em um contexto mais amplo sobre qual autonomia o professor tem em relação às finalidades, ao ritmo e a dimensão coletiva do seu trabalho que se realiza no interior da sala de aula, na verdade este tem quase ou nenhuma autonomia, pois muitos elementos constituintes de sua atividade profissional como estrutura curricular, metodologias, tempo escolar são pensados por outros especialistas. No entanto, o trabalho do professor tem um sentido formativo comprometido com a aprendizagem dos alunos e para isso precisa de uma formação especializada que lhes assegure desenvolver seu trabalho de forma crítica e transformadora. Por isso, Azzi (2002, p.46) insiste em afirmar o trabalho do professor é práxis:

porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso, necessita conhecer essa realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade. O aluno analfabeto deve ser transformado em um aluno alfabetizado. Este é idealizado por aqueles que definem os rumos da educação, mas é também idealizado pelo professor, de maneira mais imediata.

Nessa discussão, cabe então reforçar algo que foi já mencionado anteriormente, que o trabalho do professor não é dom, não é uma atividade meramente artesanal ou manual, pois do contrário, todas as discussões de caráter político e coletivo sobre esse trabalho encontrarão resistências e sua prática pedagógica será limitada a quase ou nenhuma autonomia.

Posto isso, o percurso sócio-histórico que vai configurar a docência ao longo de décadas como profissão é de tal modo complexo, que não se torna tarefa fácil descrevê-lo ou sistematizá-lo, por isso buscou-se esgrimir aqui alguns dos principais traços que torna a profissão docente um trabalho singular e que é realizado sob condições objetivas da sociedade capitalista. Ter clareza dessas complexidades é assumir que o trabalho do professor se concretiza num espaço contraditório e desse modo, se faz necessário compreender os desafios e os dilemas que lhes são impostos, buscando formas de enfrentamento.

Não é exagero afirmar que, no decurso de alguns anos, a profissão docente tem sofrido constantes ameaças e percas de conquistas que foram arduamente obtidas, e ainda é mais preocupante quando se tem à frente projetos políticos que com o poder nas mãos propagam diferentes formas de opressão e dominação e tentam suprimir cada vez mais os direitos conquistados pelos professores. Diante desse cenário ameaçador, o professor não pode renunciar aos seus instrumentos de luta, é preciso resistir com voz, ações e atitudes não perdendo de vista as dimensões políticas do seu trabalho.

Por tudo isso, é tão importante compreender o percurso sócio-histórico da profissão docente, a natureza e as especificidades que lhe são próprios e que a torna tão singular no bojo da sociedade capitalista. Urge cada vez mais a necessidade de ações e projetos educacionais realmente efetivos que busquem a valorização da profissão docente desde suas condições de trabalho, remuneração, carreira até os processos formativos. Portanto, os desafios impostos ao trabalho docente são muitos, mas o esforço, à vontade e o compromisso pode ser um dos caminhos possíveis para continuar buscando novas conquistas a essa tão importante profissão.

3.1.2 Paradigmas de formação de professores: contextos, possibilidades e contradições

Nesta subseção busca-se contextualizar brevemente os principais paradigmas que estruturaram a formação de professores tanto no Brasil como em diversos países, tomando como base as valiosas contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002) que vão discorrer sobre três importantes modelos que tem marcado a prática docente; Contreras (2002) que apresenta e

analisa três modelos ou paradigmas e; Saviani (2011) que contribui com essa discussão a partir da contextualização histórica que ele faz de importantes momentos da educação brasileira.

Nos estudos desenvolvidos por Pimenta e Anastasiou (2002) sobre os principais modelos que tem marcado a prática docente institucional, o primeiro modelo apresentado pelas autoras refere-se ao modelo *tradicional* ou *prático-artesanal*. Nesse modelo, tem-se o “professor artesão ou tradicional, cuja atividade é artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que ‘aprende com o mestre’, ou seja, aprende a fazer, fazendo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.183).

Nesse modelo tradicional ou prático-artesanal a formação do professor se dava no decorrer de sua prática institucional pois,

Nesse modelo, a docência é considerada um “dom inato”: o professor já nasce “pronto” e deve tão somente ser treinado na prática profissional, não sendo necessário investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Esse prisma assume contornos claramente ideológicos nas sociedades com governos neoliberais, para os quais é preciso reduzir os aparelhos estatais de sustentação da escolaridade pública, especialmente das universidades, cujos professores têm experimentado visível redução de sua formação acadêmica e científica. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.183-184).

As análises de Pimenta e Anastasiou (2002) em relação a esse primeiro modelo *tradicional* ou *prático-artesanal* conduzem a reflexão de que, as inúmeras pesquisas e estudos desenvolvidos nos últimos anos têm enfatizado o trabalho do professor como uma profissão, assim indiscutivelmente, não é mais possível admitir concepções de que o trabalho do professor seja um trabalho vocacionado. O trabalho docente é sim, uma profissão, que exige um arcabouço de conhecimentos teóricos fundamentados e produzidos pela ciência.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.184) descrevem ainda um outro modelo, denominando-o de *técnico* ou *academicista*, as autoras enfatizam que,

O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental.

Ocorre que, durante muito tempo no Brasil esse paradigma da racionalidade técnica perdurou como um modelo hegemônico de formação de professores fundamentado numa visão positivista do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2002, p.185), pontuam de maneira muito contundente de que era um risco enorme continuar insistindo na formação de professores nesse

modelo da racionalidade técnica, pois “por sua vez equivale a tomar a parte pelo todo, isto é, atribuir às técnicas um poder que elas, por mais avançadas que sejam, não tem”. A partir da década de 1980 se tem um grande movimento de crítica a esse modelo formativo de professores reconhecendo seus limites e suas lacunas e, portanto, desse movimento vai surgir uma defesa muito contundente de que para além de uma formação técnica os professores também precisavam de uma formação política.

O terceiro e último modelo as autoras vão denominar de enfoque *hermenêutico* ou *reflexivo*. Para as autoras nesse modelo o professor “deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.185). Partindo desses princípios, as autoras vão endossar que no âmbito desse modelo surge a necessidade de formação de professores que possibilite uma compreensão crítica e de pesquisador de sua prática educativa. Assim, uma prática pedagógica que supere a instrumentalidade da racionalidade técnica adotará elementos da subjetividade que intervém na ação dos sujeitos atuantes na educação, e para isso é necessária uma rígida formação intelectual e cultural dos professores.

Saviani (2011) nessa mesma perspectiva, situa o período em que a pedagogia tradicional leiga ou a pedagogia inspirada no liberalismo clássico teve forte influência na educação brasileira. O autor revela em suas análises que diante de um contexto brasileiro que se tinha anseio por mudanças sociais, políticas e econômicas vai ser muito forte no início do século XX a influência da Escola Nova inspirada na “concepção humanista moderna de filosofia da educação. A década de 1920 é muito fértil nessa influência do escolanovismo” (SAVIANI, 2011, p.76). No entanto, conforme Saviani (2011) a Escola Nova vai entrar em crise surgindo assim outro modelo que ele chama de pedagogia tecnicista.

O autor vai enfatizar que com a reestruturação dos cursos superiores por meio da Lei nº 5.540 e com a reformulação do curso de pedagogia a partir do Parecer n. 252/69, esse modelo tecnicista tem forte influência e determinação nessa reformulação, assim a organização do curso era realizado “mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia” (SAVIANI, 2011, p.77). Dessa forma, esse modelo é assumido, ao mesmo tempo, pelo poder político da época, bem como é fortemente criticado por boa parte dos educadores. Saviani (2011) em suas análises vai mostrar que a mudança da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação, é o que para ele traduz o significado da expressão pedagogia histórico-crítica.

Outra profunda abordagem sobre esses modelos de formação de professores pode ser encontrada na obra de Contreras (2002), quando ele faz uma análise do paradigma da racionalidade técnica, do professor reflexivo e do professor intelectual crítico destacando os limites, as possibilidades e as contradições de cada um desses paradigmas. De acordo com Contreras (2002), no paradigma da racionalidade técnica o professor é visto como um profissional que desenvolve sua prática apenas como um aplicador de técnicas estabelecidas por especialistas. Para Contreras (2002, p.91), nesse modelo da racionalidade técnica “a prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória”.

A esse respeito, cabe uma reflexão sobre os limites que esse paradigma da racionalidade técnica evidencia, pois no percurso da prática pedagógica do professor podem surgir muitos conflitos e situações adversas exigindo resoluções que vão além de mera aplicabilidade de técnicas. Para a perspectiva da racionalidade técnica, conforme destaca Contreras (2002), o professor é um profissional técnico que aplica decisões técnicas ao reconhecer um problema e tem claramente definido os resultados que deve alcançar e o melhor tratamento que se adapta à situação. Entretanto, essa postura envolve muitos riscos, visto que o trabalho do professor,

É em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. (CONTRERAS, 2002, p.97).

Contreras (2002) com base no referencial teórico de Schön (1983, 1992), vai destacar que diferentemente do paradigma da racionalidade técnica surge outro paradigma denominado *profissional reflexivo* que “resgata a base reflexiva da atuação profissional do professor, com o objetivo de entender a forma com que realmente se abordam as situações problemáticas da prática” (CONTRERAS, 2002, p.105). Posto isso, o professor diante do contexto de sua prática pedagógica precisa pensar sobre sua prática, refletir sobre sua ação, pois no fazer pedagógico há muitos aspectos que são difíceis de prever antecipadamente e aplicar técnicas. Segundo o autor, o modelo do professor reflexivo tem uma ênfase muito acentuada no individualismo do professor, sendo que esse aspecto vai resultar em inúmeras limitações desse paradigma, pois pensar sobre sua prática apenas nessa relação professor-aluno vai esbarrar, inevitavelmente, em um contexto de burocratização e de controle das instituições escolares que são regulamentadas e burocratizadas.

Em que pese os significativos avanços, as produções intelectuais e as pesquisas se intensificam ainda mais enfatizando a necessidade de uma formação de professores para além do modelo reflexivo. Nessa discussão, Contreras (2002) revela o surgimento do paradigma do *profissional intelectual crítico*. Vale ressaltar que o percurso entre o professor reflexivo para o professor intelectual crítico não se realiza facilmente, visto que tornar-se necessário superar os limites do individualismo do professor, do imediatismo, lançando um novo olhar sobre o fenômeno educativo que vá para além dos muros da escola, considerando o contexto social no qual está inserida a instituição escolar.

Conforme Contreras (2002) a definição do professor como intelectual transformador possibilita a elaboração de críticas tanto das condições de trabalho quanto as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para o autor o que move a reflexão crítica é a emancipação, ele acredita que esse paradigma do professor como intelectual crítico necessita da consciência de interesses comuns e desejos de ação transformadora como ponto de partida.

Um ponto aqui merece atenção, para além da competência técnica e o domínio dos saberes que alicerçam o trabalho do professor, é necessário sim um comprometimento político. Não se pode abrir mão dessa dimensão política no âmago do fazer docente, não se pode desistir de pensar as intencionalidades formativas do trabalho do professor, pois é notória que as tentativas e as estratégias em minar ou menorizar essa dimensão política do trabalho docente tem se alastrado assustadoramente.

Portanto, ao ter clareza sobre as intencionalidades formativas do trabalho docente parte-se da compreensão de que o trabalho do professor não é algo meramente repetitivo, mas que fundamentado teoricamente possibilita o surgimento de algo novo. Se faz necessário compreender que “nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que também é sujeito” (AZZI, 2002, p.57). A questão é que o professor no exercício de seu fazer pedagógico não trabalha com uma matéria inerte, bruta que pode ser modelada, posto que não. O professor lida com sujeitos que têm valores, percepções, desejos, vontades, enfim, um sujeito em processo de formação de si mesmo e, assim sendo, o trabalho do professor deve ser pautado pela clareza das finalidades e objetivos dessas dimensões valorativas e políticas.

Sendo assim, buscar compreender a educação e os paradigmas que estruturaram a formação de professores ao longo do tempo e do seu desenvolvimento histórico, é indiscutivelmente importante para entender que neste tempo presente no século XXI é fruto de um longo processo de mudanças históricas e sociais no campo educacional. Deste modo, é

preciso estar atento e vigilante quanto às estratégias de mudanças propostas por políticas educacionais que aparentemente argumentam a favor do aprimoramento do conhecimento profissional, mas que na verdade buscam apenas subtrair do professor essa dimensão de pensar e conceber o seu trabalho levando muitas vezes, a rumos contrários do desenvolvimento de sua profissionalização. Por isso, não se pode perder de vista que o trabalho do professor precisa estar estruturado e balizado por um compromisso ético, político e formativo.

3.1.3 Compreendendo o conceito de prática pedagógica

À luz das análises desenvolvida por Caldeira e Zaidan (2013) compreende-se que a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos e significados de acordo com as perspectivas: positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Em relação a primeira perspectiva chamada positivista as autoras destacam que “teoria e prática são separadas, ou seja, a prática se identifica com o prático utilitário de caráter imediato” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.16). Sendo assim, nessa visão a realidade é dividida em partes e o conhecimento considerado válido é somente aquele captado por meio dos sentidos. Deste modo, na visão positivista a teoria é um conhecimento científico que se distancia da prática e, portanto:

a prática pedagógica é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas, na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.16-17, grifos do autor).

Diante disso, as autoras vão revelar que na visão positivista a realidade é única e fragmentada. No âmbito da perspectiva fenomenológica, as autoras esclarecem que o homem seria o responsável por construir socialmente a realidade, “portanto, o homem é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade. E a prática se modifica quando se muda a maneira de compreendê-la” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.17). Dessa maneira, nessa visão a compreensão da prática permite que o sujeito reflita sobre crenças e atitudes intrínseca a sua maneira de pensar. Assim, as autoras enfatizam que a “prática pedagógica é entendida nessa perspectiva como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.17).

A terceira perspectiva apontada por Caldeira e Zaidan (2013) refere-se a perspectiva histórico-crítica na qual a realidade é concebida como totalidade concreta. “Portanto, todos os

fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma *totalidade concreta*, ainda que não se possa percebê-los explicitamente” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.17). Por isso, segundo as autoras é importante questionar a origem e o processo de desenvolvimento da totalidade que é uma condição para ser transformada em totalidade histórica. E desse modo, nessa perspectiva o conceito de prática é percebido em unidade com a teoria:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p.2-3, grifos do autor).

Refletir sobre o significado de prática pedagógica a partir das três perspectivas aqui sintetizadas com base nos estudos de Caldeira e Zaidan (2013) suscita compreender três pontos importantes: Primeiro, de que não é possível olhar para a prática pedagógica separada das bases teóricas. Segundo, a prática pedagógica é ação pedagógica por inteira, perpassa e vai além das etapas de planejamento, execução e o momento de avaliação. E terceiro, a prática pedagógica expressa sobretudo intencionalidades, pois nela estão imbricadas as dimensões pedagógicas, políticas e sociais. Assim, não se teve aqui a pretensão de definir um modelo de prática pedagógica a ser seguido, mas sim de contribuir e apresentar as principais discussões que circundam essa temática, embora se reconheça que a prática pedagógica é uma prática social que se realiza em diferentes espaços e tempos do contexto escolar e que deve possibilitar uma busca constante rumo à produção do conhecimento. A discussão a seguir trata do percurso histórico da formação de professores no Brasil e sobre os saberes da profissão docente.

3.2 FORMAÇÃO E SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O percurso histórico da formação de professores no Brasil está estreitamente entrelaçado a uma conjuntura social, cultural, histórica e política dos modos de organização da educação escolar. O processo de escolarização foi ao longo das transformações sociais ganhando formas cada vez mais distintas e, em meio a essa necessidade de organização e expansão da escolarização, as instituições destinadas à formação de professores também foram se constituindo e se consolidando.

Ao passo em que a escola enquanto construção e invenção humana responde às determinações de um dado tempo histórico, a educação escolar enquanto processo intencional e metódico realiza-se de forma específica e dinâmica no interior dessa instituição. Por isso, para compreender as várias dimensões do fenômeno educativo é, primordial reconhecer as dimensões individuais e sociais que envolvem esse processo e que está, indiscutivelmente, atrelada a existência humana.

Pensar em educação é pensar em um determinado contexto social e político reconhecendo que o ser humano não se educa de forma abstrata ou numa ilha deserta, pois a educação tem uma estreita relação com duas dimensões social e política. Posto isso, se o homem se educa em sociedade é absolutamente impossível desvincular a dimensão política da educação, pois os valores da nossa existência social, dos ideais de liberdade, e de uma vida plena estão arraigados em ambas as dimensões.

Partindo dessas premissas, vem se desenhando no cenário nacional um esforço de pesquisas entre elas Cunha (2013) e Veiga (2008) que buscam entender a docência como profissão, distanciando-se enfaticamente de compreensões que tratavam à docência com uma atividade meramente secundária ou complementar. Esse entendimento leva à conclusão de que, para que esta profissão docente se concretize em sua plenitude se faz necessário um conjunto de conhecimento especializados para aqueles que exercem esse trabalho, ou seja, se faz necessário a formação. A formação é entendida como um dos elementos estruturantes da profissão docente.

Para compreender melhor os sentidos da formação docente esta análise ancora-se inicialmente nos estudos de Veiga (2008), que de maneira maestral conduz a discussão de alguns conceitos bastante utilizados e que precisam ser compreendidos de modo a superar a dicotomia entre conhecimento científico e senso comum. Nesse sentido, Veiga (2008) trata de apresentar a origem da palavra da formação recorrendo-se a Donato (2002) e Ferreira (1989), segundo a autora:

Na etimologia, formação vem do latim *formare*; como verbo transitivo, significa dar forma e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo prenominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa [...]. O termo formação, [...] é ‘o ato ou modo de formar’ e significa ‘dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar’. (VEIGA, 2008, p.14-15)

Como se vê, Veiga (2008) localiza com bastante precisão o conceito de formação para deixar claro que quando se fala de formação trata-se exatamente de formar um indivíduo, ou ainda de formar a si mesmo em determinados contextos e com determinadas intencionalidades. A formação envolve, deste modo bases científicas, culturais, mas também sociabilidades, ou seja, valores e ideologias que vão direcionar o indivíduo em formação. Nesse aspecto, Veiga (2008, p.15) enfatiza que:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Ao referir-se como a *ação* como um dos elementos determinantes para compreender o processo de formação docente, a autora mostra de maneira singular que os futuros professores também têm um papel determinante no seu processo de formação, agindo sobre si mesmo, e nesse sentido as universidades como *locus* de formação inicial seria apenas uma das instâncias de formação, pois os professores continuam esse processo de formação no âmbito das escolas e em outros espaços de convivência e socialização. Portanto, com base em Veiga (2008, p.15) o processo formativo é entendido como uma ação contínua que não encerra nos limites da formação inicial, e:

Por essa ótica, formação assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.

Ao passo em que a formação de professores é reconhecida como um processo complexo e que envolve uma multiplicidade de fatores, Veiga (2008, p.15-17) pontua sete aspectos que são importantes e precisam ser devidamente compreendidos: a) refere-se a uma ação contínua e progressiva que envolve várias instancias; b) é contextualizada histórica e socialmente e, constitui um ato político; c) pressupõe preparar professores para o incerto; d) os objetivos

apontam opção política e epistemológica; e) um processo de articulação entre formação pessoal e profissional; f) um processo coletivo de construção docente e, por fim; g) o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, descobertas, pensamentos autônomo e crítico.

Em vista de todos esses aspectos destacados pela autora, reconhece-se que o professor egresso de uma formação inicial não está definitivamente pronto e acabado, pois em se tratando do exercício da profissão docente esse trabalho vai exigir um esforço constante do professor em se pré-dispor-se a se autodesenvolver profissionalmente.

Outro aporte teórico que contribui significativamente nessa discussão são os estudos de Isabel da Cunha (2013). A autora corroborando com as ideias de Veiga (2008) volta-se num primeiro momento para a reflexão sobre o conceito de formação, e tomando como base diferentes perspectivas teóricas mostra que a formação é um processo complexo, contínuo, em que não há neutralidade, pois:

Se a concepção de formação não é neutra, [...], torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade. (CUNHA, 2013, p.3).

Deste modo, entende-se que a dimensão técnica é apenas uma das dimensões do processo de formação, posto que, a dimensão política também se apresenta como uma das dimensões significativas e importantes que envolvem esse processo de formação para além dessa dimensão técnica. Diante da complexidade dessas dimensões, para Cunha (2013, p.3-4), “a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Portanto, a formação se dar de forma processual e não acontece no abstrato, mas é regulamentada e localizada historicamente constituída assim de valores sociais, políticos e culturais.

Cunha (2013) discorre ainda sobre dois espaços que vão se afirmando enquanto possibilidades de desenvolvimento profissional: a formação inicial e a formação continuada. Para a autora,

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p.4).

Um outro aspecto enfatizado por Cunha (2013) diz respeito a trajetória das pesquisas sobre a formação de professores. A autora deixa claro que esse é um campo que vem se afirmando ao longo do tempo como objeto próprio de estudo e que já incidiu sobre inúmeros aspectos. “Esse pressuposto ajuda na compreensão e análise das tendências investigativas no campo da formação de professores que ora oscilaram sobre o ensino e a escola, ora centraram seu olhar mais especificamente na figura do professor” (CUNHA, 2013, p.4). Desse modo, a autora teve como finalidade evidenciar uma síntese para se compreender a trajetória da formação de professores na realidade brasileira em uma perspectiva processual.

Tendo em vistas todos esses aspectos, a formação do professor para exercício da docência se dá num determinado tempo e lugar, pois “não há professores no vazio [...] O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 4). Portanto, a formação que se realiza no âmbito das licenciaturas é apenas uma etapa, que não se esgota nesse âmbito, mas extrapola esses limites. De todo modo, a formação do professor é também um dos elementos imprescindíveis para a qualidade do ensino na escola e para o êxito dos alunos no seu processo formativo.

3.2.1 Os saberes da profissão docente

O estudo sobre a temática saberes docentes tem mobilizado importantes teóricos nacionais e internacionais (Tardif, 2010; Nunes, 2001; Pimenta, 1999) ao longo de vários anos na busca pela compreensão da natureza e das relações estabelecidas entre os saberes docentes e a prática dos professores. Esse movimento teórico compreende que o desenvolvimento da profissão docente envolve um conjunto de saberes que são formados, construídos e vivenciados pelos professores tendo, pois, grande relevância para o exercício de sua prática pedagógica.

Nunes (2001, p.32) destaca que diversos estudos têm sido referência, colocando em evidência “diferentes tipologias e apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente e, nesse sentido, dos saberes que são mobilizados pelo

professor em sua prática pedagógica”. Desse modo, os postulados teóricos de Tardif (2010), Nunes (2001), Pimenta (1999) trazem importantes reflexões e tem contribuído significativamente com a temática.

Tardif (2010, p.11) ao buscar desvendar a natureza e as características dos saberes mobilizados pelos professores enfatiza que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos [...] e com os outros atores escolares”. Desse modo, de acordo com Tardif (2010) ao serem realizadas as investigações dos saberes docentes, é necessário levar em consideração nesse processo todos esses aspectos constituintes do trabalho docente. Por esse motivo, os saberes docentes mobilizados pelos professores no contexto da sala de aula permitem afirmar que a profissão docente é um trabalho que exige um arcabouço de conhecimentos que são necessários e construídos para além da formação inicial nos cursos de formação de professores, mas ao longo desse percurso profissional.

No que tange a relação dos professores com os saberes, Tardif (2010, p.36) é contundente ao afirmar que “pode-se definir o saber docente com um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais”. A esse respeito, os saberes da formação profissional (os saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos), refere-se ao conjunto de saberes construídos no âmbito das instituições que realizam a formação dos professores.

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. (TARDIF, 2010, p.37).

Em relação aos saberes disciplinares, estes “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...] sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. (TARDIF, 2010, p.38). Já os saberes curriculares são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos nos quais os professores se apropriam por meio dos programas escolares. E, por fim os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos professores no exercício da sua profissão, esses saberes são, portanto, fundamentados no seu fazer cotidiano, nas experiências individuais e coletivas podendo ser chamados de saberes práticos. Ao apresentar os saberes como elementos constitutivos da prática docente, Tardif

(2010, p.41) considera então que há múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes dos professores, no entanto o autor esclarece que:

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade [...] aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...]. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática profissional, mas não provêm dela.

Os argumentos que Tardif (2010) apresenta em sua obra dão conta de esclarecer que o trabalho docente envolve um conjunto de saberes, sendo desse modo detalhado pelo autor os saberes científicos, saberes acadêmicos, saberes curriculares, mas também há os saberes que provêm das experiências. Neste sentido, de acordo com o referido autor, para além da existência das instituições formadoras, o espaço escolar também pode ser considerado como um local de aprendizagem e para compreender melhor essa relação com os saberes faz-se necessário recolocar no centro das pesquisas a questão da subjetividade dos professores. Posto que, os saberes mobilizados pelo professor ao realizar seu trabalho, denominado de saberes experienciais guardam uma relação direta com o processo de socialização profissional. Nessa perspectiva, Tardif (2010, p.230) acredita que:

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta [...] a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Cabe aqui uma indagação: se o professor ao realizar o seu trabalho no âmbito de uma instituição escolar vai acumulando experiências, isso não lhe possibilitaria mais desenvoltura na sala de aula, maior controle, interação e envolvimento com os alunos, e uma capacidade mais complexa para compreender e resolver as situações que surgem no âmbito da sala de aula? Pode parecer evidente que sim, que quanto mais o professor exerce sua profissão mais deveria saber sobre ela, no entanto, infelizmente nem sempre é isto que acontece, mas muitas vezes acontece alguma falha nesse percurso.

No âmbito desse debate, Pimenta (1999) ao buscar nos cursos de licenciaturas “ressignificar os processos formativos a partir das reconsiderações dos saberes necessários à

docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 1999, p.17). Inicialmente, a autora traz elementos para se pensar o que se espera dos cursos de formação inicial de professores:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Ora, sendo essa preocupação da autora pertinente quando se trata da formação inicial dos professores e as relações estabelecidas com os saberes, Pimenta (1999, p.19) traz à tona ainda em suas discussões a questão da identidade profissional do professor afirmando que “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo [...] que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”. Diante dessas questões, Pimenta (1999, p.20) busca identificar três tipos de saberes da docência: *os saberes da experiência*, que são “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar [...] e também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. A autora destaca que o segundo são *os saberes do conhecimento* este envolvem as possibilidades de a escola trabalhar o conhecimento na sociedade.

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 1999, p.23).

Por fim, a autora apresenta os *saberes pedagógicos* sendo que estes são construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade. “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. (PIMENTA, 1999, p.26). É, portanto, nesse contexto que se produzem os saberes pedagógicos. Assim, as análises de Pimenta (1999) apontam para a necessidade de superar a fragmentação dos diferentes saberes, e ainda:

resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p.30).

Nunes (2001) analisa de maneira muito singular o momento em que se introduz na literatura educacional brasileira as discussões sobre os saberes docentes buscando identificar as principais referências e abordagens teórico-metodológicas nas quais os autores se fundamentam. Neste aspecto, Nunes (2001, p.28) afirma que:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nesse contexto, o professor passou a ser o novo enfoque dado pelas pesquisas “fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos”. (NUNES, 2001, p.30). Sem dúvidas, as contribuições dessas abordagens ampliaram significativamente o campo das investigações e deram suporte para a implementação de novas políticas relacionadas a formação de professores.

De certa maneira, os estudos evidenciados trazem a reflexão de que, para além de compreender como os professores concebem a profissão docente, faz-se necessário ter uma atenção especial as percepções que o professor carrega sobre o seu papel de ser professor, ou seja, como estes enxergam-se enquanto protagonistas do ensino e que relações estabelecem com o conhecimento e a aprendizagem.

É evidente que os aportes teóricos estudados têm contribuído fortemente com discussão sobre essa categoria dos saberes, sobre seu conceito, natureza e fontes que são articulados pelos professores durante o processo de ensinar. E nessa perspectiva, se faz necessário uma reflexão sobre os professores formadores de novos professores que atuam nas licenciaturas, posto que a atuação destes professores é pautada na compreensão dos saberes necessários para os futuros professores.

Assim, tendo em vista todas essas premissas apresentadas, um dos objetivos a serem alcançados nesse percurso investigativo é saber quais saberes são mobilizados pelos professores formadores e quais destes saberes assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Posto que, indiscutivelmente nesse processo faz-se necessário primar em registrar as percepções que os professores têm sobre seu fazer cotidiano, seus saberes e o diálogo que estes estabelecem no âmbito de sua atuação pedagógica.

3.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL DO PROFESSOR

O movimento teórico que surge no campo educacional ao longo dos últimos séculos tem buscado compreender a docência como uma profissão em um processo de contínuo desenvolvimento. A esse respeito, as contribuições desses importantes postulados teóricos têm revelado uma grande variedade conceitual sobre desenvolvimento profissional docente resultando assim na compreensão de que esse processo deve ser compreendido numa perspectiva ampliada a partir de um complexo conjunto de fatores.

As importantes contribuições teóricas de Day (2001, p.15) trazem à tona a concepção de que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. O autor compreende, desse modo que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, intrinsecamente ligado ao comprometimento pessoal e profissional do professor ao longo do exercício de sua carreira, pois é a própria natureza do ensino que exige esse empenho dos professores, todavia “as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (DAY, 2001, p.16). Dessa maneira, a própria atividade de ensinar requer do professor um alinhamento tanto das dimensões pessoais quanto profissionais que pode impactar diretamente nas mudanças e reflexões do professor sobre sua prática. Nessa perspectiva, o autor compreende que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudanças,

reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p.20-21).

A compreensão acima defendida por Day (2001) sobre desenvolvimento profissional expõe com firmeza que esse desenvolvimento não ocorre de imediato, mas implica num longo movimento que vai sendo constituído paulatinamente durante a trajetória profissional do professor tanto em suas dimensões pessoais quanto coletivas. Por isso, ao afirmar que todas as experiências de aprendizagem também se inserem nesse processo de desenvolvimento profissional, o autor direciona o entendimento de que os momentos vivenciados pelos professores durante a formação inicial são aprendizagem que vão marcar profundamente e posteriormente sua trajetória profissional.

No âmbito desse debate, Marcelo García (1999, p.137) entende que o conceito de desenvolvimento profissional docente é o que melhor se adapta para referir-se ao conceito de formação inicial e continuada, pois “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Desse modo, conforme observa García (2009), o desenvolvimento profissional docente visto como um processo individual e coletivo ocorre num contexto organizado – a escola – no qual os professores ao exercerem sua profissão vão adquirindo competências a partir de experiências distintas. Nesse sentido,

o conceito "desenvolvimento profissional dos professores" pressupõe, [...] uma abordagem **na formação de professores** que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA, 1999, p.137, grifo meu).

A esse respeito, García (2009) expõe que nessa última década o conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido importantes modificações, pois os processos de aprender e ensinar também tem evoluído. Assim, o autor o assume claramente o “desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência” (GARCÍA, 2009, p.11). Ainda que todos esses aspectos enfatizados pelo autor ganhem absoluta importância, um aspecto em especial não pode ser deixado de lado que seria a questão da identidade docente, ou seja o desenvolvimento

profissional deve ser compreendido também enquanto uma procura pela identidade profissional,

[...] uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos. (GARCÍA, 2009, p.11).

Como se vê, existe uma grande complexidade como pano de fundo no processo de desenvolvimento profissional, por isso García (1999) ao sintetizar as diferentes modalidades de desenvolvimento profissional e as respectivas orientações conceituais, faz questão de esclarecer que as diferentes atividades de desenvolvimento profissional não garantem em absoluto um determinado interesse conceitual, conforme descrito no quadro 10 abaixo:

QUADRO 10 – MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FUNÇÃO DA ORIENTAÇÃO CONCEITUAL

(continua)

Modelos de desenvolvimento profissional	Orientação tecnológica, acadêmica	Orientação prática interpretativa, cultural	Orientação social, reconstrucionista, crítica
AUTOFORMAÇÃO	Autorformação através de módulos auto-instrucionais, minicursos	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de estudo sobre temas educativos • Investigação de um professor na sua classe com uma abordagem didática, prática. 	Grupos de estudos de professores sobre temas como: estereótipos culturais.
REFLEXÃO, APOIO PROFISSIONAL E SUPERVISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão crítica dirigida pelo supervisor, e centrada no domínio de competências docentes • Observação de condutas procurando indicadores de eficácia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão crítica colaborativa baseada na negociação e na reflexão. • Apoio profissional mútuo entre colegas • Observação de aspectos visíveis e ocultos (crenças, teorias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão crítica enfatizando os aspectos éticos, pessoais e políticos do ensino e da escola • Observação para ajudar o professor a confrontar e a reconstruir as suas teorias
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Professores aplicando um currículo concebido externamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores concebendo e aplicando nas suas aulas um projeto curricular de centro ou etapa através de um processo de colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores juntamente com alunos, pais e outros grupos, concebendo e desenvolvendo um projeto de inovação para melhorar situações de desigualdade, marginalização, estereótipos

QUADRO 10 – MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM FUNÇÃO DA ORIENTAÇÃO CONCEITUAL

(conclusão)

Modelos de desenvolvimento profissional	Orientação tecnológica, acadêmica	Orientação prática interpretativa, cultural	Orientação social, reconstrucionista, crítica
FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista externos diagnosticam as necessidades da escola e planificam o processo de aperfeiçoamento dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • A totalidade dos professores trabalham colaborativamente com assessores externos, para compreender as necessidade e problemas da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • A totalidade de professores juntamente com alunos e pais reveem a cultura da escola, desvelando os conflitos, relações de poder, micropolítica na escola, e procurando alargar os compromissos com a comunidade
CURSOS DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Curso centrado na aquisição de competências retirada da investigação: instrução direta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso centrado em temas didáticos, que inclui estratégias de auto-análise e reflexão da prática: biografia, diários, casos. • Os conteúdos apresentados incluem conhecimentos procedimentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos centrados em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, coeducação, e que inclui estratégias de auto-análise e reflexão: biografia, diários, casos. • São cursos introdutórios que podem ser seguidos de seminários de aprofundamento.
INVESTIGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Professor participando da investigação como sujeito investigado 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e alunos concebem e desenvolvem uma investigação para resolver problemas concretos, identificados de forma comum, com a possível assessoria de investigadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores e outros grupos (alunos, pais, associações de vizinhos) investigam sobre as causas e possíveis melhorias de situações de injustiça, marginalidade.

Fonte: García (1999, p.192)

As análises de García (1999) conforme descrito no quadro acima mostram que para cada modelo de desenvolvimento profissional há diferentes possibilidades em função do tipo de interesse que podem ter, ou seja, podem responder a interesses técnicos, práticos ou críticos.

Assim, o autor procura mostrar que “um mesmo modelo de desenvolvimento profissional pode dar lugar a diferentes práticas, em função das intenções e dos interesses das pessoas que os desenvolvem e que nele participam” (GARCÍA, 1999, p.191). A maneira como o autor sistematiza os modelos de desenvolvimento profissional docente demonstra que não há uma única via pela qual o professor desenvolve-se profissionalmente, mas que esse processo ocorre tanto no âmbito individual quanto coletivo. Assim, García (1999, p.139) define de forma muito singular que o desenvolvimento profissional dos professores pode ser visto “como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Para Day (2001, p.87) o desenvolvimento deve considerar “as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho”. Assim, para este autor os três temas necessários para compreender esses aspectos do desenvolvimento profissional docente são: primeiro o saber-fazer e as experiências dos professores, segundo o conhecimento, a competência e a capacidade profissional e por último, as fases de desenvolvimento dos professores.

Dada a relevância de cada tema, percebe-se a preocupação de Day (2001, p.114) em deixar claro que “os modelos do desenvolvimento do professor [...] devem ter em conta os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho dos professores se realiza, bem como as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional”. Essa preocupação do autor conduz exatamente a compreensão de que ao colocar o professor no centro desse processo reconhece-se as suas potencialidades, sua autonomia, suas concepções e sua singularidade exercendo, desse modo, uma forte influência no seu desenvolvimento profissional. No entanto, quando se trata das fases de desenvolvimento dos professores, Day (2001, p.114) fazendo referência a Huberman (1995) reconhece que “alguns professores podem não possuir uma sequência de experiências de vida contínua... e que estamos a abordar um processo repleto de plataformas, descontinuidades, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída”, em que pese essa possibilidade, Day (2001) assegura que os professores independentemente de sua vida e da carreira vão sempre está numa determinada fase do desenvolvimento profissional.

Quando se fala de formação no contexto do desenvolvimento profissional é preciso compreender a importância que a formação exerce nesse processo, nessa perspectiva, Day (2001, p.203) analisa como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional, e nesta análise o autor busca verificar se as oportunidades de formação são “significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores”.

Por essa razão Nóvoa (1995, p.27) é contundente ao afirmar que a formação pode auxiliar o desenvolvimento profissional dos professores, desde que possibilitem “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” Desse modo, com base em Nóvoa (1995), se torna ainda mais necessária a compreensão de que sendo o professor uma parte importante nesse processo de formação, é ainda mais intensa a necessidade de propiciar possibilidades para que os docentes se apropriem dos seus processos de formação dando sentido as suas histórias de vida, pois:

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. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Para além desses aspectos, o autor considera importante que a formação estimule uma perspectiva crítico-reflexiva dos professores, um pensamento autônomo e uma autoformação, posto que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Portanto, as mudanças e as influências tanto no âmbito pessoal quanto profissional vão afetar direta e indiretamente esse percurso do desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, é importante compreender que para além da formação outros elementos precisam ser inseridos e articulados, e embora esse processo ocorra em um contexto diretamente influenciado por aspectos sociais, políticos e econômicos é preciso garantir um contínuo e efetivo desenvolvimento dos professores em suas várias dimensões.

Partindo dessas discussões apresentadas, é preciso deixar bem claro que não se teve aqui a pretensão de esgotar essas importantes categorias, mas buscou-se adentrar e explorar os principais aspectos que permeiam o trabalho docente, a formação, os saberes e o desenvolvimento profissional docente, e deste modo, realizar uma reflexão sobre essas categorias centrais, tendo em vista que estas precisam ser essencialmente compreendidas para o êxito desta pesquisa. Assim, visando apresentar historicamente o campo dessa investigação a seção seguinte tratará de apresentar os principais aspectos dessa construção histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia e, especificamente do IFAC, o lócus dessa investigação.

4 REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO ACRE

Esta seção tem como objetivo descrever os aspectos históricos buscando subsidiar na compreensão sobre o lócus dessa investigação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Desse modo, a seção está estruturada em quatro subseções. Inicialmente será realizada uma contextualização histórica sobre a Educação Profissional e Tecnológica, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 até a criação dos Institutos Federais. Em seguida pretende-se situar o IFAC, sua estrutura organizacional, administrativa e pedagógica utilizando-se como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional com vigências (2014-2018) e (2020-2024), os Relatórios de Gestão e demais documentos regulamentários. A terceira subseção trata sobre a carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) refletindo-se sobre algumas mudanças e permanências que impactaram de forma mais significativa sobre a carreira. A quarta e última subseção descreve o contexto da docência no IFAC, sua evolução e principais características.

4.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: OS PRIMÓRDIOS DA CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL

O objeto de estudo desta pesquisa sobre as concepções e práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos cursos de licenciaturas se dá numa determinada instituição de ensino que carrega marcas históricas e sociais. Esta instituição de educação profissional e tecnológica integra uma Rede Federal que tem no seu bojo uma história centenária. Deste modo, impõe-se a necessidade de realizar um breve resgate histórico sobre a educação profissional no Brasil compreendendo o período que vai desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até a criação dos Institutos Federais. Entretanto, antes de adentrar especificamente no percurso histórico dos períodos que marcaram a educação profissional Brasil, se faz necessário trazer como pano de fundo dessa investigação uma questão pertinente que entrelaça todo esse contexto histórico que é a relação entre trabalho e educação.

4.1.1 A relação entre trabalho e educação: uma discussão teórica

A discussão no campo teórico da relação entre trabalho e educação ganhou contornos mais intensos a partir de uma profunda produção teórica de autores renomados (Frigotto, 2001; Kuenzer, 1991; Ciavatta, 2019), que vem estudando e difundindo importantes postulados teóricos sobre estas duas categorias. Ciavatta (2019, p.133) ao discutir esse tema educação e trabalho vai afirmar que “os dois termos, trabalho e educação, ambos substantivos, com significados próprios, têm sido assumidos como uma unidade temática para a investigação científica, desde os primeiros estudos, nos últimos trinta anos, no Brasil”. Segundo a autora, embora ambos os termos sejam semanticamente independentes, estes têm se constituído implicitamente para muitos pesquisadores como uma unidade semântica buscando assim identificar um conjunto de questões relacionadas à educação e ao trabalho. Desse modo a autora tomando como referência a concepção marxista de mundo, de homem e sociedade, discorre sobre a unidade do ponto de vista epistemológico, histórico e educacional estabelecendo alguns conceitos gerais sobre educação e trabalho. Segundo Ciavatta (2019, p.136):

Do ponto de vista epistemológico, Trabalho-Educação é uma categoria ou um conceito, cuja epistémé (verdade, saber, conhecimento) tem por base objetos e acontecimentos externos ao termo linguístico, que constituem a realidade de onde se parte para a elaboração teórica da unidade dos termos. Outro aspecto conceitual importante para a unidade epistemológica de Trabalho-educação é o conjunto dos processos sociais ou as mediações históricas que constituem sua totalidade social e permitem falar em conhecimento social e cientificamente produzido.

Além da importância de trazer à tona os argumentos sobre a discussão da unidade do termo trabalho e educação na perspectiva epistemológica, Ciavatta (2019, p.139) também discute alguns argumentos sobre a unidade sob o ponto de vista histórico, ela argumenta que:

A educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade. Cabe reconhecer a importância política da educação na vida da sociedade, e sua insuficiência conceitual como campo disciplinar para a pesquisa científica [...] a delimitação dos fenômenos no campo Trabalho-Educação não deve ocorrer em prejuízo das dimensões históricas da totalidade de todo fenômeno social, de suas múltiplas determinações e mediações.

Nesse contexto, segundo a autora o conceito trabalho e educação deve ser visto historicamente e racionalmente buscando perceber os processos sociais que implicitamente “tornam (ou não) o trabalho capaz de educar no sentido de formação humana, de desenvolver

o homem nas suas potencialidades” (CIAVATTA, 2019, p.142). Por fim, a autora busca analisar a relação conceitual pensando o trabalho como princípio educativo, assim:

Nesta concepção, destaca-se a concepção gramsciana do trabalho que educa. O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho, mas também no acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas. (CIAVATTA, 2019, p.142).

A partir desta explicação, a autora revela o encaminhamento teórico-prático para elucidar as questões de fundo que perpassam a discussão do porquê o trabalho pode ser considerado como princípio educativo. O primeiro diz respeito a necessidade de ver as condições de trabalho sob a perspectiva de mercadoria com base nos fundamentos marxista, ou seja, “não são todas as formas de trabalho para suprir nas necessidades básicas da sobrevivência que se situam nas relações mercantis da produção alienada” (CIAVATTA, 2019, p.142). O segundo argumento trata do trabalho alienado e não alienado, no qual:

O resgate da concepção dialética da realidade como totalidade social inclui o trabalho alienado na submissão às relações produtivas capitalistas; e do trabalho não alienado como produção da vida do ser humano em suas múltiplas dimensões. Esta concepção situa-se na totalidade das ações humanas, no campo da história como produção social da existência. Ontologicamente, é pelo trabalho, que o ser humano produz os meios de vida e também se educa, produz conhecimento e sociabilidade. (CIAVATTA, 2019, p.144).

Ainda como terceiro aspecto a autora aponta a contradição nessa visão dialética da realidade, e por último a autora expõe o argumento do trabalho teórico-prático do campo trabalho-educação que busca superar “a visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautados pelas necessidades da produção capitalista” (CIAVATTA, 2019, p.145). Portanto, a discussão que a autora traz sob a unidade semântica do termo trabalho e educação no sentido epistemológico, histórico e educacional revela não só os aspectos positivos que este termo traz no sentido marxista como categoria ou conceito, mas também contempla o sentido negativo da formação para o trabalho como forma de alienação e subordinação dos trabalhadores às condições adversas do trabalho.

Corroborando com as discussões propostas por Ciavatta (2019), Kuenzer (1991) busca compreender o movimento de construção das ideias sobre trabalho e educação atrelado ao

processo de construção da ciência da educação no contexto brasileiro considerando os aspectos político e econômico envolvidos, desse modo para a autora:

a falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de apreender como ela tem historicamente e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis. (KUENZER, 1991, p.5).

Diante disso, Kuenzer (1991) ao realizar uma contextualização histórica sob a constituição do sistema de ensino brasileiro revela que, por muito tempo, se manteve a inexistência de articulação entre trabalho e educação. Segundo a autora essa desarticulação pode ser explicada pelo fato de que o sistema educativo fazia a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades a partir de sua origem de classe. Kuenzer (1991, p.9) vai destacar ainda que “em termos estruturais a Lei nº 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único [...] através da habilitação profissional conferida pela escola”. No entanto, a autora ressalta que com a Lei nº 5.692/71 não se teve significativas mudanças em termos da homogeneidade desejada, “na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade” (KUENZER, 1991, p.10).

A autora dando continuidade em suas análises expõe a situação desordenada da indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho. Kuenzer (1991, p.14) ressalta que “a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas”. Esse caráter seletivo e excludente segundo a autora vai revelar dois grupos: um que permanece no interior da escola e se apropria do saber sobre o trabalho no seu interior e recebe uma certificação, e os que são excluídos apropriam-se de maneira diferente do saber sobre o trabalho.

Nesse longo percurso de discussões e debates que se ascenderam no contexto brasileiro sobre a questão temática trabalho e educação, Kuenzer (1991) destaca em especial um Encontro de Pesquisadores promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, realizado em 1986 que foi um marco para importante, pois permitiu uma maior aproximação entre pesquisadores e formuladores de políticas, chegando-se, portanto, a uma conclusão:

de que, até o momento, a área estava padecendo de uma inversão ao tomar a educação como ponto de partida para a análise. Retomando-se os princípios fundamentais da crítica a economia política, concluiu-se que o que distingue esta área temática de outros no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões - educação e trabalho. (KUENZER, 1991, p.92).

Nesse sentido, de acordo com a autora, o Encontro de Pesquisadores serviu para que o grupo evidenciasse a necessidade da superação da concepção burguesa que separava o trabalho intelectual e manual. Assim, ao denominarem a área de Trabalho e Educação estavam não apenas evidenciando uma diferença semântica, mas também refletindo uma concepção teórica fundamentada em uma opção política.

Outra contribuição teórica sobre essa discussão de trabalho e educação se dá a partir das análises realizadas por Frigotto (2001). Para o autor é preciso discutir três aspectos: resgate do **trabalho**, “**propriedade**” e **tecnologia** nas suas dimensões de criação da vida humana - o sentido da crise do trabalho assalariado e o papel da **educação profissional** neste contexto” (FRIGOTTO, 2001, p.73, grifos do autor). Cabe destacar em relação ao primeiro aspecto que o homem tem uma ação consciente do trabalho, pois:

o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O primeiro está subordinado à resposta das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano - criativo e livre [...]. A segunda dimensão da centralidade - o princípio educativo de trabalho - deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. (FRIGOTTO, 2001, p.74).

Tendo em vista essas duas dimensões enfatizadas pelo autor, é preciso compreender a partir da segunda dimensão que o homem elabora e transforma a natureza por meio do trabalho para atender suas necessidades vitais, mas também por meio trabalho ele é capaz de recriar e reproduzir sua existência. Em relação ao aspecto do papel da educação profissional Frigotto (2001, p.82) faz uma contundente indagação:

Por onde passa uma concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e que se contraponha ao projeto dominante sustentado pelas forças conservadoras que governam hoje o Brasil?

O interessante é que se não tivesse visivelmente demarcado o questionamento do autor num recuo há mais de 20 anos poderia se pensar que o autor está se referindo a uma realidade muito próxima desta segunda década do século XXI. Para Frigotto (2001) a questão acima leva a pensar pelo menos cinco aspectos que caracterizam um projeto de educação profissional numa perspectiva emancipadora: a) promover um embate permanente de crítica ao projeto de societário dominante; b) reiterar no campo educativo as concepções de educação pública, laica, universal e gratuita; c) afirmar uma formação técnico-profissional dentro de um projeto de desenvolvimento sustentável; d) a educação profissional não pode ser vista como política de geração de emprego e, por último e) articular as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas.

As contribuições de Frigotto (2001, p.84) sobre essas duas categorias centrais Trabalho e Educação direcionam à continuidade “em articularmos a luta pela educação básica (fundamental e média) e a Educação Profissional, às lutas e movimentos protagonizados pela classe trabalhadora”. Portanto, esses debates se afunilam para a necessidade de compreender o trabalho na sua dimensão ontológica, ou seja, que por meio do trabalho o homem se constrói e é, nesse sentido o processo educativo é uma parte fundamental. Assim, ao longo do percurso da história da sociedade capitalista estas duas categorias trabalho e educação passaram com inúmeros e complexos movimentos políticos e sociais.

4.1.2 Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil

Um olhar mais atento à História da Educação no Brasil vai revelar indícios de que a educação profissional esteve presente no contexto da sociedade brasileira desde os tempos mais remotos do período colonial. Se observa nesse período algumas experiências de educação profissional desenvolvidas no Brasil. De acordo com Manfredi (2002, p.68) no período de colonização portuguesa “os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial”. A autora vai revelar ainda no seu esforço de realizar um longo processo de reconstrução da história da educação profissional que também no período Imperial as iniciativas de Educação profissional foram predominantes com a formação de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais:

[...] ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) ora das esferas estatais - das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas [...] Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002, p.75).

Posteriormente, no período republicano, de acordo com Manfredi (2002, p.78), os liceus de artes e ofícios “foram mantidos e, em alguns estados ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes”. Os diversos fatos históricos que permeiam a Educação Profissional no Brasil são fundamentalmente importantes para compreender os marcos legalmente constituintes das políticas públicas direcionadas a este campo educacional.

Nesse sentido, a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil com mais de um século de existência passou por longos caminhos até chegar à conjuntura atual. De acordo com Ramos (2014, p.24) outro marco das primeiras iniciativas da educação profissional no Brasil foi a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe regente, futuro D. João V em 1809, sendo que nesse período é notório que:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.

Corroborando com essa análise, Moura (2007, p.6) afirma que “essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa [...]”. Essa preocupação claramente assistencialista de proporcionar uma educação aos menores abandonados e órfãos foi aos poucos ganhando novos contornos no início do século XX devido as inúmeras mudanças sociopolíticas no país. Essas mudanças foram cruciais para aquele período e “em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia” (MOURA, 2007, p.6). Foi então mediante essa necessidade de instruir os operários para o exercício profissional que “em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ‘aos pobres e

humildes’, e instalou dezenove delas em 1910, nas várias unidades da Federação⁹” (RAMOS, 2014, p.25). Desse modo,

O público alvo referido era o considerado desdito da riqueza que, por essa condição, estava ‘sem horizontes’, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo. (KUNZE, 2009, p.13).

O fato é que com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 23 de setembro de 1909, essa data passou a ser reconhecida como marco do que posteriormente se tornaria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que passou por diferentes transformações ao longo da história desde a criação das Escolas Técnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e até, recentemente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Moura (2007) e Ramos (2014), nas décadas de 30 e 40 do século XX a sociedade brasileira seguiu passando por profundas transformações políticas e econômicas, sobretudo na educação:

Nesse período, em 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação - Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. (MOURA, 2007, p.7).

Com o crescimento da industrialização brasileira nos anos 1930 desencadeou-se uma série de mudanças principalmente no campo educacional, e assim conforme destaca Amorim (2013, p.34) as Escolas de Aprendizes Artífices passaram então por transformações:

[...] acabam sendo transformadas no ano de 1942, em escolas industriais e técnicas (Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942). Inicialmente essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (Lei 378 de 13 de janeiro de 1937). Em 1942 elas são então denominadas Escolas Industriais e Técnicas e passam a oferecer formação profissional equivalente ao do secundário.

⁹ Dos vinte estados brasileiros, somente o Rio Grande do Sul não foi contemplado com uma EAA, visto que na sua capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre- Instituto Parobé. (KUNZE, 2009, p.18).

Como se vê, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder foram implementadas muitas mudanças, principalmente no campo educacional. Ora, essa necessidade de homogeneizar o ensino em todo o país resultou na “expressão mais acabada dessa unificação nacional das diretrizes para os diversos níveis [...] quando foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.41). E nesse conjunto de decretos das chamadas Leis Orgânicas da Educação Nacional que visavam estruturar a educação nacional, destaca-se o decreto Decreto-lei 4.048/1942 (BRASIL, 1942) que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que ficou conhecido como Sistema “S”. Assim,

o conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia. (MOURA, 2007, p.9).

Desse modo, a educação profissional foi alvo da política que predominava aquele período sendo extremamente relevante para preparar mão-de-obra para as indústrias emergentes. Em 1959, esse cenário educacional e econômico, segundo Ramos (2014) vai ganhando cada vez mais outras dimensões exigindo uma maior qualificação dos trabalhadores, e desse modo estabelece-se uma nova organização do ensino industrial a partir do Decreto nº 47038 de 16 de novembro de 1959 que institui as Escolas Técnicas integrando a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais:

Com uma política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira, de tal modo que em 1971 se configurou um projeto ainda mais ousado, tal como a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Também esse projeto recebeu apoio internacional, pois se iniciou com um Contrato de Empréstimo Internacional (n. 755/BR), na forma do PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), elaborado por comissões das quais participavam brasileiros e americanos. (RAMOS, 2014, p.30).

O contexto da educação brasileira nessa época evidenciava a dualidade estrutural, em que o “ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social” (MOURA, 2007, p.9-10). Ora, essa configuração que historicamente acentuou um sistema dual entre a educação profissional e a educação básica manteve-se por várias décadas, marcou por muito tempo a educação profissional no país e acentuava ainda mais a desigualdade existente e

reforçando claramente a divisão entre o trabalho manual e intelectual, ou seja, os que pensam e os que executam as atividades. Corroborando com essa discussão Ciavatta (2005, p.4) ressalta que:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

De acordo com Moura (2007, p.10), “outra fase de grande efervescência política em torno das questões educacionais foi o período que antecedeu a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB”. Foi um longo período de tramitação e debates até ser promulgada a primeira LDB, Lei nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) trazendo significativas mudanças para a educação profissional, embora ainda mantivesse presente a dualidade existente entre o ensino propedêutico para a elite e o ensino profissionalizante para os filhos de trabalhadores, conforme tratava o Art. 49 “Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos” (BRASIL, 1961). Conforme explica Ramos (2014, p.28):

Para a educação profissional o fato mais relevante foi a equivalência entre este e o ensino médio. Organizado em dois ciclos – o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos – ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). A partir disto, os concluintes do colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior. Quebrou-se, também, a rigidez das normas curriculares, abrindo-se a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

Outro importante fato analisado por Moura (2007) diz respeito a reforma da educação básica por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que estabeleceu uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos, ou seja, “a Lei nº 5.692, de 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau” (RAMOS, 2014, p.30). A reforma gerou importantes avanços para a escolarização brasileira, tendo em vista que “[...] o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial. O 1º grau tinha 8 anos

de duração (7 a 14 anos de idade), [...]. Enquanto o 2º grau era realizado em três anos (15 aos 17 anos de idade)” (MOURA, 2007, p.11-12).

Em que pese os significativos avanços, o ensino de 2º grau profissionalizante amargou enormes dificuldades, pois “na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, [...] enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites”. (MOURA, 2007, p.12). Foram muitos entraves e descontentamentos com a execução da Lei nº 5.692/71, e “os sistemas públicos municipais e estaduais de educação, mais uma vez, sofreram com essa implantação, já que, para além da falta de financiamento, a concepção que sustentava a lei enfraquecia a formação geral em detrimento da formação instrumental” (ESCOTT, 2020, p.7). Assim, em meio a inúmeras críticas a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau acabou sendo extinta pela Lei nº 7.044/1982. Já no caso das Escolas Técnicas Federais a partir da Lei nº 7.044/82 até o final da década de 80, estas cumpriram sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade e respeito. (RAMOS, 2014)

No período de redemocratização que ocorre entre as décadas de 1980 e 1990 a educação profissional será ofertada exclusivamente pelas Escolas Técnicas Federais -ETF, Escolas Agrotécnicas Federais e em alguns poucos sistemas estaduais de ensino. Somente no ano de 1994, com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s¹⁰ após a promulgação da Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

Neste momento, a *cefetização* de todas as escolas técnicas, aprovada pela Lei n. 8.948/94, ainda não saíra do papel dada a ausência de regulamentação. O apoio à reforma da educação profissional por parte dos Diretores-Gerais foi conseguido, total ou parcialmente, mediante a efetivação desta medida pelo Decreto n. 2.406/1997. Este decreto reconfigurou a identidade dos novos CEFETs com base no Decreto n. 2.208/97, mas não conferiu autonomia para ministrar cursos superiores, salvo os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica. A efetiva transformação das escolas técnicas em CEFETs deu-se mediante decreto para cada uma delas, após aprovação de um projeto apresentado pela instituição, elaborado segundo as diretrizes estabelecidas pela Portaria n. 2.267/1997. (RAMOS, 2014, p.37).

¹⁰ Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado. (MEC/SETEC, 2010)

Nesse ínterim, avançam-se os debates em torno entra em vigor uma nova LDB, a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), sendo que o texto aprovado reforçou mais uma vez a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional.

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. (MOURA, 2007, p.16).

Embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 tivesse dedicado um espaço para a Educação Profissional, muitos trechos expressavam um caráter minimalista e ambíguo, e essa situação resultou então numa longa e acirrada discussão entre diversas correntes políticas do Congresso Nacional e diversos grupos das ETFs e CEFETs suscitando uma ampla mobilização entre diversas entidades, no entanto o que prevaleceu foi o Decreto presidencial nº 2.208 de 17 de abril de 1997:

A Reforma da Educação Profissional instituída em 1997 (Decreto Nº 2.208), na gestão de Cardoso, organiza a educação profissional como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e que oferece o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia), o ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica). (AMORIM, 2013, p.49).

Nessa direção, percebe-se que a reforma da educação profissional foi extremamente coerente com a lógica neoliberal que os patrocinou, “as reformas implementadas nos anos 1990 contribuíram para ampliar a exclusão educacional e social, e fragilizaram a educação pública, com vistas ao fortalecimento do ideário neoliberal voltado ao mercado livre e autorregulado” (ESCOTT, 2020, p.8). Esse longo período de reformas e de políticas educacionais não conseguiram pôr fim ao dualismo estrutural entre a educação profissional e a educação básica, tendo em vista que se tinha como pano de fundo os interesses econômicos e políticos. Assim “todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa” (MOURA, 2007, p18).

O início dos anos 2000 marca um novo rumo para a educação profissional no Brasil. Quando o ex-presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva é eleito em outubro de 2002, logo no início do primeiro mandato começou a se desenhar um novo cenário para a educação profissional no país revogando-se o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e aprovando o novo Decreto nº 5.154 em 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), fruto de um amplo debate entre governo, setores educacionais, instituições da sociedade, pesquisadores, e diversos especialistas da área.

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (MOURA, 2007, p.18-19).

Deste modo, o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) buscava garantir os princípios de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, contudo, não se garantiu a tão esperada integração hegemônica entre a educação básica e profissional. No entanto, vários investimentos continuaram sendo realizados, importantes políticas foram direcionadas à educação profissional e assim, tem-se início a um plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país ainda no governo Lula.

Como expressão do compromisso do governo Lula em destinar investimentos para a Educação Profissional no Brasil e inicia-se, a partir de 2006, um processo de expansão e reordenamento dessa modalidade de ensino no país. Como parte desse processo o governo federal propõe um conjunto de programas destinados a estimular a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, como é o caso do Programa Brasil Profissionalizado, do Programa Ensino Médio Inovador, e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (AMORIM, 2013, p.55).

O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início no governo Lula (2003-2010) e continuou no primeiro mandato de Dilma (2011-2014), “a política de expansão da RFEPCT, administrada pelo governo da União, caracterizou-se basicamente por introduzir na sua organização estrutural e espacial uma outra institucionalidade e uma nova territorialidade” (SANTOS, 2018, p.114). A esse respeito, os primeiros passos dados foi a tramitação do projeto de lei, PL nº 3.584/2004 que foi aprovado e convertido na lei

nº11.195 de 18 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005) que garantiu a política de expansão da oferta da educação profissional.

Neste sentido, o artigo 5º da Lei nº 8.948/1994 passou a ter a seguinte redação: A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (SANTOS, 2018, p.115, grifos do autor).

Deste modo, foram previstas inicialmente a implantação de 42 (quarenta e duas) novas unidades, mas ao longo do processo de execução esse quantitativo foi modificado, sendo implantadas 64 (sessenta e quatro) novas unidades, portanto para além das mudanças no arcabouço legal vislumbrou-se, a partir de 2005 maiores proporções com mais recursos e investimentos no âmbito da Rede Federal. Ainda conforme Amorim (2013), nesse mesmo período registra-se a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná com a aprovação da Lei nº 11.184/2005 (BRASIL, 2005).

Conforme aponta as análises de Santos (2018), a segunda fase de expansão da Rede iniciou a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007 no segundo quadriênio do Governo Lula. Para o autor:

Embora a ampliação da RFEPCT, na sua primeira fase, tivesse contemplado vários municípios do interior do país, com a construção de várias unidades, foi a segunda fase da expansão que mais se articulou às concepções de desenvolvimento do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que deslocou para o interior a construção das novas unidades, proporcionando, dessa maneira, uma nova geografia da rede. (SANTOS, 2018, p.119).

Essa nova perspectiva de expansão culminou na promulgação da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008, instituindo assim a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nessa conjuntura, “os IFs passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização multicurricular e *multicampi*, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino” (SANTOS, 2018, p.119). Embora os IFs fossem considerados segundo Pacheco (2020, p.20) “a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país [...] e a mais importante iniciativa governamental da história educacional brasileira”, algumas instituições optaram por não aderirem a proposta de incorporação dessa nova institucionalidade, e assim:

Foram criados 38 IFs, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, cuja constituição se efetivou através da fusão dos CEFETs, das escolas técnicas federais, incluindo neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais. (SANTOS, 2018, p.119).

Mediante esse quadro de reordenamento e expansão da educação profissional, conforme descreve Santos (2018) foram protagonizadas três fases da política de expansão da RFEPC, sendo que na primeira e na segunda durante o governo Lula foram construídas 214 escolas e na terceira fase no governo Dilma foram inauguradas 208 escolas. Ao buscar descrever o que são os Institutos Federais, Pacheco (2020, p.7) ousa dizer que:

Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892\2008. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão.

Não sem razão, a criação dos IFs se fundamenta numa concepção de educação integral. Nessa perspectiva, a articulação entre trabalho, ciência e cultura aponta-se para a emancipação humana, posto que “a existência de um projeto educacional que integre formação intelectual geral, as humanidades, com formação profissional, científica e tecnológica, rompe com a lógica de reprodução do sistema capitalista” (PACHECO, 2020, p.12). Portanto, esse ousado projeto dos IFs traz à tona um novo desafio de formação integral dos sujeitos assegurando-lhes mais condições para interpretar a sociedade e exercer sua cidadania ao ofertar uma educação básica, profissional e superior.

No que tange a oferta dos cursos superiores nos IFs, a lei nº 11.892/2008 estabelece que:

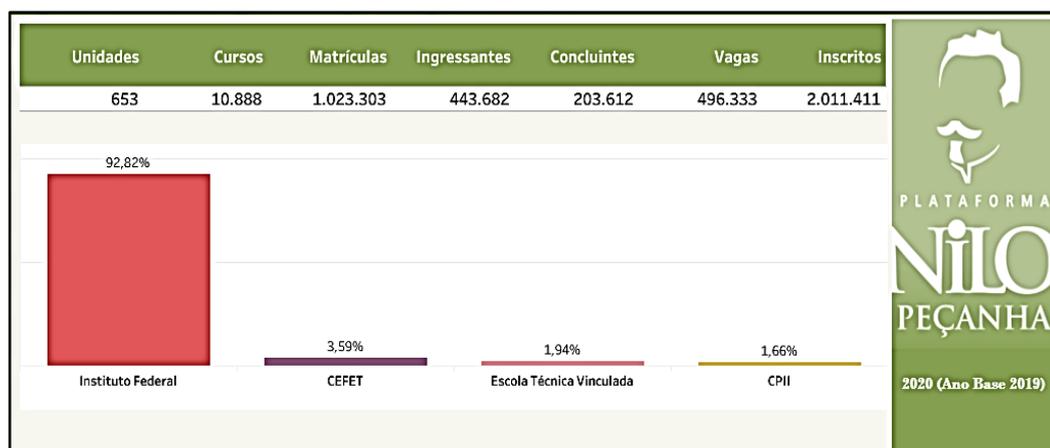
Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são **equiparados** às universidades federais. (BRASIL, 2008, grifo meu).

Com efeito, embora por esse aspecto descrito na lei supracitada os IF's aproximem-se das universidades, os Institutos Federais não podem ser considerados Universidades, pois conforme estabelece a legislação os IF's devem garantir, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para oferta dos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. E ainda garantir no mínimo 20% (vinte por cento) das vagas para atender os cursos de licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica, objetivando a formação de professores para a educação básica, especificamente nas áreas de ciências e matemática. Deste modo, o destaque na lei em relação a oferta do ensino superior evidencia ainda mais a importância desse nível de ensino no âmbito dos Institutos Federais.

Com o crescimento e expansão da Rede Federal nos últimos anos, se faz necessário destacar com base na Plataforma Nilo Peçanha¹¹, 2020, ano base 2019, a mais recente constituição da Rede Federal.

FIGURA 1 – COMPOSIÇÃO ATUAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2020 (ano base 2019).

Como se observa na figura 01 com o reordenamento e expansão da educação profissional a RFEPCT chega ao ano de 2020 com mais 650 unidades e com um elevado número de matrículas. Posto isso, todo esse marco histórico da Rede Federal revelou que muitas lutas e resistências foram travadas em torno da defesa por uma educação profissional que rompesse com a dualidade estrutural existente desde os primórdios. Foi necessário atravessar uma

¹¹A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tem como objetivo reunir dados relativo ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros nas unidades da Rede Federal. (MEC/SETEC)

conjuntura desfavorável e o esforço de vários atores sociais para chegar na atualidade a essa estrutura que protagoniza ser uma das mais importantes até agora. Diante do exposto, a consolidação dessa nova institucionalidade, chamada Institutos Federais, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica foi fundamental para os novos rumos que seguiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Desse modo, a seguir será apresentada a contextualização histórica do IFAC.

4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A história da educação profissional no estado do Acre foi fortemente marcada pelas contribuições de diversas instituições como o Sistema “S” e o Instituto Estadual de Desenvolvimento de Educação Profissional Dom Moacyr¹² responsáveis pela formação de diversos profissionais em várias regiões do estado. No entanto, apesar da relevância das ações realizadas por essas instituições e de suas significativas contribuições para o desenvolvimento da região, o Estado do Acre não tinha uma instituição pública em nível federal que ofertasse educação profissional e tecnológica.

Essa realidade perdurou por longos anos até que foi elaborado um Projeto de Lei ¹³ que visava criar as Escolas Técnicas Federais em nove estados brasileiros, incluindo o Acre, e em 29 de maio de 2006 o Projeto de Lei entrou em tramitação na Câmara Federal. A partir de então, o Centro Federal de Educação do Amazonas (CEFET-AM), foi designado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 1.065 de 13 de novembro de 2007 para implantar a Escola Técnica Federal do Acre. No entanto, a tão sonhada Escola Técnica Federal não chegou a se concretizar ficando apenas no papel, pois com a publicação da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) foram criados os Institutos Federais, e assim é implantado no Estado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).

Deste modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre instituído pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) é uma autarquia vinculada ao Ministério da

¹² O Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi criado em 21 de dezembro de 2005 por meio da Lei Estadual nº 1.695/2005 (ACRE, 2005) teve sua denominação alterada para Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica Dom Moacyr Grechi – IDM conforme a Lei Estadual nº 2.563 de 13 de julho de 2012. O IDM teve mais uma alteração em sua denominação em 9 de janeiro de 2019, a Lei nº 3.605/2019 alterou mais uma vez a denominação do IDM passando a ser denominado Instituto de Educação Profissional e Tecnológica IEPTEC - Dom Moacyr.

¹³ Documento disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=406922. Acesso em: 13 nov 2020.

Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Logo no início da implantação do IFAC, no ano de 2009 foi constituído um grupo de servidores da Rede Federal de diversos estados brasileiros que auxiliaram na organização dos primeiros concursos públicos para técnicos e professores e dos processos seletivos de alunos juntamente com alguns colaboradores cedidos pelo Governo do Estado do Acre. Nesse mesmo ano, foi nomeado o Reitor *Pro-Tempore*¹⁴ do IFAC prof. Dr. José Carlos Nunes de Mello. Em razão do IFAC está iniciando suas atividades não havia ainda espaços físicos próprios para os servidores realizarem o seu trabalho, sendo estabelecidos como locais provisórios duas salas no anexo da Biblioteca da Universidade Federal do Acre- UFAC para o funcionamento da Reitoria, além de outros prédios que foram cedidos pelas prefeituras e pelo governo tanto na capital quanto no interior para o início da instalação do IFAC. Assim, no dia 21 de junho de 2010 foi realizada no Teatro Plácido de Castro em Rio Branco a posse coletiva dos primeiros servidores concursados, sendo que, nesta data passou a ser comemorado simbolicamente a data de aniversário do IFAC. (PDI-IFAC 2020, p.93).

Em julho de 2010, o IFAC iniciou efetivamente as atividades acadêmicas em três *campi*: Rio Branco, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul e um campus *Avançado* em Xapuri, oferecendo os cursos técnicos de nível médio nas modalidades subseqüentes e PROEJA (educação de jovens e adultos integrado ao médio) e cursos de formação inicial e continuada (FIC), compreendendo os Eixos Tecnológicos¹⁵ de Saúde e Segurança; Recursos Naturais; Informação e Comunicação e Ambiente. De acordo com o Relatório de Gestão do exercício de 2011, os

¹⁴ Segundo a Lei nº 11.892/2008 os Institutos Federais que estavam em processo de implantação somente poderiam eleger o seu dirigente máximo (Reitor(a)) após decorrido o prazo de cinco anos. Assim, no período de 2009 a 2014 foram nomeados 5 (cinco) Reitores *Pro-Tempore* no IFAC, sendo que três eram oriundos de outras Instituições da Rede Federal e dois foram servidores do próprio IFAC. O primeiro Reitor *Pro-tempore* era servidor do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), pois o MEC designou o IFAM como a unidade implantadora e assim, os recursos relacionados para construção dos *Campi* e da sede do IFAC, a aquisição de alguns materiais e equipamentos, ficaram nesse período sob a tutela do IFAM. (RELATÓRIO DE GESTÃO/IFAC, 2010). Os cinco Reitores *Pro-tempore* do IFAC foram: (i) José Carlos Nunes de Mello nomeado pela portaria Ministerial nº 19 de 08 de janeiro de 2009; (ii) Elias Vieira de Oliveira nomeado pela Portaria Ministerial nº 1.192, de 17 de dezembro de 2009 publicada em 18/12/2009; (iii) Marcelo Minghelli nomeado pela portaria Ministerial nº 1.337 de 19 de novembro de 2010, publicada em 22/11/2010; (iv) Breno Carrillo Silveira nomeado pela Portaria Ministerial nº 1.041, de 17/08/2012, publicada em 20/08/2012; e (v) Rosana Cavalcante dos Santos nomeada pela Portaria Ministerial nº 363 de 24/04/2014, publicada em 25/04/2014.

¹⁵ Os eixos tecnológicos são estabelecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008. O CNCT orienta às instituições em relação a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio.

cursos ofertados foram: Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Cooperativismo, Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroecologia. Sendo que, nesse ano não foram ofertadas vagas para cursos de graduação e pós-graduação. Apesar de terem sido ofertadas 400 (quatrocentas) vagas para os primeiros cursos a demanda de candidatos inscritos foi muito expressiva, sendo que aproximadamente 17.000 (dezessete mil) pessoas disputaram uma vaga. Esse fato revela, sem dúvidas que a implantação do IFAC no estado do Acre teve um impacto significativo para o desenvolvimento educacional local.

Dando continuidade a esse processo de expansão, com base no Relatório de Gestão (IFAC, 2011), posteriormente em 2011 iniciou-se a oferta dos cursos de licenciaturas e cursos tecnológicos ampliando assim o número de matrículas. O Quadro 11 apresenta uma descrição mais detalhada sobre a oferta dos primeiros cursos superiores do IFAC:

QUADRO 11 – CURSOS SUPERIORES OFERTADOS PELO IFAC EM 2011

CAMPUS	CURSOS
Rio Branco	Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia
	Tecnologia em Logística
Cruzeiro do Sul	Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Matemática
	Tecnologia em Agroecologia
Xapuri	Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Química
	Tecnologia em Gestão Ambiental
Sena Madureira	Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Física

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018).

Observa-se no quadro 11 acima que dos 7 (sete) cursos superiores ofertados, 3 (três) foram tecnólogos e 4 (quatro) foram licenciaturas, sendo que houve uma distribuição equitativa das licenciaturas entre os *campi*, não se concentrando assim em apenas um campus mais de uma habilitação das licenciaturas. Embora o quantitativo de cursos ofertados não tenha sido tão expressivo, foram essas licenciaturas e as demais tecnologias que marcaram o início da trajetória do ensino superior no IFAC.

Continuando então o processo de expansão e estruturação dos *campi* do IFAC, o Relatório de Gestão do IFAC (2015) mostra que até o ano de 2014 o quantitativo saltou de 4 (quatro) para 6 (seis) *campi*, constituindo-se assim num total de 07 (sete) unidades incluídas a

Reitoria com sede em Rio Branco e os *campi*: Campus Rio Branco, Campus Xapuri, Campus Sena Madureira, Campus Tarauacá, Campus Cruzeiro do Sul e Campus Rio Branco Avançado Baixada do Sol. Visando uma forma de estar presente nos 22 (vinte e dois) municípios do estado do Acre foram implantados diversos polos para oferta de cursos à distância. Assim, o IFAC ampliou de modo significativo a oferta de vagas nas várias regionais do estado possibilitando o acesso e democratização do ensino das comunidades tanto dos centros urbanos quanto dos lugares mais distantes como reservas extrativistas e aldeias.

Um marco na história do IFAC foi a realização da eleição para o cargo de Reitor e diretores de *campi* que ocorreu no dia 26 de novembro de 2015 com a participação de mais de 82% do segmento docente, 90% dos técnicos-administrativos e 35% dos alunos, sendo que este percentual superou a média de 20% da Rede Federal.¹⁶ No entanto, apenas os *campi* Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira puderam realizar a escolha dos seus diretores por serem os únicos *campi* a completar os cinco anos de funcionamento exigidos pela legislação para realizarem o processo eleitoral. Para a eleição do cargo de Reitor apenas dois candidatos disputaram o pleito, o professor Dr. Ricardo Bezerra Hoffmann e a professora Dra. Rosana Cavalcante dos Santos, que já atuava desde 2014 à frente da Instituição como reitora *Pro-tempore*. O resultado das eleições foi favorável à professora Dra. Rosana Cavalcante que passou a ocupar o cargo de dirigente máximo do IFAC como Reitora eleita após ser empossada na sede do Ministério da Educação, em Brasília no dia 15 de abril de 2016 e no dia 18 de maio de 2016 foi realizada no auditório do Campus Rio Branco a solenidade de transmissão de cargo da reitora eleita e dos diretores dos *campi* Cruzeiro do Sul, Rio Branco e Sena Madureira com a presença dos servidores e de toda comunidade acadêmica. Em 2019 foi realizado o segundo processo eleitoral e a professora Dra. Rosana Cavalcante foi reeleita para mais um mandato de quatro anos como Reitora. Esse momento foi muito importante para a Instituição, pois encerrou-se um ciclo de alta rotatividade tanto de Reitores como diretores de *campi*, que muitas vezes, permaneciam dois anos, um ano ou um tempo menor no cargo e essas substituições geravam discontinuidades das ações políticas planejadas por aquela gestão.

A infraestrutura dos *campi* do IFAC foi um obstáculo que se arrastou por muitos anos, alguns *campi* funcionaram durante muito tempo em locais provisórios, outros precisam de reformas e ampliação em sua estrutura física. O campus Rio Branco teve sua sede própria inaugurada em 2012, sendo que a obra foi construída e fiscalizada pelo Instituto Federal do Amazonas, o espaço dispõe de uma infraestrutura de bloco administrativo, bloco de salas de

¹⁶ Informações divulgadas via correio eletrônico institucional pela Comissão Eleitoral Central-Resolução IFAC nº 074/2015 em 28 de novembro de 2015.

aulas, bloco de laboratórios, bloco de refeitório, entre outros. No ano de 2015, após um processo de reforma e ampliação do seu espaço físico, o campus Xapuri inaugurou sua sede contemplando bloco administrativo, bloco de salas de aulas, bloco de laboratórios, auditório, biblioteca e quadra.

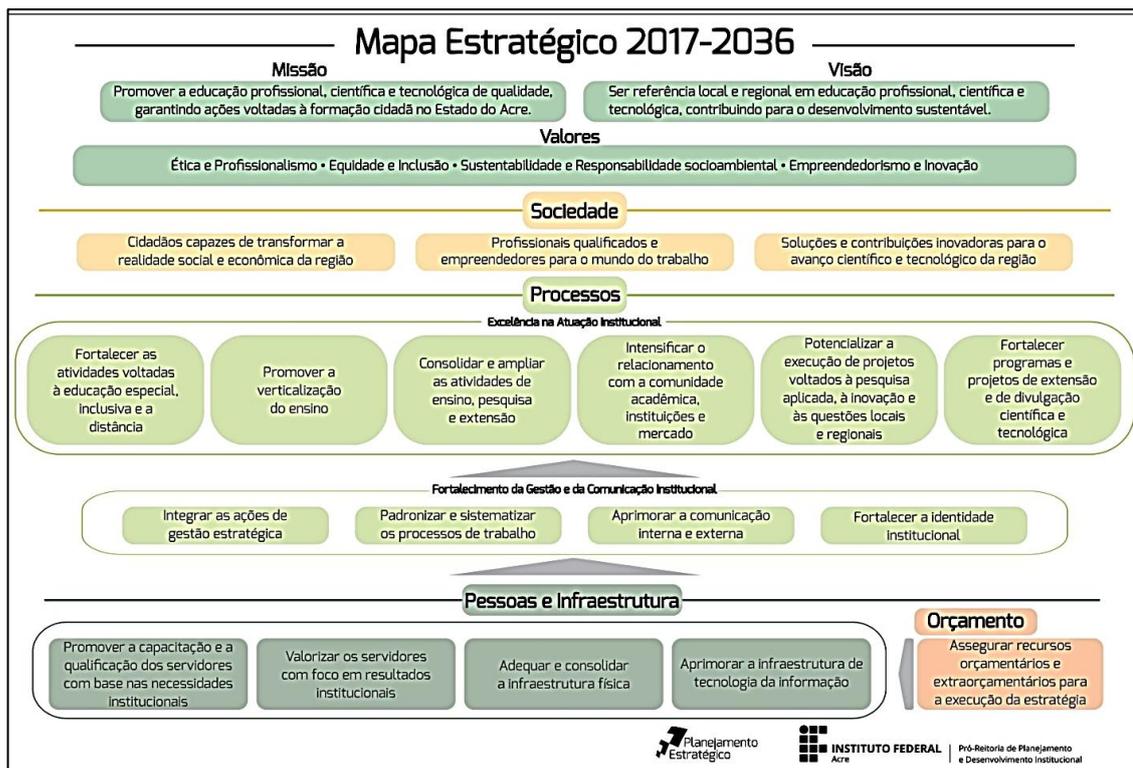
Até o ano de 2015 o campus Sena Madureira, *Avançado* Baixada do Sol e Tarauacá funcionavam em sedes provisórias. Ainda em 2015 deu-se início a construção do campus Tarauacá. Em 2016 o campus Tarauacá já contava com sede definitiva, mas o campus Sena Madureira teve sua sede definitiva entregue apenas em 2018, após oito anos de funcionamento em prédios cedidos ou alugados devido a inúmeros impasses na execução das obras.¹⁷ A construção do campus Cruzeiro do Sul também sob responsabilidade do IFAM foi concluída e entregue ao IFAC somente no ano de 2018.

Em que pese o triste cenário econômico do país nos últimos anos, o IFAC empenhou-se na busca por investimentos e realizou a construção e melhoria na infraestrutura física de vários *campi*. Assim, o campus *Avançado* Baixada do Sol também foi contemplado em julho de 2018 com a doação da nova sede definitiva localizada na Estrada Transacreana, Km 19, em Rio Branco-AC pelo Governo do Estado. E assim deu início a uma série de etapas de reformas na estrutura do prédio que pertencia a antiga Escola da Floresta Roberval Cardoso. Até o final de 2020, o campus *Avançado* Baixada do Sol ainda estava em processo de transição para o novo espaço. Atualmente apenas a Reitoria do IFAC funciona em dois prédios alugados, mas já deu início em agosto de 2020 a construção da sede definitiva localizada na região da Via Chico Mendes em Rio Branco-AC e contará com mais de 4,2 mil m² de área construída. Assim, com a construção da nova sede da Reitoria, o IFAC passará a ter sedes próprias em todas as regionais acreanas.

Em 2016, o IFAC realizou uma ação muito importante que foi a construção do seu Planejamento Estratégico Institucional para um período correspondente a 20 (vinte) anos (2017-2036). A principal finalidade da construção desse planejamento estratégico foi possibilitar que os objetivos, os desafios e as metas estabelecidas pela instituição fossem alcançados. Assim foram definidos propostas, ações e compromissos que poderão nortear a Instituição para um horizonte de vinte anos, e a partir de então para a tomada de decisões deverão ser avaliadas a eficácia, a segurança e suas implicações no futuro da Instituição. (IFAC, 2017). A figura a seguir sistematiza o plano estratégico elaborado para os próximos dois decênios do IFAC.

¹⁷ Informações disponíveis em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/162-rede-federal/2052-inaugurada-sede-do-ifac-em-sena-madureira?Itemid=609>. Acesso em: 20 jan. 2021.

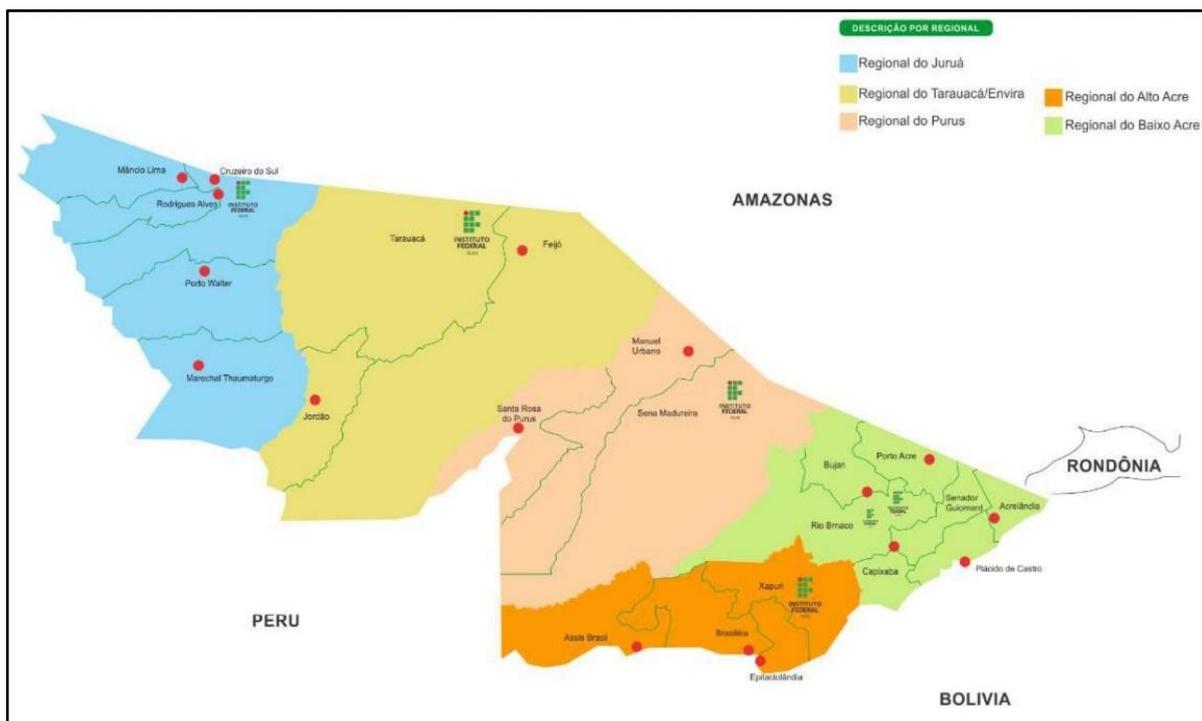
FIGURA 2 – MAPA ESTRATÉGICO DO IFAC (2017-2036)



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI -2020-2024)

O IFAC completou no ano de 2020 o seu primeiro decênio de existência com inúmeros motivos para celebrar, posto que ao longo desse período de atuação a instituição se fixou como referência da Rede Federal no estado ofertando cursos técnicos integrados, subsequentes, bacharelados, licenciaturas, tecnólogos, especialização e mestrado. Dessa forma, o IFAC está presente nas 5 (cinco) regionais de desenvolvimento do estado ou microrregiões: Baixo Acre, Alto Acre, Purus, Tarauacá-Envira e Vale do Juruá, trabalhando de forma regionalizada com eixos que fortalecem as potencialidades locais. (RELATÓRIO DE GESTÃO/IFAC, 2020).

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES DO IFAC NO ESTADO DO ACRE



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI -2020-2024).

Decorridos onze anos de existência e tendo como missão promover uma educação profissional, científica e tecnológica de qualidade, garantindo ações voltadas à formação cidadã no Estado do Acre, o IFAC possui um quadro de 745¹⁸ (setecentos e cinquenta) servidores e conta com cerca de 3.272 alunos em cursos técnicos nas modalidades Integrado ao Médio, Integrado Proeja e Subsequente (presencial e a distância), 2.489 alunos em cursos superiores de licenciatura, tecnológico e bacharelado e 208 alunos de pós-graduação (especialização e mestrado), ofertando em todas as regionais acreanas educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva, conforme detalhado na tabela 4.

TABELA 4 – DADOS RELACIONADOS AOS CURSOS OFERTADOS NOS SEIS *CAMPI* DO IFAC

(continua)

Tipo de curso	Tipo de oferta	Total de cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Inscritos
Qualificação Profissional	Formação inicial e continuada	12	408	367	233	988

¹⁸ Dados obtidos no último Relatório de Gestão do exercício 2019, publicado em 28 de agosto de 2020.

TABELA 4 – DADOS RELACIONADOS AOS CURSOS OFERTADOS NOS SEIS CAMPUS DO IFAC.

Tipo de curso	Tipo de oferta	Total de cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	(conclusão)
						Inscritos
Técnico	Integrado	17	1864	599	206	1.002
	Subsequente	19	1408	704	179	8.448
Superior	Bacharelado	2	282	78	18	3.677
	Licenciatura	7	1.034	281	50	8.319
	Tecnologia	10	1.173	350	110	9.858
Pós-graduação	Especialização	5	166	94	12	424
	Mestrado	1	42	24	0	712

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2020 (ano base 2019).

Ao longo dos seus curtos 11 (onze) anos de existência o IFAC primou por manter ativa sua estrutura de governança composta por órgãos deliberativos e consultivos, órgãos executivos e órgãos de controle e assessoramento. Inevitavelmente o IFAC sofreu inúmeras modificações em sua estrutura organizacional, posto que cada reitor (*pro-tempore* ou eleito) desenvolvia sua gestão de maneira muito peculiar imprimindo sua marca na história da Instituição. Nesse sentido, a estrutura organizacional administrativa e didático-pedagógica do IFAC em vigor desde 2019 é a seguinte:

I. Órgãos Deliberativos e Consultivos:

- a) Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo;
- b) Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo;
- c) Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, de caráter consultivo;
- d) Conselho de Campus, de caráter normativo, consultivo e deliberativo por delegação do Conselho Superior;
- e) Colegiados de Cursos, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e de assessoramento;
- f) Conselhos de Classe, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e de assessoramento;
- g) Comitê de Ensino, de caráter consultivo e propositivo;
- h) Comitê Gestor de Tecnologia da Informação – CGTI; e
- i) Comitê Gestor de Segurança da Informação e Comunicação

II. Órgãos Executivos e de Administração Geral:

- a) Reitoria;
 - I. Gabinete da Reitoria;
 - II. Assessoria Especial.
- b) Pró-reitorias;
 - I. Pró-reitoria de Administração;
 - II. Pró-reitoria de Ensino;
 - III. Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação;

IV. Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional;

V. Pró-reitoria de Extensão;

c) Diretorias Sistêmicas:

I. Diretoria Sistêmica de Comunicação;

II. Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas;

III. Diretoria Sistêmica de Gestão de Tecnologia da Informação;

IV. Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil;

d) Editora IFAC;

e) Diretorias Gerais dos Campi.

III. Órgãos de Controle e Assessoramento:

a) Ouvidoria;

b) Auditoria Interna;

c) Procuradoria Federal;

d) Comissão Própria de Avaliação – CPA;

e) Comissão Permanente de Pessoal Docente – CPPD;

f) Comissão Interna de Supervisão de Plano de Cargos e Carreira dos Técnicos Administrativos

em Educação – CIS-PCCTAE;

g) Comissão de Ética Pública;

h) Comissão Permanente de Processos Disciplinares – CPPAD.

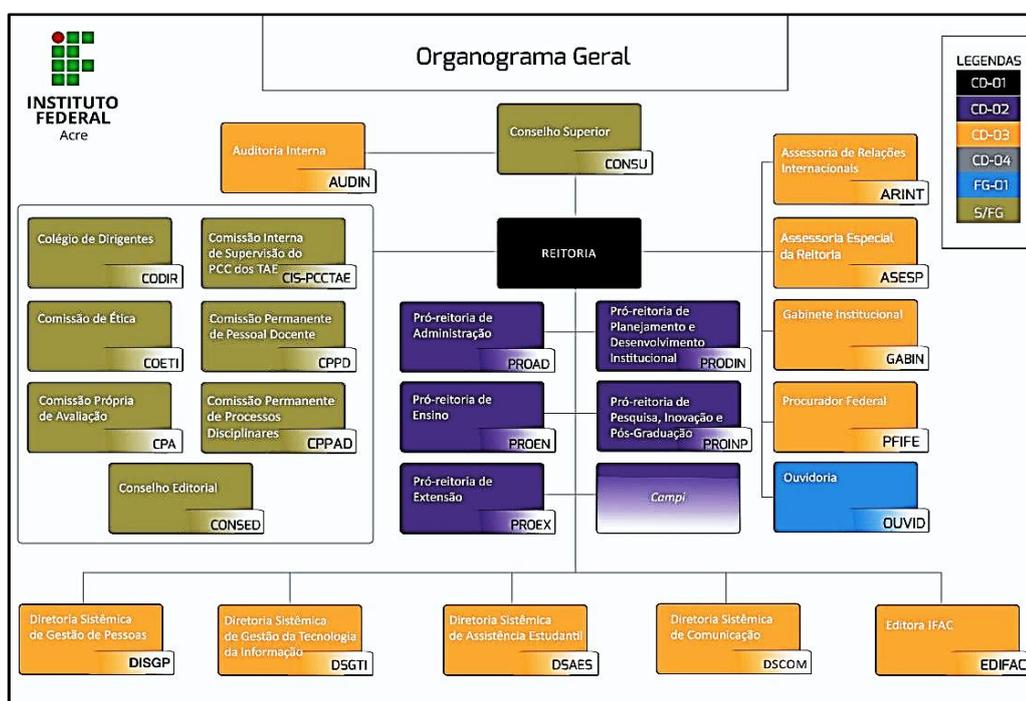
i) Núcleo Docente Estruturante – NDE;

j) Comissão Permanente de Processos Seletivos para Estudantes – COPRE; e

k) Comissão central e local para análise e validação do plano individual de trabalho e relatório individual de trabalho.
(REGIMENTO GERAL/IFAC, Resolução nº 27/CONSU/IFAC, de 22 de julho de 2019)

Assim, o organograma do IFAC compreendido como o desenho organizacional da Instituição detalha a estrutura administrativa e didático-pedagógica, conforme é possível visualizar na figura abaixo:

FIGURA 4 – ORGANOGrama GERAL DO IFAC



Fonte: Resolução CONSU/IFAC n° 019/2019

De acordo com o Relatório de Gestão do IFAC (2011), o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do período 2009-2013 foi elaborado pela equipe do IFAM, pois o IFAC estava sob sua tutela. Ainda segundo o Relatório (IFAC, 2011), o PDI (2009-2013) elaborado pelo IFAM apresentava discrepância em relação a realidade socioeconômica e as demandas de oferta do ensino profissional nos campi que estavam em implantação na época fazendo com que no final do ano de 2010 a gestão que estava à frente da Instituição iniciasse um planejamento para otimizar os recursos adequando-os à demanda local e à estrutura organizacional.

No ano de 2014 iniciou-se a construção do PDI 2014-2018, sendo designadas quatro comissões¹⁹ responsáveis pela condução das reuniões e encontros com docentes, discentes e demais servidores da instituição para a elaboração do PDI. Por fim, o IFAC realizou a construção do seu mais recente PDI 2020-2024, adotando a seguinte metodologia: a) diagnóstico da situação institucional a partir da análise do PDI anterior; b) realização de reuniões e oficinas de elaboração dos painéis de contribuição das unidades e redação dos capítulos do PDI pelas áreas; c) consolidação dos capítulos da minuta final; d) apresentação ao Conselho Superior para análise e aprovação e; e) publicação do PDI. O processo de construção do PDI 2020-2024 foi democrático e com a participação de todos os atores responsáveis pela sua execução futura, possibilitando que cada um fosse parte do processo de construção do planejamento e da execução das ações do PDI. (IFAC, 2020b).

Desse modo, de acordo com o PDI (2020-2024), o IFAC tem ainda as seguintes finalidades e características:

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

¹⁹ As comissões designadas foram: a) Comissão responsável pela construção do PDI 2014 – 2018 (Portaria IFAC n° 383, de 09 de maio de 2014); b) Comissão de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (Portaria IFAC n° 571, de 06 de junho de 2014); c) Comissão de sistematização e revisão das informações do PDI (Portaria IFAC n° 1.163, de 02 de setembro de 2014.); d) Comissão central de revisão e reformulação do plano de desenvolvimento institucional do IFAC 2014/2018 (Portaria IFAC n° 819, de 26 de agosto de 2015). A elaboração do PDI contou ainda com a colaboração do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

- III. promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V. constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. 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;
- VII. desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- IX. promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Por tudo isso, o contexto histórico de criação e implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre vai revelar que nessa curta trajetória trilhada muitos foram os desafios, as dificuldades e as incertezas e que pouco a pouco o IFAC vai se afirmando como uma referência local e regional em educação profissional, científica e tecnológica possibilitando acesso à educação gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. Ora, sendo esse o cenário descrito, indiscutivelmente vários sujeitos fazem parte desse processo, e são sujeitos que carregam marcas históricas, sociais e políticas. Como parte importante desse processo, destacam-se os professores, levando assim a necessidade em analisar e compreender melhor a atuação e o desenvolvimento profissional desses profissionais, especificamente os que atuam nas licenciaturas.

4.3 A CARREIRA EBTT NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REGULAMENTAÇÕES, ESTRUTURA E IDENTIDADE

O trabalho docente é desenvolvido no contexto de uma dada sociedade que sofre constantemente transformações socioeconômicas, políticas e culturais e, desse modo a atividade docente também é afetada direta ou indiretamente. Por isso, compreender o contexto no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa possibilita identificar de maneira mais aprofundada suas implicações na carreira e no trabalho dos professores. A título de entender

melhor essas questões, é preciso analisar alguns elementos essenciais da carreira dos docentes do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico no qual integra os docentes do IFAC.

Quando se discute questões relacionadas a carreira docente emerge a necessidade em buscar amparo no conjunto de legislações que normatizam essa atividade profissional. Segundo Costa (2016), até o ano de 2012 tinha sido sancionadas 4 (quatro) legislações que estruturavam a carreira do magistério federal: a) a Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987, que institui uma carreira única para todo funcionalismo público federal de educação, b) o Decreto nº 94.644 de 23 de julho de 1987, que aprovou o plano único estabelecido pela Lei nº 7.596/87 que dividiu a carreira do Magistério Superior e carreira de 1º e 2º Graus em classes e cada classe em níveis, c) a Lei nº 11.344 de 08 de setembro de 2006, que estruturava as carreiras Magistério Superior e de 1º e 2º Graus e criou um plano único das carreiras, d) e a Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008 que transformou a carreira de 1º e 2º Graus em EBTT.

De acordo com Costa (2016), embora tenham sido apontadas algumas falhas nessas leis houve por outro lado avanços significativos ao se inserir temas como isonomia, progressão funcional e regime de trabalho e carreira integrada a uma rede pública de educação. É importante destacar que houve um problema muito sério com a promulgação da Lei nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008), pois a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a carreira do Magistério Superior (MS) passaram a coexistir em uma mesma instituição, mas regidas por legislações diferentes, com ganhos e perdas também diferenciadas. (COSTA, 2016, p. 107-108).

Essa situação segundo Costa (2016) estendeu-se até o ano de 2011 quando então durante o governo Rousseff foram realizados os movimentos grevistas “para exigir melhores condições de trabalho, assim como, a reestruturação da carreira do magistério federal que efetivamente atendesse as necessidades da classe” (COSTA, 2016, p.108). As conquistas geradas pelo movimento não foram tão satisfatórias para os docentes, mas enfim foi sancionada a nova Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), sendo alterada em 2013 pela Lei 12.863 de 24 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013). Assim, o quadro 12 sistematiza as legislações que foram promulgadas ao longo de vários períodos sobre a carreira docente do magistério federal.

QUADRO 12 – LEIS E DECRETOS DO MAGISTÉRIO FEDERAL QUE FORAM SANCIONADAS

Leis	Descrição	Governo que sancionou
Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987	Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.	José Sarney
Decreto nº 94.644 de 23 de julho de 1987	Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.	José Sarney
Lei nº 11.344 de 08 de setembro de 2006	Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, [...] e dá outras providências.	Luiz Inácio Lula da Silva
Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, [...] da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; [...] e dá outras providências.	Luiz Inácio Lula da Silva
Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...] e dá outras providências.	Dilma Rousseff
Lei 12.863 de 24 de setembro de 2013	Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências.	Dilma Rousseff

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Portanto, a carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico passa a ser definida pela Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e pela Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), conforme estabelecido nessas legislações, a carreira está estruturada em cinco classes: DI, DII, DIII, DIV e titular. O Anexo I da referida lei estabelece para cada classe subdivisões em níveis: DI (com 2 níveis), DII (com 02 níveis), DIII (com 4 níveis), DIV (com por 4 níveis) e Titular (composto de um único nível). Para um professor progredir, ou seja, passar de um nível para outro, dentro da classe, ou para que possa

ter a promoção para uma classe subsequente é necessário completar o interstício de 24 (vinte e quatro) meses mediante avaliação do desempenho das atividades docente.

No Governo Rousseff, as modificações mais significativas, a partir das leis 12.772/2012 e 12.863/2013, são: a) a criação do cargo isolado, em ambas as carreiras, da Classe de Professor Titular Livre, estando apto aquele docente com titulação em doutorado e que detenha vasta experiência na docência e na sua área de formação; b) a Classe de Titular, que na lei anterior era necessário a realização de concurso público, e nas leis de 2012 e 2013, o professor poderá ingressar mediante promoção; c) e em ambas as carreiras – MS e EBTT – as duas primeiras classes tem a progressão e promoção mais acelerada devido a diminuição de quatro para dois níveis. (COSTA, 2016, p.109).

Outro aspecto importante a ser destacado no âmbito da legislação vigente e a partir da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012), trata dos requisitos de ingresso na carreira EBTT, no qual se dá mediante prévia aprovação em concurso público de prova e títulos. A prova de conhecimentos é geralmente composta por um conjunto de questões objetivas gerais e específicas de acordo com a área que o docente deverá atuar. E a prova de títulos busca pontuar a experiência profissional do candidato a carreira de professor, bem como valorizar a sua formação acadêmica. O ingresso na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorrerá sempre no primeiro nível da classe (Nível 1) da Classe D I, sendo exigida a titulação do diploma de curso superior em nível de graduação.

Na lei de 2013 (BRASIL, 2013), toda a crítica e a pressão da classe acadêmica fizeram com que houvesse o retorno da exigência, na carreira MS, da titulação de Doutor na área especificada no concurso, mas permaneceu a de graduação para a EBTT. Entretanto, cabe a ressalva que nos IFET's não existirá mais concurso para a carreira MS, visto que a mesma está extinta a vagar, portanto, para o ingresso nos institutos ainda será exigido somente a graduação, ficando a critério da instituição modificar estes requisitos de titulação. (COSTA, 2016, p.109).

Um outro ponto que ainda merece destaque é com relação ao regime de trabalho dos professores da carreira EBTT. As leis 12.772/2012 (BRASIL, 2012) e 12.863/2013 (BRASIL, 2013) estabelecem os regimes de 40 (quarenta) horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE) ou regime de 20 (vinte) horas semanais, nesse sentido o regime de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva como explica a própria lei não permite o exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei. No entanto, a legislação permite ainda uma excepcionalidade de que o regime de 40 horas possa ser adotado sem dedicação exclusiva mediante a seguinte situação descrita no Art. 20 parágrafo 1º:

§ 1º Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas. (BRASIL, 2013).

Apesar da legislação permitir a adoção do regime integral de 40 (quarenta) horas semanais sem DE, para Costa (2016, p.115) “a lei deixa uma lacuna, ao não especificar quais seriam estas áreas com características específicas”. Sendo que para além dessa situação a lei Lei nº 12.772/2012 no parágrafo 3º do artigo 20 estabelece que os docentes com regime de 20 (vinte) horas poderão, excepcionalmente, ser temporariamente vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva mediante as seguintes hipóteses:

- I - ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou
- II - participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE. (BRASIL, 2012).

Até aqui analisou-se de maneira sucinta os principais pontos da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, não se teve a pretensão de explorar todos os aspectos legais da carreira EBTT, mas apenas refletir sobre algumas mudanças e permanências que impactaram de forma mais significativa na carreira docente. Desse modo, essa análise possibilitou a percepção de que as inúmeras mudanças realizadas ao longo dos anos trouxeram perdas e ganhos para a profissão, e que ainda há muito o que conquistar. Posto isso, a próxima subseção vai apresentar um histórico do ingresso e evolução dos professores EBTT no IFAC.

4.4 A DOCÊNCIA NO IFAC: CONTEXTOS E IDENTIDADE

Quando o IFAC iniciou suas atividades acadêmicas em julho de 2010, estava em fase de implantação e tudo era considerado novo, pois o processo de construção de uma nova instituição estava apenas começando. Diante dessa nova realidade e desafios, ingressaram os primeiros docentes do IFAC da carreira do magistério básico, técnico e tecnológico. Assim como a Instituição dava os seus primeiros passos, os primeiros docentes também buscavam estratégias para superar as dificuldades da complexa fase de implantação e se empenhavam ao máximo para que as primeiras turmas dos primeiros cursos tivessem uma excelente qualidade de ensino.

De acordo com dados obtidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), após a nomeação dos primeiros docentes em julho de 2010, o corpo docente do IFAC era composto por 22 graduados, 23 especialistas, 27 mestres e 5 doutores. Nos anos posteriores, houve uma mudança gradativa, mas muito significativa desse quadro, conforme descrito na tabela abaixo:

TABELA 5 – COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO IFAC E RESPECTIVAS TITULAÇÕES

TITULAÇÃO	2010	2011	2012	2013
DOCTOR	5	5	10	12
MESTRE	27	38	42	67
ESPECIALISTA	23	47	72	101
GRADUADO	22	32	29	54
TOTAL	77	122	153	235

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)

Conforme observa-se na tabela 5 acima, a evolução do quadro docente do IFAC ocorreu tanto em quantidade de contratações quanto em titulações, sendo que a cada ano esse crescimento se intensificava cada vez mais e desse modo, no ano de 2015 após cinco anos de implantação da Instituição, o quadro efetivo de docentes teve um acréscimo de 303,9% passando a ter um total de 255 docentes (PDI /IFAC, 2014-2018) conforme descrito na tabela 06 abaixo:

TABELA 6 – CORPO DOCENTE DO IFAC EM 2015 POR TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

Titulação	2015	Regime de trabalho		
		20	40	D.E.
Doutor	16	1	4	11
Mestre	80	1	27	52
Especialista	113	5	43	65
Graduado	46	1	18	27
Total	255	8	92	155

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)

A tabela 6 mostra que em cinco anos de funcionamento o IFAC passou a ter um total de 255 docentes, sendo que 8 (oito) docentes foram contratados em de regime de trabalho de 20h/semanais, 92 (noventa e dois) tinham um regime de trabalho de 40h/semanais e 155 (cento e cinquenta e cinco) eram docentes com regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE), ou seja, 61% dos docentes efetivos eram de regime de dedicação exclusiva.

Ao se comparar o ano de 2014 com o ano de 2015 observa-se que houve uma pequena evolução em relação a titulação do corpo docente, pois em 2014 o total de docentes era de 234 (duzentos e trinta e quatro) e já em 2015 esse quadro mudou para 255 (duzentos e cinquenta e cinco) docentes, desse modo houve um acréscimo de apenas 21 (vinte e um) docentes a mais entre 2014 e 2015.

TABELA 7 – CORPO DOCENTE DO IFAC NOS ANOS 2014 E 2015

TITULAÇÃO	2014	2015
DOCTOR	12	16
MESTRE	67	80
ESPECIALISTA	101	113
GRADUADO	54	46
TOTAL	234	255

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)

Um fato importante que merece ser destacado foi que no início do ano de 2015 o IFAC realizou um redimensionamento do regime de trabalho de alguns docentes que eram de 40h semanais sem dedicação exclusiva (DE). Como havia a necessidade de mais professores com DE em função da ampliação do quadro e para avaliação dos cursos superiores e fortalecimento dos cursos técnicos integrados, o IFAC viabilizou a análise dos casos de maneira objetiva e impessoal alterando o Regime de Trabalho desses docentes de 40 horas/semanais sem dedicação exclusiva para 40 horas/semanais com DE. Esse fato foi muito importante para os professores, pois retificou um equívoco provocado pelo concurso anterior, concluindo o ano com uma capacidade maior de docentes em todos os regimes de trabalho. A tabela 08 mostra a evolução entre os anos de 2015 e 2019 considerando o redimensionamento do regime de trabalho que ocorreu a partir do ano de 2015.

TABELA 8 – CORPO DOCENTE DO IFAC DE 2015 ATÉ 2019

REGIME DE TRABALHO	2015	2016	2017	2018	2019
20H	11/12	12	22	22	20
40H	18/17*	17	15	10	8
40H/DE	271/283*	297	237	348	334
TOTAL	300/312	326	274	380	362

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional /IFAC (2020-2024)

Nota: *Docentes que passaram para o regime de trabalho DE (relatório analítico DW-Siape-out/2019)

Conforme demonstrado na tabela 8, o crescimento do corpo docente do IFAC seguiu com algumas oscilações ora aumentando, ora diminuindo a quantidade de docentes no decorrer dos anos. Essas oscilações são caracterizadas por admissão de novos professores por meio dos concursos públicos, por causa de redistribuição de professores para outras instituições federais de ensino ou por outras questões legais.

Segundo dados obtidos por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2020, ano base 2019, o IFAC possui atualmente um quantitativo de 360²⁰ docentes EBTT efetivos distribuídos em seus 06 (seis) *campi* (Avançado Baixada do Sol, Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri) com a seguinte composição por regime de trabalho e respectivas titulações, conforme mostra a tabela 9 abaixo:

TABELA 9 – QUANTITATIVO DO CORPO DOCENTE DO IFAC EM 2020 POR TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

Titulação	2020	Regime de trabalho		
		20	40	D.E.
Doutor	56	2	0	54
Mestre	169	6	3	160
Especialista	125	11	5	109
Graduado	10	1	0	9
Total	360	20	8	332

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano base 2019).

Diante de todo contexto apresentado, percebe-se que desde sua criação o corpo docente do IFAC tem crescido de forma significativa tanto quantitativamente quanto em suas titulações, nessa perspectiva de acordo com previsões do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com vigência entre os anos 2020-2024 projeta-se chegar em 2024 com um quadro de (47%) dos docentes com titulação de doutor, (32%) mestre, (17%) especialistas e (4%) graduados. Portanto, é nesse caminho de idas e vindas que estão inseridos os docentes que atuam nas licenciaturas do IFAC, posto que nesse percurso investigativo serão desveladas suas histórias, vivências e experiências formativas. Assim, buscando compreender justamente quem são esses sujeitos que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC a seção seguinte dará continuidade a apresentação dos dados específicos da pesquisa.

²⁰ Dados obtidos por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2020- Ano Base 2019. Acesso em: 12 mar. 2021.

5 OS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC: IDENTIDADE, CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O longo e árduo caminho da análise dos dados é uma das etapas da pesquisa que exige muito estudo e reflexão, mas para além desse esforço se faz necessário ter ainda respeito e sensibilidade no momento das interpretações e inferências sobre as respostas dadas pelos sujeitos participantes. Portanto, esta seção é dedicada a interpretação e a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada com os sujeitos investigados no tocante às concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC. Ela está organizada em 5 (cinco) subseções, estruturadas conforme as categorias centrais elencadas. A primeira subseção aborda a categoria “perfil formativo e profissional dos professores”, buscando apresentar a caracterização dos professores, a experiência da docência e a carreira EBTT.

A segunda subseção destaca a categoria “os sentidos e significados da docência para os professores EBTT”, analisando as concepções que os professores têm sobre a docência, sobre o ensino e os sentidos sobre ser professor formador. A terceira subseção descreve a categoria “A prática pedagógica dos professores das licenciaturas” apresentando as reflexões dos professores sobre a prática pedagógica e seus elementos nucleares. A quarta subseção aborda a categoria “Saberes docentes dos professores formadores” descrevendo e analisando as concepções dos professores sobre os saberes docentes e os saberes mobilizados pelos professores formadores. A última subseção destaca a categoria “Processos formativos dos professores EBTT”, voltando-se a atenção para as formações continuadas para o professor formador.

Portanto, cabe ressaltar que as análises e as interpretações das respostas que estão aqui apresentadas referem-se à totalidade de 26 questionários que foram respondidos pelos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas dos *campi* Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Xapuri e Sena Madureira do IFAC.

5.1 PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC

Dentre as muitas preocupações que surgem durante um processo investigativo insere-se a busca em conhecer quem são os sujeitos investigados, quais vivências e experiências carregam

em sua trajetória de vida pessoal e profissional. Partindo dessas inquietações é que as questões elaboradas tiveram como objetivo verificar aspectos relacionados ao sexo, idade, estado civil, unidade de lotação, formação e tempo de experiência na docência e no IFAC, carga horária de trabalho, cursos e níveis de atuação. Desse modo, os dados apresentados, interpretados e analisados nesta subseção refere-se à categoria central “perfil formativo e profissional dos professores”, sendo estabelecidas as subcategorias intermediárias: “caracterização dos professores”, “experiência da docência” e “atuação na carreira EBTT” com base nas respostas dos participantes.

Em relação a primeira subcategoria “caracterização dos professores”, foi possível desvelar que dos 26 (vinte e seis) professores investigados 46% são do sexo masculino e 54% do sexo feminino, ou seja, percebe-se que a presença feminina foi mais predominante na investigação. Sobre a predominância da presença feminina no magistério, Apple (1988) ao analisar o contexto histórico da Inglaterra e dos Estados Unidos mostra como a “atividade docente foi progressivamente passando de trabalho de homem a trabalho de mulher” (APPLE, 1988, p.16). De acordo com o autor para entender essa situação se faz necessário verificar atentamente como e em que condições econômicas e de gênero essas mudanças ocorreram. Apple (1988, p.18, grifos do autor) explica que “o magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o *abandonaram*. Para muitos homens, o ‘custo de oportunidade’ era muito alto para permanecerem no magistério”. Frente a essa situação, o autor aponta que o trabalho feminino se tornou mais sujeito as pressões para a racionalização e tentativas de controle da prática docente.

No contexto brasileiro, Louro (1989, p.31) expõe que tem crescido expressivamente a atuação do sexo feminino no magistério na educação básica, bem como no ensino superior a mulher também está presente, “porém concentrando-se em determinadas áreas e nos níveis menos elevados da carreira”. A autora revela que é preciso considerar por outro lado a transformação histórica do magistério pois, “esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe). (LOURO, 1989, p.32). Assim, de acordo com a autora a construção desse processo de feminização do magistério tem notadamente relação com as transformações econômicas e sociais do país.

Dando continuidade ao levantamento do perfil dos(as) professores(as), foi constatado outro dado considerado relevante que é a faixa etária, sendo que a maioria dos professores 46% está inserido na faixa entre 40 e 44 anos e a menor proporção 4% está entre a faixa de 50 a 54 anos conforme Tabela 10 abaixo.

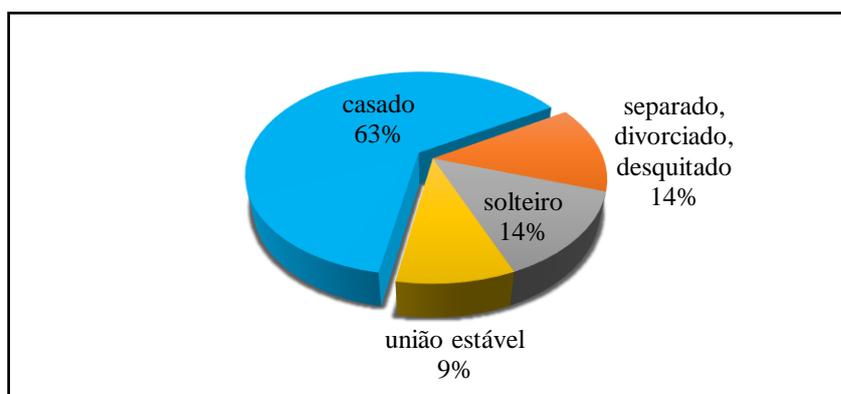
TABELA 10 – PROFESSORES DAS LICENCIATURAS DO IFAC SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA

Faixa etária	Quantidade	Porcentagem (%)
De 30 a 34 anos	2	7%
De 35 a 39 anos	7	27%
De 40 a 44 anos	12	46%
De 45 a 49 anos	2	8%
De 50 a 54 anos	1	4%
Outros: 57 anos	2	8%
Total	26	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Em relação ao estado civil, a representação maior é de 63% que se declaram ser casados(as), seguidos de 14% de solteiros(as), outros 14% de separados(as) ou divorciados(as), e 9% em união estável conforme se observa no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que se refere à formação inicial dos(as) professores(as), o mapeamento desse aspecto foi de extrema relevância, pois possibilitou identificar quantos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas do IFAC são licenciados, bacharéis ou tecnólogos. Conforme demonstra os dados, os resultados foram bastante surpreendentes, pois verificou-se que além da diversidade das formações dos professores se tem presente ainda uma grande variedade de áreas de formação. Sendo predominantes as licenciaturas (77%), seguidos do bacharelado (15%), Tecnologia (4%) e o bacharelado combinado a licenciatura (4%). Considerando que o IFAC é uma instituição pluricurricular e multicampi, conforme prevê a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), e isso implica na oferta de diferentes cursos em áreas do conhecimento,

consequentemente, o corpo docente terá essa tão acentuada e expressiva heterogeneidade de áreas de formações.

Como se viu na seção 3 desta pesquisa, o percurso de constituição da profissão docente, em particular a formação para a exercício do magistério ganhou contornos diferentes ao longo da história da educação brasileira marcado por uma complexidade e multiplicidade dos acontecimentos em cada época histórica. Os estudos do pesquisador português Nóvoa (1991a) tem sido tomado como referência para o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender a história da profissão docente no Brasil. Assim sendo, as análises de Nóvoa (1991a) vão revelar que um dos quatro aspectos centrais ligados a construção histórica da profissionalização da docência é a formação profissional, pois esta contribui para a aquisição de um corpo de saberes próprios da profissão.

Corroborando com as análises de Nóvoa (1991a), Brzezinski (2002, p.13) entende que “o reconhecimento do magistério como profissão supõe a conquista de um estatuto social e econômico da educação e impõe ações que superem a degradação em que se encontra a formação e a carreira dos profissionais”. Levando em consideração essas preocupações a autora aponta que algumas legislações brasileiras acentuaram uma desvalorização e descaracterização da formação do professor. Por isso, se faz necessário ter políticas educacionais que valorizem cada vez mais esse processo de formação do professor. Desse modo, Brzezinski (2002, p.15) assegura que:

a defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade.

Segundo García (1999, p.22), a preocupação com a formação dos professores assim como nas demais profissões já é bastante antiga e, é imprescindível assegurar à profissão docente “que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. Portanto, a formação inicial é uma das formas de garantir ao professor no exercício de sua profissão competências, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação. O quadro 13 apresenta a seguir o mapeamento das formações iniciais e as respectivas áreas de formação dos professores investigados.

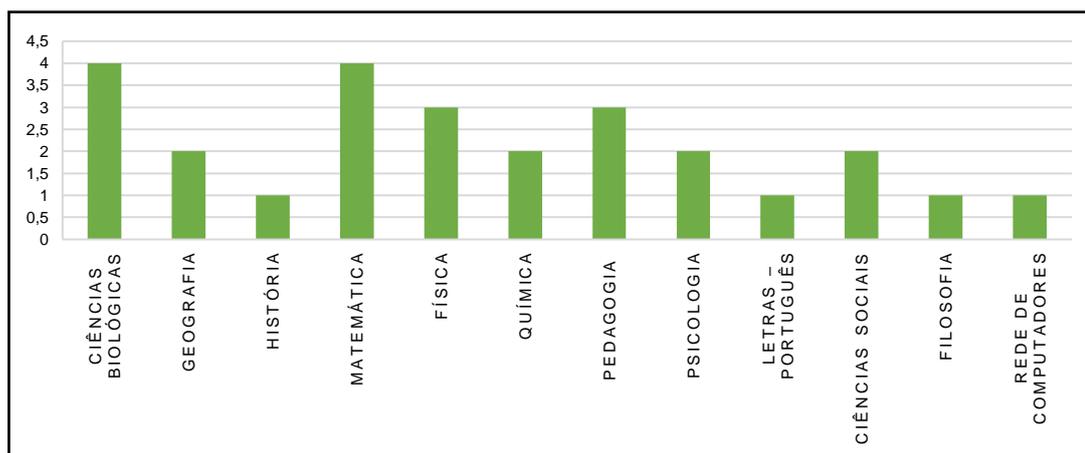
QUADRO 13 – MAPEAMENTO DAS FORMAÇÕES INICIAIS E ÁREAS DE FORMAÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Formação inicial	Quantidade	Porcentagem %	Áreas de formação	Quantidade
Licenciatura	20	77%	Ciências Biológicas	3
			Geografia	2
			História	1
			Matemática	4
			Física	3
			Química	2
			Pedagogia	3
			Psicologia	1
Bacharelado	4	15%	Letras – Português	1
			Ciências Sociais	2
			Psicologia	1
Tecnologia	1	4%	Filosofia	1
			Tecnologia de Rede de Computadores	1
Bacharelado + Licenciatura	1	4%	Ciências Biológicas	1
Total	26	100%	Total	26

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

Percebe-se pelo quadro exposto que há 12 (doze) áreas distintas de formação inicial dos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas, sendo predominantes as áreas de formação relacionada às Ciências Biológicas e a Matemática, conforme destaca o Gráfico 2. É preciso ter clareza de que as áreas de formação em Ciências Sociais, Psicologia e Filosofia, embora sejam bacharelados são áreas importantes para a atuação nas licenciaturas, pois esses profissionais dominam essas áreas de conhecimento e contribuem de forma significativa para a formação dos futuros professores.

GRÁFICO 2 – ÁREAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

A composição das diferentes áreas de formação dos(as) professores(a) dos cursos de licenciaturas do IFAC tem uma particularidade muito rica para esta investigação. Posto que, conforme se observa dentre as formações iniciais dos professores 4 (quatro) docentes se identificaram como bacharéis e 1 (um) tecnólogo. Apesar de não ser um número tão elevado, esse fato chama a atenção e suscita um questionamento: será que a atuação desses professores na formação de futuros professores das licenciaturas tendo dado conta das demandas de aprendizagem mesmo tendo uma mínima formação pedagógica ou nenhuma para tal? Essa questão direciona a compreensão de um aspecto importante da profissão docente, qual seja: a transição da identidade profissional dos bacharéis que passam a assumir a docência em uma dada área do conhecimento.

Pena (2011, p.103) esclarece que “direcionando o foco para a formação de professores para a EP, deparamo-nos com especificidades e singularidades que caracterizam a docência nessa modalidade de ensino”. Convém lembrar que o *lócus* de investigação se dá no interior de um Instituto Federal e, portanto, o corpo docente que integra o quadro de servidores do IFAC é composto por profissionais com diferentes formações na graduação, e aqueles que não são licenciados vão construindo sua identidade docente.

Conforme explica Veiga (2008, p.17) “a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. Essa construção da identidade da docência de acordo com Veiga (2008, p.17) está atrelada aos sentidos que o professor dar ao seu trabalho “definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor”. Essa realidade evidenciada por meio das respostas dos(as) professores(as), revela que muitos docentes vão direcionar o seu processo formativo para o exercício da docência ao longo de sua trajetória profissional buscado nas relações com diversos elementos constituintes de sua prática pedagógica a construção de sua identidade docente.

Não obstante, é preciso esclarecer que a normatização para o exercício do magistério superior é estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que traz no Art. 66 o seguinte:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à titulação, os dados indicaram que 22 (vinte e dois) professores concluíram cursos de pós-graduação, outros 4 (quatro) estão em fase de conclusão. Conforme descrito na tabela 11, a titulação de mestrado e doutorado somados representam 89%, ou seja, são os maiores níveis de escolaridade entre os professores.

TABELA 11 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ANDAMENTO E CONCLUÍDOS

Titulação	Concluídos	Em andamento	Quantidade	Porcentagem (%)
Especialização	2	1	3	11%
Mestrado	12	2	14	54%
Doutorado	8	1	9	35%
Total	22	4	26	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

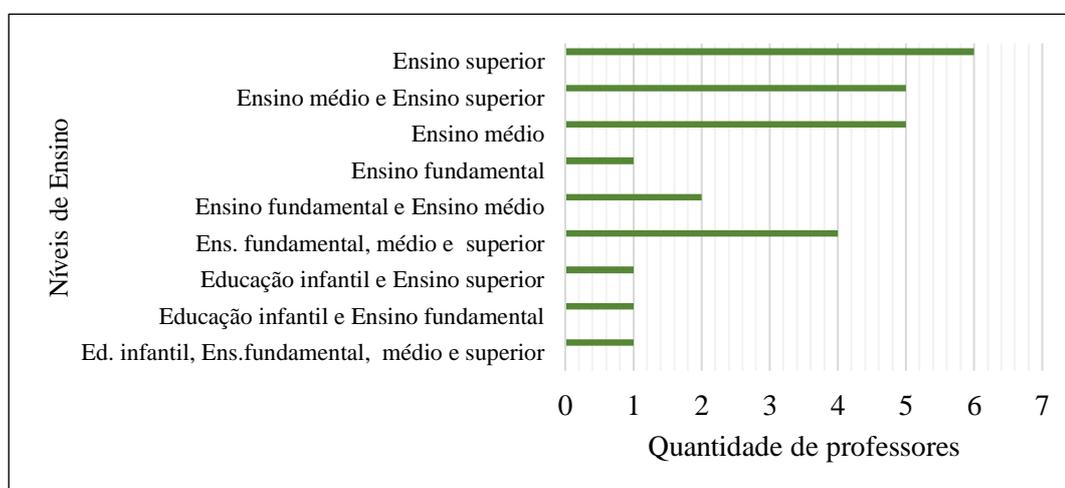
Ao se observar a titulação dos docentes investigados constata-se conforme analisa Pena (2011, p.103) que no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente nos Institutos Federais, “grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas de conhecimento e trabalham como professores, tendo como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação”

Observa-se por meio desses dados que a maioria dos professores tem buscado qualificar-se garantindo o seu desenvolvimento profissional por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre as muitas razões pelas quais a maioria dos professores tem elevado sua titulação está o fato de que a própria instituição tem buscado promover políticas de incentivo à qualificação profissional, como por exemplo as normas para ações de desenvolvimento e capacitação dos servidores do IFAC de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP expresso por meio da Portaria IFAC nº 17, de 11 de junho de 2021. No entanto, como aponta Brzezinski (2002) essas oportunidades não são uma característica universal no meio educacional, pois nem todos os professores podem ter “significados concebidos na vivência do cotidiano de *ser professor ou professora* e ser estudante que participa da reconstrução do seu profissionalismo docente e da constituição de sua profissionalidade” (BRZEZINSKI, 2002, p.9, grifos da autora).

Em relação a categoria “experiência da docência” foi possível verificar o tempo de experiência que os professores tiveram antes de ingressarem no IFAC, bem como identificar em quais níveis estes atuaram. As respostas dos professores foram unânimes, todos afirmaram

que tiveram experiências em outros níveis anteriormente a sua atuação no IFAC conforme demonstra o Gráfico 3 abaixo:

GRÁFICO 3 – NÍVEIS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ANTERIOR AO INGRESSO NO IFAC



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

Verificou-se nesse levantamento uma variação entre os níveis de atuação de cada professor (Gráfico 3). Sendo que, que foi predominante as experiências dos professores nos níveis médio e/ou superior. Esse aspecto é muito relevante, pois possibilitou mapear ainda exatamente quanto tempo os professores tiveram efetivamente de exercício da docência antes de ingressarem no IFAC, conforme mostra a tabela 12:

TABELA 12 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES ANTES DE INGRESSAR NO IFAC

Tempo de experiência	Quantidade	Porcentagem
Inferior a 1 ano	5	19%
De 1 a 5 anos	10	39%
De 6 a 10 anos	6	23%
Mais de 10 anos	5	19%
Total	26	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa

Observa-se que 39% dos professores tiveram entre 1 a 5 anos de atuação no exercício da docência antes de ingressarem no IFAC, outros 23% tiveram entre 6 a 10 anos, outros 10%

mais de 10 anos e outros 10% inferior a 1 ano. Ao analisar essa questão se recorre a alguns estudiosos como Tardif (2010), García (1999), Huberman (1992) tem se debruçado em analisar a profissão docente buscando compreender os diversos aspectos que permeiam o tempo de experiência ao longo de sua carreira. De acordo com Tardif (2010), a fase inicial da carreira docente compreende duas importantes etapas:

1) Uma **fase de exploração (de um a três anos)**, na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escola, pais de alunos, etc.) e experimentam diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. [...] 2) A **fase da estabilização e de consolidação (de três a sete anos)**, em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo [...] e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos [...] o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional. (TARDIF, 2010, p.84-85, grifo meu).

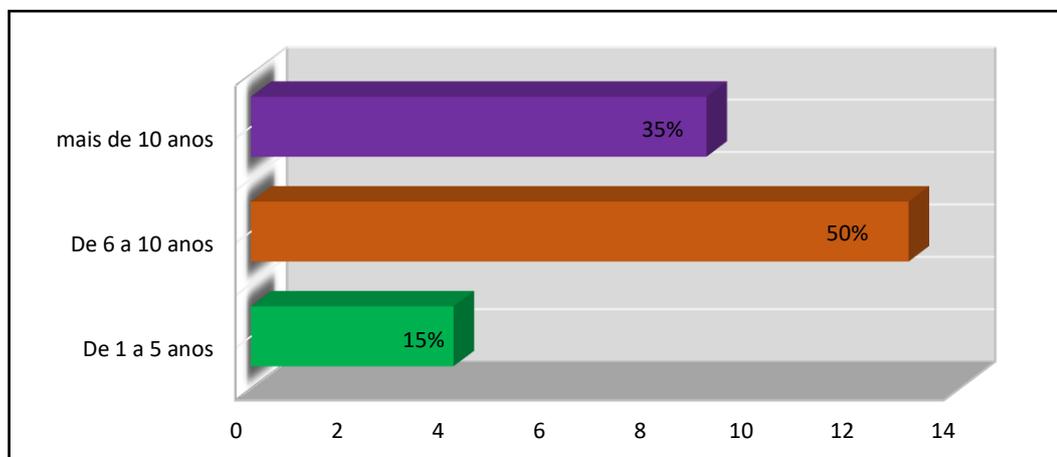
Diante das fases descritas pelo autor, conforme se observa na Tabela 12, mais de 50% dos professores estavam na fase inicial da carreira antes de ingressar no IFAC, como bem retrata Tardif (2010) a fase inicial da carreira representa uma fase crítica de ajustes e aceitação por parte do professor, mas também é uma fase muito importante para se consolidar e ganhar confiança em si mesmo. Assim, “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2010, p.86).

A análise do tempo de exercício da docência indica que estes professores ao ingressarem no IFAC trouxeram consigo uma história de vida e profissional permeada de experiências e vivências que lhe são próprias, sendo que até mesmo os professores não licenciados surpreenderam ao afirmarem que tiveram experiências da docência, o que leva a pensar que possivelmente essas experiências serviram com um fio condutor para a escolha e ingresso na carreira EBTT no IFAC.

Na última subcategoria “carreira EBTT”, buscou-se identificar vários elementos que compõem o perfil dos professores no âmbito do IFAC. Verificou-se inicialmente quanto tempo esses professores exercem a docência no IFAC obtendo-se o seguinte resultado: 50% tem entre 6 a 10 anos de atuação (treze professores), outros 35% tem mais de 10 anos de atuação (nove professores) e a menor concentração, 15% está entre o que tem de 1 a 5 anos de atuação (4 docentes) (Gráfico 4). Os dados apresentados revelam que os professores em sua maioria foram

construindo sua carreira EBTT juntamente com a construção da Instituição, tendo em vista que o IFAC em 2021 completou 11 anos de existência.

GRÁFICO 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO IFAC



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa

O levantamento realizado sobre o tempo de experiência dos professores no âmbito do IFAC direciona a uma reflexão sobre as etapas ou fases da vida profissional dos professores. Para compreender melhor essas diferentes fases ou etapas que os professores percorrem em cada momento de sua trajetória profissional, os clássicos estudos de Michaël Huberman (1992) sobre ciclos de vida profissional docente são extremamente fascinantes, pois mostram que ao longo do tempo, espaço e condições de trabalho o professor vai passar por momentos que marcam e influenciam essas etapas desde sua entrada na carreira.

Huberman (1992) compreende que são cinco ciclos na vida profissional do professor tendo como referência os anos de experiência, no entanto vale ressaltar que estas etapas não devem ser vistas como estáticas ou lineares, mas como um processo dialético. Desse modo, o primeiro ciclo segundo Huberman (1992, p.39) corresponde ao *início da carreira* (2 a 3 anos) nesta fase podem ser observado os aspectos da *sobrevivência* e da *descoberta*. O aspecto da sobrevivência relaciona-se com “o ‘choque real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Já a descoberta trata-se do “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de reponsabilidade” (HUBERMAN, 1992, p.39). O segundo ciclo corresponde ao período de 4 a 6 anos de carreira chamado de *estabilização* e é caracterizado pelo *comprometimento definitivo* ou *tomada de responsabilidades*. Essa fase é

imprescindível para a construção da identidade profissional, pois vai significar o sentimento de pertença a um corpo profissional.

A terceira fase trata-se da *diversificação e experimentação* compreende entre os 7 e 25 anos de experiência, no qual os professores buscam novas experiências, diversificando suas aulas para não entrar na rotina e perder o encanto pela profissão. Nessa fase também surge o questionamento trata-se, “em termos não muito precisos, do ‘meio da carreira’, um período que se situa globalmente, entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de ensino” (HUBERMAN, 1992, p.43). Segundo o autor nem todos os professores que chegam a essa fase de questionamento, mas muitos realizam um balanço de sua vida profissional e chegam a encarar a hipótese de continuar ou não na carreira.

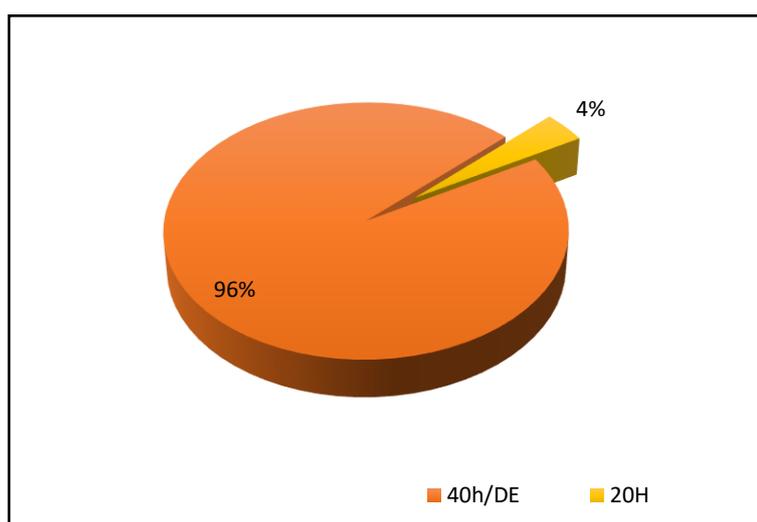
O ciclo profissional entre os 25 e 35 anos trata de duas fases: *serenidade e distanciamento afetivo e conservantismo e lamentações*, nos quais nem todos os professores vivenciam este ciclo igualmente. Na fase de serenidade podem ser percebidos uma aceitação tal como é, sendo menos sensíveis e menos vulneráveis a avaliação dos outros. Na fase de conservantismo observa-se “a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência mais acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro” (HUBERMAN, 1992, p.45). O último ciclo apontado pelo autor corresponde a fase do *desinvestimento* que ocorre a partir dos 35 anos de experiência profissional o que significa um recuo até certo ponto positivo no qual as pessoas passam a “liberta-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 1992, p.46).

As características das etapas do ciclo de vida profissional do professor estabelecidas por Huberman (1992) são, sem dúvidas, importantes para a compreensão do tempo de experiência profissional dos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas do IFAC, pois há uma grande diversidade do tempo de experiência dos(as) professores(as) no IFAC, sendo que 50% tem entre 6 a 10 anos de atuação, outros 35% tem mais de 10 anos de atuação, os demais têm entre 1 a 5 anos de experiência. Assim, se faz necessário considerar que cada um, em suas diferentes etapas, constroem sua história profissional permeada de desafios, conflitos e particularidades que só podem ser compreendidas no âmbito de sua individualidade.

Outro dado levantado diz respeito ao regime de trabalho dos professores. Infere-se dos dados a seguir (Gráfico 5) que a ampla maioria 96% dos professores (vinte e cinco) cumprem carga horária de trabalho semanal de 40 horas com Dedicção Exclusiva (DE), e apenas 4% (um docente) tem o regime de trabalho de 20 horas semanais. A lei nº 12.772/2012 (BRASIL,

2012) estabelece apenas dois regimes de trabalho dos professores EBTT: a) de 40 horas semanais com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional e, b) o outro regime de 20 horas semanais. Porém, há também algumas excepcionalidades, quais sejam: o docente poderá adotar o regime de 40 horas semanais sem dedicação exclusiva e a vinculação temporária dos docentes em regime de 20 (vinte) horas ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, sendo necessária aprovação em órgão colegiado superior. (BRASIL, 2012).

GRÁFICO 5 – REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

De acordo com o Art. 20 da Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012), o regime de trabalho de 40 horas, em tempo integral com dedicação exclusiva possibilita aos professores além de desenvolverem as atividades de ensino realizem também atividades de pesquisa e extensão. O IFAC estabeleceu por meio Portaria nº01 de 09 de janeiro de 2019 (IFAC, 2019b) as normas sobre a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD). Assim, para efeito de integralização da carga horária docente o Art. 8º da RAD/IFAC define três grupos de professores:

GRUPO 1: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 20 (vinte) horas.

GRUPO 2: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e/ou dedicação exclusiva.

GRUPO 3: constituído pelos docentes substitutos e temporários contratados em regime de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas. (IFAC, 2019b).

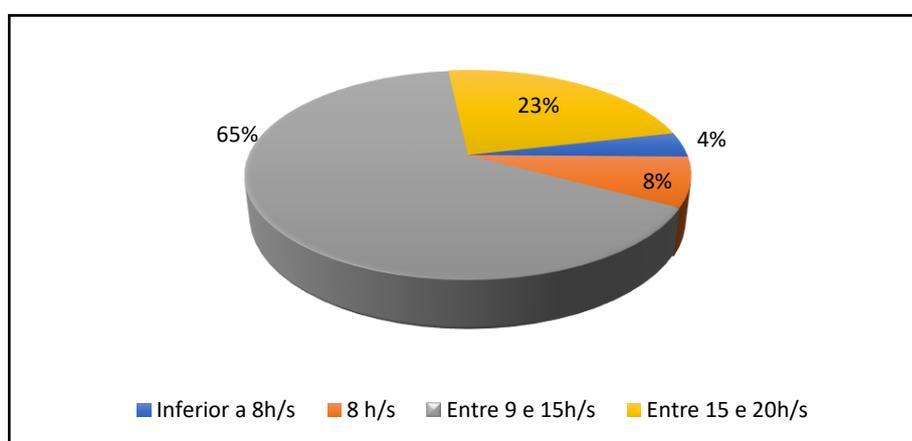
Nesse sentido, para cada grupo é estabelecido a carga horária mínima e máxima a ser cumprida referente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, em relação a carga

horária mínima e máxima a ser dedicada para as atividades de ensino a RAD (IFAC, 2019b) estabelece no Art. 14 o seguinte:

GRUPO 1: mínimo de 8 (oito) horas, máximo de 10 (dez) horas;
 GRUPO 2: mínimo de 10 (dez) horas, máximo de 20 (vinte) horas;
 GRUPO 3: Os docentes contratados em Regime de trabalho 20 (vinte) horas terão no mínimo 8 horas, no máximo, 10 (dez) horas.
 Os docentes em regime de trabalho 40 (quarenta) horas terão, no mínimo 11 (onze) horas, no máximo 20 (vinte) horas. (IFAC, 2019b).

Assim, o levantamento realizado revelou que 65% dos(as) professores(as) (dezessete) dedicam entre 9 e 15 horas em sala de aula, sendo essa a maior representação, enquanto apenas 4% (um professor) dedica menos de 8 horas em sala de aula (Gráfico 6). Verifica-se que apenas um(a) professor(a) afirma dedicar uma carga horária inferior a 8 horas semanais às atividades de ensino, percebe-se com isso uma discrepância ao que é estabelecido pela RAD/(IFAC, 2019b). Nesse sentido, se acontecer essa excepcionalidade na qual um grupo de professores não consiga atender a demanda de carga horária mínima estabelecida, o próprio regulamento no Art.18 prevê como saída para essa situação, ou seja, que o docente faça uma justificativa e procure juntamente com a Diretoria de Ensino do campus alternativas para complementar sua carga horária, com projetos de ensino e/ou orientações de estudantes.

GRÁFICO 6 – CARGA HORÁRIA DEDICADA AS ATIVIDADES DE ENSINO



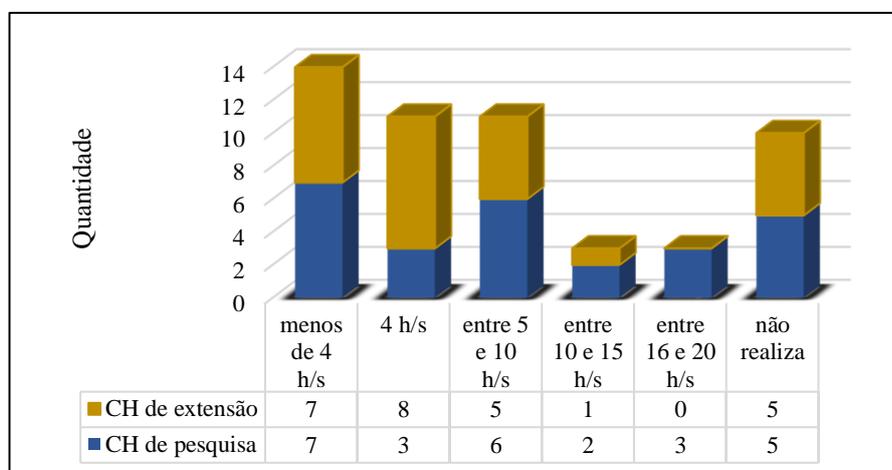
Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

A Regulamentação das Atividades Docentes (IFAC, 2019b) estabelece respectivamente no Art.32 e Art. 36 o quantitativo de carga horária máxima que os docentes poderão desenvolver

em relação as atividades de pesquisa e extensão: O grupo 1 máximo de 4 (quatro) horas e o Grupo 2 o máximo de 20 (vinte) horas.

Em relação as horas dedicadas às atividades de pesquisa, verificou-se que sete professores dedicam menos de 4 horas as atividades de pesquisa, três docentes dedicam 4 horas, seis professores entre 5 e 10 horas, um professor dedica entre 10 e 15 horas, constatou-se ainda que cinco professores não realizam atividades de pesquisa. Quanto as horas dedicadas às atividades de extensão verificou-se que sete professores dedicam menos de 4 horas para as atividades de extensão, oito docentes dedicam 4 horas, cinco dedicam entre 5 e 10 horas, um dedica entre 10 e 15 horas e cinco professores afirmaram que não realizam atividades de extensão.

GRÁFICO 7 – CARGA HORÁRIA DESTINADA AS ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa

Interessante ressaltar que, muitas vezes, alguns professores ao concluírem cursos de pós-graduação assumem de imediato o magistério e trazem uma vasta bagagem de experiência no campo da pesquisa. No entanto, é importante ter clareza de que não se pode priorizar a pesquisa em detrimento do ensino, deixando-o em segundo plano, mas é preciso reconhecer que ambos caminham juntos.

Cunha (2011) ao trazer uma reflexão sobre a educação superior, sua qualidade e a relação com o discurso da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão mostra que esse não é um debate tão simples de ser realizado. Quando se trata do termo indissociabilidade, a autora esclarece que “trata-se de compreender esse conceito como uma condição epistemológica de ruptura com a visão do conhecimento posto e instituído, próprio da

concepção positivista de ciência” (CUNHA, 2011, p.449). Desse modo, a investigação da autora aponta para a necessidade de construção de pontes entre o ensino, a pesquisa e a extensão levando em consideração as condições culturais e objetivas dos alunos, pois conforme esclarece Cunha (2011, p.456):

O ensino com pesquisa, que materializaria a concepção de indissociabilidade centrada na aprendizagem, pressupõe um deslocamento da docência centrada no professor para a docência centrada no estudante. E esse movimento processual exige conhecimentos e saberes que os profissionais docentes do ensino superior, em geral, não têm, pois não realizam estudos do campo educacional. Entretanto, quando mobilizam sua condição reflexiva sobre o trabalho que realizam, desenvolvem saberes experienciais importantes e protagonizam, com seus alunos, ações pedagógicas de caráter inovador.

Corroborando com as análises de Cunha (2011), Pacheco (2020) ao buscar desvendar a identidade e os objetivos dos Institutos Federais ressalta que quando se fala de indissociabilidade trata-se de algo que não pode ser separado, pois são partes de um mesmo processo. Assim, “Ensino, Pesquisa e Extensão são partes do processo do ensino-aprendizagem. Isoladamente não cumprem suas finalidades, pois através desta integração dialética unimos teoria e prática” (PACHECO, 2020, p.18). Por isso, é muito arriscado e complexo estabelecer uma hierarquia para essas três dimensões que são consideradas partes indissociáveis.

Assim, a Regulamentação das Atividades Docentes do IFAC (IFAC, 2019b) compreende como atividades de ensino as aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades, atividades relacionadas a preparação didática, atendimento ao estudante, orientação de estudante, programas e projetos de ensino, projetos integradores e reuniões administrativo-pedagógicas, reuniões de pais e colegiado de cursos e conselhos de classe. As atividades de pesquisa consistem no trabalho criativo e sistemático, de natureza teórico-prática que visam à construção e ampliação de conhecimento, bem como contribuir para a produção e divulgação de inovação. E as atividades de extensão são aquelas de transferência mútua de conhecimentos produzidos, desenvolvidos ou instalados no âmbito do IFAC e/ou das instituições parceiras, estendidos à comunidade externa por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de extensão e demais atividades.

Os professores foram questionados ainda sobre quais os níveis de ensino em que atuavam nos *campi*, o turno, a modalidade que trabalham, em quantos cursos de licenciaturas atuam e o total de disciplinas que lecionam nas licenciaturas, conforme se observa no Quadro 14.

QUADRO 14 – ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TRABALHO DOS PROFESSORES EBTT

Informações	Porcentagem
Níveis que atuam	77% ensino médio e superior 23% apenas ensino superior
Turnos que trabalham	4% somente um turno 27% somente dois turnos 69% nos três turnos
Modalidades que atuam	85% somente presencial 15% presencial e à distância
Quantidade de licenciaturas que atuam	77% apenas uma licenciatura 23% duas licenciaturas
Quantidade de disciplinas que ministram nas licenciaturas	58% mais de três 23% apenas duas 19% apenas uma

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

O levantamento mostrou que 77% dos professores atuam simultaneamente no ensino médio e no ensino superior, outros 23% atuam apenas no ensino superior. Esse forte quantitativo de professores que tem atuação simultânea em ambos os níveis de ensino estar relacionado ao fato de que está previsto na Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) que os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio e 20% das vagas para os cursos de licenciaturas. Por isso, se um dos objetivos dos IF's é garantir *prioritariamente* a educação básica e a formação de professores nas áreas de Ciências e Matemática entende-se que grande parte dos professores irão atuar simultaneamente nesses dois níveis de ensino.

Constatou-se ainda que 69% dos investigados exercem suas atividades em três turnos diários, enquanto 27% trabalham apenas em dois turnos diários e 4% somente em um turno diário. Como se observa a maioria dos(as) professores(as) trabalham durante os três turnos, mas há uma garantia de intervalo intejornadas e intrajornadas para os professores. Conforme estabelece a RAD (IFAC, 2019b) no art.7º o horário de expediente do professor será de acordo com os horários de funcionamento da sua unidade de lotação, respeitando-se o intervalo de 11 (onze) horas para interjornadas e, de no mínimo, 01 (uma) hora para intrajornada.

Ao serem questionados em relação a modalidade que atuam, 85% responderam que ministram disciplinas apenas de forma presencial e 15% responderam que ministram disciplinas de forma presencial e a distância. No tocante a quantidade de disciplinas que ministram nos cursos de licenciaturas, os resultados apontaram que 58% ministram mais de três disciplinas, outros 23% apenas duas e 19% dos professores ministram apenas uma disciplina nos cursos de licenciaturas. Esses aspectos analisados revelam as peculiaridades do trabalho de cada

professor, pois dependendo da área em que atuam o seu trabalho pode sofrer uma maior ou menor intensidade de atuação.

Ao observar essa intensidade do trabalho dos professores compreende-se que muitos fatores podem estar como pano de fundo nessa intensificação como, por exemplo, as atividades burocráticas que os professores tem que cumprir no exercício do seu trabalho. Flores (2011) destaca tem se visto uma maior exigência em relação ao ensino, por isso, se percebe que a “incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico” (FLORES, 2011, p.162). É, pois nesse contexto complexo que os professores exercem sua profissão.

Outro dado bastante significativo foi o levantamento dos cursos que os professores atuavam (Quadro 15), pois possibilitou traçar um panorama em relação a atuação simultânea dos professores no ensino médio e nos cursos superiores, bem como foi possível perceber que independentemente de todos os professores pertencerem a mesma carreira do magistério EBTT, uma minoria tem atuado apenas no ensino superior.

QUADRO 15 – ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DO IFAC

		continuação	
Cursos que atuam	Quantidade	Cursos que atuam	Quantidade
formação inicial e continuada, ensino médio integrado, ensino médio integrado (PROEJA), ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura- Bacharelado, e Tecnologia	1	ensino médio integrado, Licenciatura, Mestrado acadêmico e Mestrado profissional	1
		ensino médio integrado, ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura	1
ensino médio integrado, integrado (PROEJA), ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura, Tecnologia, Especialização e Mestrado profissional	1	ensino médio integrado, Licenciatura e Bacharelado	1
ensino médio integrado, ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura, especialização e Mestrado profissional	1	ensino médio integrado e Licenciatura	7
		Licenciatura e Tecnologia	3
		ensino médio integrado, Licenciatura e Tecnologia	2
formação inicial e continuada, ensino médio integrado, ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura	1	Licenciatura e Especialização	2

QUADRO 15 – ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DO IFAC

		Conclusão	
Cursos que atuam	Quantidade	Cursos que atuam	Quantidade
Ensino médio integrado, ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura e Bacharelado	1	Licenciatura	1
		ensino médio integrado, ensino subsequente ao ensino médio, Licenciatura, Tecnologia	3

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir dos dados coletados na pesquisa.

Os professores que atuam nas licenciaturas do IFAC estão diante da responsabilidade de formar futuros professores nas áreas de física, matemática, química e biologia. Por isso, além de ser necessária uma atenção as particularidades desse nível de ensino estes, precisam estar essencialmente bem preparados. Por essa razão, foi questionado aos professores se eles consideravam que suas respectivas formações iniciais contribuíram para o exercício da docência do magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), bem como se estes haviam participado de antes alguma formação pedagógica para atuar como docente EBTT.

Os dados mostraram que 39% das respostas dos professores consideraram que a formação inicial contribuiu de forma satisfatória para exercício da docência do magistério EBTT, 27% responderam que foi parcialmente satisfatório, 15% consideraram que foi amplamente satisfatório, enquanto 19% disseram que a contribuição foi insatisfatória. Em relação a participação em formação pedagógica como preparação antes de atuar como professor EBTT, contou-se apenas 1 (um) professor afirma ter participado e os demais 25 (vinte e cinco) professores responderam que não tiveram nenhuma formação ou preparação pedagógica antes de sua atuação como docente EBTT.

Não é demais lembrar que a Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012) exige para o ingresso no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a apresentação de um diploma de curso superior em nível de graduação, não se tem a exigência de comprovar experiência ou uma formação pedagógica anterior para o ingresso na carreira EBTT. Assim, o que ocorre é que muitos professores ingressam no Instituto sem uma preparação para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) trazendo apenas os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, e não dispõem muitas vezes de uma formação mais consistente ou aprofundada de suas atribuições e atuação no âmbito de um Instituto Federal limitando-se apenas ao conhecimento adquirido para a realização do concurso.

Segundo Machado (2011, p.690) a formação de professores para atuar na EPT é determinante “para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável”. Para a autora esse é um desafio que precisa ser historicamente superado e que perpassa diferentes aspectos quando se pensa nas novas demandas e necessidades didáticos pedagógicas:

mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlances fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. (MACHADO, 2011, p.694).

Portanto, dada a constatação que mais de 90% dos sujeitos investigados não participaram de nenhuma formação pedagógica como preparação antes de atuar como professor EBTT carregando como referência apenas suas vivências e experiências anteriores a entrada na carreira EBTT urge cada vez mais a necessidade de ampliar e proporcionar esses espaços de formação. Por isso, dentre as setes urgências destacadas por Machado (2011) sobre o desafio da formação para os professores da EPT, destaca-se o desenvolvimento de formação inicial e continuada que “contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional” (MACHADO, 2011, p.703). Assim, dada a importância de ter professores cada vez mais qualificados e preparados é preciso lançar mão de políticas que fomentem e ampliem esses espaços de formação.

Ao longo do estudo desta categoria central “*Perfil formativo e profissional dos professores*” evidenciou-se que os docentes que atuam nas licenciaturas do IFAC vão se constituindo enquanto professores formadores a partir de suas vivências e experiências antes e depois de sua entrada na carreira EBTT. Foram identificados inúmeros e importantes aspectos sobre os(as) professores(as). Observou-se inicialmente um certo equilíbrio na quantidade de homens e mulheres que participaram da pesquisa, embora o sexo feminino teve maior participação. Além disso, esse estudo possibilitou conhecer os aspectos primordiais da trajetória pessoal e profissional de cada professor desde sua formação inicial, o tempo de experiência que tiveram no exercício da atuação docente e como se tem concretizado a atuação no âmbito do IFAC como integrantes da carreira EBTT. Por tudo isso, percebe-se que, de modo geral, os professores das licenciaturas do IFAC têm uma rotina de trabalho bastante intensa, com

cumprimento de carga horária, atuação simultânea em vários cursos e níveis buscando sempre construção de pontes entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

5.2 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA PARA OS PROFESSORES EBTT

Expressar os sentidos e significados de uma profissão, em particular da profissão docente, talvez seja uma tarefa extremamente desafiadora, especialmente porque o ato de dar sentidos e significados envolve o conhecimento profundo de tudo o que rodeia essa profissão. É preciso antes de qualquer coisa, compreender que o significado envolve os conceitos partilhados pelos sujeitos, ou seja, “o significado das palavras é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade com base nas relações deles com o mundo social em que vivem, permitindo a comunicação e socialização de experiências. Ele é, porém, mutável” (CERICATO, 2017, p.731). Portanto, concebe-se que os significados são produções do sujeito a partir de um contexto histórico e social. Em relação a conceituação de sentido, Cericato (2017, p.731) esclarece que:

o sentido habita um plano mais próximo da subjetividade, um plano que permite ao sujeito expressar seus aspectos cognitivos e afetivos. O sentido das palavras é resultante e resultado do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular ao longo da sua trajetória de vida. São construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado, que é social.

Assim, tomando por base os conceitos trazidos por Cericato (2017) compreende-se que o sentido toma uma dimensão mais ampla que o significado das palavras, pois o sentido é individual, subjetivo e baseado nas vivências do próprio sujeito.

Desse modo, esta subseção tem como finalidade dialogar com o objetivo desse estudo que busca identificar as concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas, manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores. Assim, se pretende discutir os resultados relacionados a categoria central “sentidos e significados da docência para os professores EBTT”, sendo estabelecidas para esta análise as subcategorias intermediárias: concepções sobre a docência, concepções sobre o ensino e os sentidos sobre ser professor formador.

5.2.1 As concepções sobre a docência

Buscar o significado etimológico da palavra docência ajuda na compreensão das amálgamas que envolve essa profissão. Veiga (2008, p.13) traz essa definição de maneira muito objetiva: “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Para além da compreensão do sentido etimológica da palavra docência é preciso reconhecer que esta palavra se refere ao trabalho dos professores e as suas atribuições que vão além da tarefa de ministrar aulas. Essa ampliação do campo da docência conforme esclarece Veiga (2008), está relacionada as incumbências previstas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Por isso, não é possível ver a docência separada da perspectiva da profissão, e como uma profissão à docência requer formação ou conhecimentos específicos para o seu exercício.

A subcategoria “*concepções sobre a docência*” foi confirmada a partir das respostas dada pelos professores sobre os sentidos dados por eles sobre a docência. Ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos C1P1, C1P2, C1P3, C1P4, C1P5, C1P6, C1P7, C1P8, C1P9, C1P10, C1P11, C1P12 observou-se que os sentidos demonstrados incidem sobre diversos aspectos: ato ou ação de ensinar, prática ou atividade de ensino e aprendizagem. Percebe-se que algumas respostas foram mais suscintas e objetivas, enquanto outras foram mais elaboradas e aprofundadas, dentre estas chama a atenção as respostas dadas pelos sujeitos C1P2, C1P5, C1P6:

A docência para mim é uma disposição ao diálogo e a crítica (pesquisa como princípio pedagógico), ao compartilhamento de saberes e práticas, uma disposição para a construção de sonhos, de utopias e de propostas ainda que mínimas de intervenção social (extensão/comunicação), mas também uma luta, uma militância, um lugar de resistência. (C1P2).

Docência é o ato de se dedicar a ensinar algo para alguém. Mas a docência não significa que deve ser algo sistematizado e que ela só ocorre no ambiente escolar e na sala de aula. Também não vejo a docência como algo meramente de se passar conteúdo para o aluno, mas sim, entendo a docência como um ato de encorajar esse aluno a desenvolver a criticidade, o poder de decisão, as comparações do que aprende em sala com a sua vida real. E não apenas impor conteúdos para incentivar somente a decorar. Eu penso que é algo mais amplo. Envolve ato de amor também. Porque se o professor não se identifica o mínimo que seja com a profissão ele acaba por deixar os alunos mais afastados da escola e desencorajados a aprender. (C1P5).

É um ato de amor e responsabilidade na formação para o trabalho e para a cidadania das pessoas que buscam a educação. (C1P6)

Identifica-se nas escritas dos professores C1P5 e C1P6 a expressão “ato de amor”, o que leva a entender que a concepção de docência para estes professores pode ter uma relação com a ideia de “vocação ou sacerdócio”, sendo percebido ainda um “romantismo” em relação ao trabalho docente levando-o a compreensão de que este estaria predestinado à docência devendo cumprir essa missão independentemente de qualquer situação. Rios (2008, p. 77) faz um importante alerta de que “muitas vezes, os professores, em nome de um rompimento com uma visão racionalista ou tecnicista, caminham na direção de um irracionalismo, uma concepção romântica e adocicada do trabalho educativo e da tarefa docente”. Brzezinski (2002, p.16) ao analisar a identidade e a profissionalização docente destaca que o aspecto da vocação foi durante algum tempo associado à ideia de fé e sacerdócio, ou seja, a “vocação coincide com o imaginário social que relaciona a profissão professor com a fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum”. Nessa mesma discussão, Pimenta e Anastasiou (2002, p.183) ao analisarem alguns modelos que tem marcado a prática docente destacam que no modelo *tradicional ou prático* a “docência é considerada um ‘dom inato’: o professor já nasce pronto e deve tão somente ser treinado na prática profissional”. Essa ideia de conceber a docência como dom, sacerdócio ou vocação é algo que precisa ser urgentemente superado.

Por outro lado, quando se identifica as expressões “*luta, militância, um lugar de resistência*” na escrita do professor C1P2, se percebe que há um sentido mais crítico sobre a docência. Veiga (2008 p.13) deixa bem claro que a “docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. A autora também defende enfaticamente a necessidade de considerar a docência como uma atividade especializada e, portanto, deve ser compreendida no âmbito profissional “assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõem à visão não-profissional” (VEIGA, 2008, p.14). No âmbito dessa mesma discussão, Cunha (2013, p.4) afirma que “o professor é um profissional que, [...], exercita sua atividade em locais específicos: a escola e a universidade. Essa condição induz à reflexão a qual é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão”. Nesse sentido, a defesa de que a docência é uma profissão permanece como um aspecto inabalável diante dessa tentativa de buscar romper com a visão da docência como vocação e, por outro lado também é preciso ver a docência enquanto prática social.

As respostas dos sujeitos C2P1, C2P3, C2P4, C2P5, C3P1, C3P2, C3P3, C3P4, C3P5, C4P1, C4P2, C4P3 e C4P4, apresentaram outros sentidos para eles sobre a docência:

Docência é promover o processo ensino aprendizagem sabendo envolver o aluno como protagonista. (C2P1).

É um fardo. (C2P2).

A arte de conduzir pessoas até o alcance do conhecimento. Na docência acontece a junção do profissional, do pessoal e do social, na busca incansável para transformar alunos. (C2P3).

Uma troca de aprendizagem. A gente ensina e também aprende. Não detenho todo o conhecimento e nem posso ignorar os conhecimentos dos meus alunos. É doação, dedicação, compromisso, empatia, acolhida, conhecimento inacabado, transformação, ressignificação. (C2P4).

Docência corresponde a ensinar, implicar algo no outro. Mas também corresponde a aprender e ser implicado pelo outro. É um processo mútuo. (C2P5).

É a arte de ensinar e aprender. (C3P1).

É a ação solidária mais democrática que oportuniza todos a chegarem onde se deseja. (C3P2).

Ensinar, doar, mediar. (C3P3).

É a responsabilidade de ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia. (C3P4).

Oportunidade de ajudar jovens descobrir e desenvolver suas capacidades intelectuais e afetivas. (C3P5).

Formar cidadãos conscientes, e com senso crítico, e que entendam a importância de ter curiosidade pelo mundo que nos cerca. (C4P1).

Atividade relacionada a transmissão de conhecimentos, que geralmente ocorre em ambiente escolar. (C4P2).

É troca de conhecimentos e experiências entre docentes e discentes. (C4P3).

É o ato de ensinar. (C4P4).

Como se vê nas respostas, os aspectos em comum citados pelos professores participantes em relação à docência foram: *arte de ensinar e aprender, uma troca, um processo, um ato de ensinar*. Esses aspectos abordados pelos(as) professores(as) leva a compreensão de que “não há professores no vazio [...] O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p.4). Tendo em vista esses aspectos, as falas dos (as) professores(as) demonstram que não há como existir neutralidade no processo educativo.

No entanto, em que pese os aspectos similares arrolados por esses professores, as respostas dadas pelos sujeitos C2P2 e C4P2 chamaram bastante atenção. Para o professor C2P2

a docência “*é um fardo*”. Quando um(a) professor(a) descreve a docência como um “fardo” é um fato preocupante e que gera muitas dúvidas sobre que fatores ou elementos o levaram a fazer essa afirmação: estaria esse(a) professor(a) passando por uma das fases descritas por Huberman (1992)? Essa fase corresponderia a um choque real com a profissão ou a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional? Ou seria um desencantamento pela profissão? Flores (2011) alerta para o seguinte:

A forma como se encara o ensino e os professores (e como eles vêm a sua profissão e se vêm a si próprios enquanto professores) implica, portanto, uma determinada visão do profissionalismo docente que tem sido, nos últimos tempos, marcado por posições distintas e, às vezes, conflituais. (FLORES, 2011, p. 164).

Flores (2011) ao analisar os aspectos relacionados a burocracia, o gerencialismo e o controle do trabalho dos professores revela que as mudanças sociais, o aumento de tarefas burocráticas e administrativas tem intensificado o trabalho do professor que “se traduz, muitas vezes, na experiência dos professores em fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e em estar sempre a pensar no seu trabalho” (FLORES, 2011, p. 166). Por isso, esse “*fardo*” atribuído pelo sujeito C2P2 pode estar relacionado ao aumento significativo de sobrecargas no trabalho docente. Para além dessas possibilidades apontadas existe também o fato de que as condições sociais e materiais do trabalho docente podem ter influenciado de maneira acentuada o(a) professor(a) para atribuir esse sentido de que a docência é “fardo”, pois muitas vezes o professor não dispõe de um espaço adequado e/ou recursos materiais necessários para desenvolver o seu trabalho. Ora, ao refletir sobre essa questão, é evidente que o conflito estabelecido pelo(a) professor(a) ao trazer o sentido dado por ele(a) para docência ligado a um “*fardo*” mostra a complexidade de tentar encontrar respostas que deem conta de explicar esse conflito, por isso a preocupação sobre essa questão permanece ecoando.

A outra resposta dada pelo sujeito C4P2 diz que a docência: *é uma “atividade relacionada a transmissão de conhecimentos, que geralmente ocorre em ambiente escolar”*. Essa situação traz à tona às análises de Pimenta e Anastasiou (2002, p.183) quando apresentam que na perspectiva do modelo *tradicional ou prático* “ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas”.

Portanto, se faz necessário indagar: seria a docência uma atividade que apenas transmite conhecimentos? É certo que não. Segundo Paulo Freire (1996, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Veiga (2008, p.14) busca esclarecer que “a docência está ligada à inovação quando rompe com

a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes, [...] explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha”.

Portanto, atribuir como sentidos sobre a docência a ideia de que é uma atividade que apenas transmite conhecimento é algo que precisa ser urgentemente repensado considerando, pois que muitos debates na tentativa de mudar esse cenário que já foram introduzidos no campo educacional. Conforme relata Cunha (2013, p.6) no Brasil, a década de 1980 foi um marco que possibilitou “serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”. Esse longo e efervescente movimento segundo a autora inaugurou nos programas de pós-graduação uma nova maneira de analisar as competências do professor nas dimensões técnicas e políticas. Assim, educadores brasileiros inspirados nas contribuições de raiz marxista avançaram seus estudos a respeito da docência. Segundo Cunha (2013, p.7) “no chão da escola produziam-se movimentos reivindicando maior autonomia dos coletivos institucionais e protagonizando experiências inovadoras, que pretendiam a ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender”.

Assim, diante do exposto, se percebe que para muitos professores não é uma tarefa fácil estabelecer os sentidos que eles têm sobre a docência, pois muitos elementos apontados por eles(as) ressaltam a consciência da complexidade que envolve a docência enquanto profissão. Por fim, foram reveladas situações que leva a acreditar que muitos(as) professores(as) ainda permanecem arraigados em sentidos que se distanciam de concepções críticas que traduzem o sentido e significados da docência para além da mera transmissão de saberes.

5.2.2 As concepções sobre o ensino

Os elementos que permitem pensar sobre o ensino estão indissociavelmente relacionados ao trabalho do professor no cotidiano da sala de aula. Azzi (2002, p.36) ao realizar uma investigação sobre o trabalho docente revela de maneira singular que “o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula”.

Portanto, depreende-se que o processo de ensinar é uma ação mútua entre professor-aluno e o espaço da sala de aula é o lugar privilegiado para que essa ação se revele. O conjunto das respostas dos professores ao serem indagados sobre sua visão do que é ensinar entrelaçam-se a esse elemento primordial: a relação professor-aluno. Foi possível identificar nos argumentos dos sujeitos C1P1, C1P3, C1P4, C1P5, C1P6, C1P7, C1P8, C1P9, C1P10, C1P12,

C2P5, C3P1, C3P2, C3P4, C3P5, C4P1, C4P3 e C4P4 que ensinar é uma troca, uma construção de conhecimento, como se observa em algumas das respostas dos sujeitos:

é a possibilidade de construir o conhecimento juntamente com os estudantes, a partir de métodos e técnicas adequadas (C1P1).

Ato que possibilita modificação no arcabouço cognitivo de outrem. (C1P3).

Ensinar é doação, é troca. É doar o que temos um pouco, que adquirimos com as aulas na faculdade, mas também o que adquirimos com os anos de trabalho. E de troca, porque o professor deve saber a hora de aprender também e de trocar experiências com alunos, colegas, professores para que possa aprender a ensinar cada vez mais. Não ficar estagnado. (C1P5).

Ensinar é compartilhamento de saberes, portanto somos educandos-educadores o tempo todo. (C1P6).

Ensinar é compartilhar, é trocar, é aprender. Sempre falo para os meus alunos que aprendemos ainda mais quando ensinamos. (C2P5).

É o ato de compartilhar conhecimentos e experiências. (C3P1).

Além de obrigação é contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (C3P2).

Penso que não ensino, mas ajudo na construção do conhecimento. (C3P4).

Ensinar vai muito além de conteúdos é uma contínua troca de conhecimentos. (C4P3).

Observa-se nas respostas dos professores investigados uma compreensão de que o aluno também é parte significativa do trabalho docente, como bem retrata Paro (2012, p.41) ao analisar a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico, o aluno também é incluído como parte do processo pedagógico “em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógico se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou coprodutor) em tal atividade”. No entanto, é preciso ter clareza de que os resultados da ação de ensinar não se limita ao espaço da sala de aula, pois como explica Alves (2010, p. 41), “professor e aluno fazem parte de uma totalidade de relações sociais que ultrapassam os limites da sala de aula”. Dessa maneira, os professores demonstram uma compreensão de que no seu fazer pedagógico o aluno não é uma matéria inerte, bruta, pronta para ser modelada, mas são sujeitos com vontades e percepções em processo de formação de si mesmos, conforme as respostas dos professores abaixo:

Ensinar é me reconhecer no mundo a partir do outro, é dialeticamente ensinar e aprender, é o meu momento de crítica, de reflexão, de anúncio e denúncia das condições postas, é um lugar de construção coletiva e de construção de autonomia. Ensinar é ter empatia e afeto, é se colocar na posição do outro. Para explicar sobre educação Rubem Alves diz que há escolas que são gaiolas e escolas que são asas. Ensinar para mim é tão somente isso, encorajar o vôo e de alguma forma, entendendo meu ensino como minha arte, me eternizar naqueles que voaram. (C1P2).

Ensinar é promover a ação da reflexão do conhecimento entendendo que o mesmo traz informações temporais, políticas e ideológicas e que devem ser compreendidas de forma crítica a fim de que o discente seja conhecedor de sua situação e que possa proporcionar mudanças em sua própria ação. (C2P1).

É adentrar vidas. É entender que uma sala com 30/40 alunos contém 30/40 vidas diferentes com bagagens distintas e que não podem ser ignoradas. É nutrir vidas, mas tb ser nutrido. É provocar interesse, curiosidade, paixão por aprender. É um ato de amor! (C2P4).

Um olhar cuidadoso das respostas dadas pelos professores revela que é necessário ao professor das licenciaturas estar atento e consciente de que está formando futuros professores, por isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p.189) descrevem que “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo”. Como afirmam as autoras o ensino enquanto prática social tem uma dupla ação modifica os sujeitos e é por eles modificado. No âmbito desse aspecto, Azzi (2002, p.47) vai além e diz que:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo - o aluno - um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito - no caso, o professor, que se enriquece durante o processo.

O processo de ensinar determinado pelas dimensões teóricas e práticas resulta numa ação que vai provocar mudanças não somente nas relações professor-aluno, mas em todo processo de ensino-aprendizagem. Para além desses aspectos apresentados, outros(as) professores(as) apresentaram uma concepção de ensinar diferente dos demais colegas, estes concebem que ensinar limita-se apenas a transmissão de conhecimentos, conforme se observa abaixo:

Repassar os meus conhecimentos e aprender com meus alunos, gosto muito de refletir sobre a minha prática docente também. (C1P11)

Repassar o que foi aprendido. (C2P2)

Habilidade na transmissão de conteúdos técnicos, valores sociais e morais. O professor ensina o tempo todo, sua forma de agir, vestir, falar, sua postura social e política, onde estiver está sendo referência e transmite aos seus alunos informação, conhecimento, posturas e forma de pensar. (C2P3).

Repassar da melhor forma o conhecimento adquirido. (C3P3)

Transmitir conhecimentos capazes de influenciar as decisões de quem os recebe. (C4P2)

Essa visão que concebe o ensino apenas como uma ação de transmissão de conhecimentos remonta a uma herança deixada pelo paradigma da racionalidade técnica que influenciou fortemente a educação brasileira por um longo período. Conforme os estudos de Contreras (2002), no paradigma da racionalidade técnica o professor é visto como um profissional que desenvolve sua prática apenas como um aplicador de técnicas estabelecidas por especialistas. De acordo com Contreras (2002, p.90) nesse modelo de racionalidade técnica a ideia é que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Desse modo, a prática profissional do ensino no paradigma da racionalidade técnica supõe a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados pelo profissional. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p.184) enfatizam que no enfoque técnico, “o ensino é compreendido como um campo de aplicação de conhecimentos, sendo tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos, que aprenderão a medida que introjetarem a verdade científica”.

Por outro lado, Contreras (2002) apresenta também outros dois paradigmas: um denominado *profissional reflexivo* e o outro *profissional intelectual crítico*, em especial neste último paradigma, Contreras (2002) baseando-se nas ideias desenvolvidas por Giroux (1990) revela que o sentido dos professores compreendidos como intelectuais “permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais” (CONTRETAS, 2002, 158). Assim, se faz necessário superar os limites do individualismo e do imediatismo olhando para o fenômeno educativo sob uma nova ótica que vá para além dos muros da escola.

Observando esse contexto cabe destacar duas fascinantes indagações feitas por Rios (2008, p.76) a) o que fazemos quando fazemos a aula, juntos? b) o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? A autora dá algumas pistas e responde: “Ensinaemos e aprendemos,

juntos. Construímos, reconstruímos, destruímos, inventamos algo, juntos. Construímó-nos, reconstruímo-nos, destruímó-nos, inventamo-nos juntos”.

Diante do exposto, as respostas dadas pelos docentes investigados mostraram que para alguns o sentido de ensinar envolve a oportunidade de propiciar aos alunos momentos de criticidade e reflexão sobre o seu processo de aprendizado, bem como se veem diante de uma grande responsabilidade com a formação de futuros docentes, enquanto para outros ensinar se restringe apenas ao cumprimento de uma exigência do seu fazer pedagógico ou a transmissão de conhecimentos que é reflexo de uma visão baseada na racionalidade técnica do trabalho. Portanto, todas essas questões apresentadas direciona a reflexão sobre a enorme responsabilidade que está nas mãos dos professores formadores considerando que os sentidos que hoje estes dão sobre o ensino traduzirá, provavelmente, impactos significativos na atuação profissional dos alunos que futuramente serão professores.

5.2.3 Os sentidos sobre ser professor formador

Como se viu anteriormente na seção 5.1, o IFAC enquanto campo de investigação tem na composição do seu quadro docente professores oriundos de diversas graduações. Sabe-se que um professor com graduação bacharelado ou tecnologia não teve no curso de sua formação preparação pedagógica para o exercício da docência, nem para atuar para o ensino superior. Os professores licenciados, embora tenham passado por um processo formativo pedagógico que os habilitaram para o exercício da docência, também não tiveram como foco principal uma preparação didático-pedagógica para o exercício da docência em nível superior.

Por outro lado, Pimenta e Anastasiou (2002), esclarecem que tem se constatado pelas exigências das legislações um aumento significativo dos docentes que atuam nos cursos superiores com cursos de especialização, mestrado e doutorado. Segundo as autoras embora esse quadro indique um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisas, “no entanto, verifica-se que ser um reconhecido pesquisador produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.190). Posto isso, o professor sabe que ao ingressar na carreira EBTT independentemente de ser licenciado ou bacharel vai atuar os cursos superiores ofertados pela instituição, por isso assim como nos demais níveis é também importante está preparado e consciente da sua atuação nos cursos superiores.

A última subcategoria da categoria central “*sentidos e significados da docência para os professores EBTT*” teve como objetivo conhecer os sentidos que os professores atribuem sobre serem formadores de futuros professores da educação básica. Os sujeitos C1P1, C1P2, C1P3, C1P6, C2P3, C2P5, C3P2 e C4P1 se concebem como professores formadores e usam as expressões atribuindo os aspectos da *responsabilidade* e a *preocupação* como elementos primordiais de sua atuação:

*Com muita preocupação e senso de **responsabilidade**. Vivemos tempos difíceis de negação da ciência e da história, de reafirmação de dualidades históricas (formação técnica para pobres e propedêutica para elites) e de total entreguismo a ideia de capitalismo como fim de história. Apenas fazer os alunos refletirem sobre como essas discussões foram se construindo social e historicamente já tem sido um desafio grandioso para mim. (C1P2) (grifo meu).*

*Tenho plena ciência que estou formando futuros educadores, então procuro compartilhar minhas experiências práticas com eles, alertando sobre o quão essa profissão é séria, pois forma não apenas para o trabalho, mas para exercer a cidadania. Eu me sinto capaz de contribuir com os alunos a partir de minha paixão e **responsabilidade** pelo ato de ensinar. (C1P6) (grifo meu).*

*Com uma grande **responsabilidade e preocupação** com os licenciandos, se estão tendo uma formação satisfatória e se estão se motivando a atuar na docência. (C1P3). (grifo meu).*

*Alto grau de **responsabilidade**. Gosto de pensar que aquele Professor de Física e Matemática será professor dos meus filhos, assim tenho um laço de comprometimento com as gerações futuras. Não são somente professores formação, são transformadores de vidas e vidas que são caras para o futuro do nosso país, estado e cidade. (C2P3) (grifo meu).*

***Responsável** pelo sucesso ou insucesso dos mesmos. (C3P2) (grifo meu).*

Fica evidente nas respostas dos participantes da pesquisa que estes concebem a sua atuação enquanto professores das licenciaturas com grande responsabilidade e compromisso em formador bons docentes. Essa concepção de responsabilidade direciona a compreensão de que é preciso ver a formação de professores a partir de sua dimensão social, pois de acordo com Veiga (2008, p.15) “a formação de professores entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.” Essa tarefa não é tão simples, pois envolve diversos

condicionantes no percurso desse processo, porém o reconhecimento e o compromisso por parte dos professores já é um grande passo para alcançar essa finalidade.

Assim, ao mesmo tempo em que os professores se sentem importantes e responsáveis por esse processo de formação dos licenciandos, também percebem que precisam estar atento aos sentidos de inclusão e exclusão que podem existir nesse espaço, pois conforme esclarece Cunha (2013, p.9) “o espaço da formação tem um sentido de inclusão/exclusão que, especialmente na reestruturação capitalista da última década, tem profundos significados sociais na estrutura de poder da ordem mundial”.

Os sujeitos C1P7, C1P8, C1P9, C1P10, C1P11, C1P12, C2P1, C2P2, C2P4, C3P1, C3P3, C3P4, C3P5 e C4P4 atribuíram outros sentidos de como se veem enquanto professores formadores, dentre as palavras mais citadas destaca-se: *importante, exemplo, privilégio, representante de uma instituição, aprendiz, facilitador, multiplicador, preparado, motivado, útil*, conforme se nota nos argumentos abaixo:

Me vejo como figura importante para formar professores didaticamente e pedagogicamente voltados para o ensino-aprendizado. (C1P7)

Me sinto privilegiada e busco desenvolver o máximo potencial e sensibilidade nos estudantes. (C1P9).

Uma eterna aprendiz, gosto muito de pesquisar, de me atualizar para poder fornecer aos meus alunos o melhor. (C1P11).

Eu me vejo como uma influenciadora, uma docente que representa uma Instituição de ensino gratuita e de qualidade. (C1P12).

Apenas como uma professora em constante aprendizagem, em constante troca e com uma responsabilidade gigantesca. (C2P4).

Vejo-me como um facilitador na construção da autonomia do futuro docente. (C3P4).

Preparado e motivado, e sempre buscando me capacitar para o trabalho docente. (C4P4).

Percebe-se que está imbricado nas respostas destes sujeitos que ser professor das licenciaturas é uma oportunidade de contribuir com uma educação pública de qualidade, posto que demonstram um orgulho em representar uma instituição pública. Sentem-se também privilegiados, mas, ao mesmo tempo, compromissados com tamanha responsabilidade enquanto formadores de professores, tendo em vista que ao buscarem desenvolver uma postura crítica neles mesmos pode ter reflexos junto aos discentes. No âmbito dessas questões Pimenta

(1999), esclarece que sendo a natureza do trabalho docente contribuir com a humanização dos alunos “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca” (PIMENTA, 1999, p.18). Por isso, de acordo com Nóvoa (1995, p.25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Em que pese os sentidos positivos que foram descritos pela maioria dos(as) professores(as) investigados, evidencia-se uma oposição nas respostas dos sujeitos C4P2 e C4P3:

Minha atuação é muito restrita devido minha área de atuação, não sendo formação de professores o foco principal da disciplina que ministro. (C4P2)

Parcialmente realizado. (C4P3)

O que se percebe na resposta do sujeito C4P2, é uma confusão ou contradição da definição de suas atribuições, pois um professor(a) que atua nas licenciaturas, independentemente da disciplina que leciona tem o compromisso com a formação de docentes. Essa afirmação é particularmente perigosa, pois se não é possível vislumbrar a finalidade de ser professor formador corre-se o risco de esbarrar numa interpretação muito difundida no magistério de que estar apenas transmitindo conhecimento, como mostra Pimenta e Anastasiou (2002, p.195):

Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade – como é habitualmente chamado -e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão, a ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, como fim em si mesmo, distanciado do seu processo de produção, definitivo e verdadeiro.

O sentido dado pelo(a) professor(a) C4P3 como “parcialmente realizado” se traduz em alguns questionamentos sobre, que fatores o(a) levaram a expressar esse sentimento? Ser professor formador é se sentir “parcialmente realizado”? Quando Flores (2011) analisa as tendências e tensões no trabalho docente a partir das vozes dos professores revela um conjunto de dimensões que tem causados efeitos no trabalho dos professores. Flores (2011) destaca que “o trabalho dos professores ter sofrido alterações no sentido de uma maior prestação de contas e performatividade que têm afetado o modo de estar e viver a profissão docente, existem visões

distintas, e até conflituais, em relação ao modo de olhar para o papel do professor”. Olhando para essas dimensões apresentadas pela autora, se pode pensar que talvez aí reside uma das razões que tem afetado o sentido de ser professor formador para esse(a) professor(a).

Por tudo isso, constata-se que os sentidos sobre ser professor formador apresentados pelos sujeitos investigados evidenciaram elementos diferenciados e específicos, enquanto alguns professores destacam empatia, responsabilidade, compromisso em atuar como formadores, outros se distanciam, se sentem descompromissados com essa grande responsabilidade apontado que suas práticas pedagógicas não passam de um fazer meramente mecânico e repetitivo. Nesse sentido, o caminho seguinte vai tratar de analisar os principais aspectos da prática pedagógica dos(as) professores(as).

5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DAS LICENCIATURAS DO IFAC

É preciso deixar claro qual o conceito de prática pedagógica que ora tem fundamentado essa investigação antes de adentrar especificamente nas contribuições que os(as) professores(as) trazem para essa categoria. A perspectiva aqui adotada compreende as análises de Caldeira e Zaidan (2013) em que “a *prática pedagógica* é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos [...] mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.2-3, grifos do autor). As autoras ressaltam ainda que na prática pedagógica estão entrelaçados aspectos no âmbito individual e geral. Os aspectos ligados ao âmbito individual do professor compreendem as experiências, as formações, condições de trabalho e os elementos ligados à sua profissão. Quanto aos aspectos mais gerais estes se referem a constituição histórica, política social e econômica.

Caldeira e Zaidan (2013), destacam ainda que há duas ações que estão entrelaçadas na construção da prática pedagógica dos professores no cotidiano do seu trabalho: a) as ações práticas mecânicas e repetitivas e, b) ações práticas criativas. As práticas mecânicas e repetitivas são vistas como necessárias a sobrevivência do trabalho do professor, por outro lado as práticas criativas são concebidas para enfrentar os desafios que surgem no cotidiano do trabalho do professor.

Tomando como premissas essas questões esta subseção pretende discutir os resultados relacionados a categoria central “a prática pedagógica dos professores das licenciaturas”, sendo

estabelecidas duas subcategorias intermediárias: a) reflexões sobre a prática pedagógica e b) elementos nucleares da prática pedagógica. Desse modo, a finalidade é descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nas Licenciaturas e o modo como estas são construídas no cotidiano da ação docente.

5.3.1 A prática pedagógica na visão dos(as) professores(as) das licenciaturas do IFAC

A subcategoria “reflexões sobre a prática pedagógica” objetiva identificar e analisar a concepção dos professores em relação a prática pedagógica. Observa-se nas respostas dos sujeitos C1P1, C1P5, C1P9, C1P10, C1P12, C2P1, C2P5, C3P3, C3P5, C4P2 e C4P3 um aspecto em comum: estes concebem a prática pedagógica relacionada as questões ao processo de ensino e aprendizagem propriamente ditas: planejamento, desenvolvimento e avaliação:

O exercício da docência em relação ao ensino e aprendizagem (C1P1)

Prática pedagógica é de que forma eu estou desenvolvendo minhas ações em sala de aula. Essa prática envolve desde o que eu planejo e como foi desenvolver minha aula. (C1P5)

A maneira como o docente organiza o trabalho, o tempo, as relações que podem favorecer o processo de ensino aprendizagem. (C1P9).

É o fazer docente. (C1P10).

Prática pedagógica envolve o ato de ensinar e aprender. (C1P12).

Arte de ensinar e aprender. (C2P1).

Desenvolver atividades voltado para o ensino e aprendizagem. (C3P3).

Diz respeito a como desenvolvo minhas aulas junto aos alunos. (C4P2).

Caldeira e Zaidan (2013, p.28) alertam que a “familiaridade com a prática docente – de alunos ou professores – acaba por torná-la rotineira”. Esse alerta das autoras chama a atenção ao se observar os aspectos destacados pelos professores. Pois, ao compreenderem a prática pedagógica como uma ação voltada apenas para os aspectos de planejar, ensinar e avaliar acaba por limitar e restringir que essa seria a única via de desenvolvimento de sua prática pedagógica consolidada apenas no cumprimento de suas rotinas em sala de aula e cabalmente realizadas ao longo dos anos letivos. No entanto, se faz necessário compreender conforme pontuam Caldeira e Zaidan (2013, p.23) que “na ação docente está presente a unidade do pensar e o fazer superando uma aparente ruptura. E é essa unidade que constitui o ponto de partida para a

produção do conhecimento pedagógico”. Por isso, se faz necessário voltar a atenção para a maneira como esses professores estão compreendendo o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, reconhecendo conforme afirma Pimenta (1999, p.27) que:

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Para além desses elementos já expostos, as respostas dos sujeitos C1P3, C1P8, C1P11, C2P2, C2P3 e C3P1 evidenciaram outros aspectos pelos quais compreendem a prática pedagógica:

Metodologia de ensino. (C1P3).

É todo o arcabouço utilizado pelo professor para realização de seu trabalho, visando o aprendizado do aluno. (C1P8).

Seria a junção de uma série de dimensões (minha relação com a instituição, com meus alunos, abordagem metodológica que gosto de utilizar). (C1P11).

Organização para executar uma ação educacional. (C2P2).

Estrutura didática utilizada na relação professor/aluno para transmissão e assimilação dos conteúdos. A prática pedagógica se dá dentro e fora da sala de aula, vai desde o planejamento, passa pela execução da aula, avaliação até o feedback e volta a planejar. (C2P3)

São conhecimentos, metodologias e saberes que auxiliam na execução do trabalho docente. (C3P1).

Diante da complexidade em compreender o que é a prática pedagógica por parte desses sujeitos, nota-se a esse respeito que a prática pedagógica se resume apenas a questão didática ou metodológica. No entanto, quando se pensa sobre a prática pedagógica se faz necessário compreender segundo Caldeira e Zaidan (2013) duas coisas importantes que estão presentes na prática pedagógica de maneira simultânea ações práticas mecânicas e repetitivas, mas também ações práticas criativas. Na esteira desse debate, Azzi (2002, p.46) compreende que:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

No âmbito dessa discussão, ao se aprofundar um pouco mais olhar sobre os sentidos da prática pedagógica atribuídos pelos(as) professores(as) C1P3, C1P8, C1P11, C2P2, C2P3 e C3P1 é necessário regressar ao conceito de trabalho docente a partir do diálogo fundamentado no materialismo histórico-dialético sobre a categoria trabalho. Ora, sabendo que a sociedade capitalista é marcada pela desigualdade, exclusão, e também pela cisão entre aqueles que concebem e os que executam o trabalho, se faz necessário entender que “na escola divisão do trabalho acontece, pois, de forma bastante contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na escola pública, a cisão concepção-execução é mais formal que real” (AZZI, 2002, p.42). Partindo dessa afirmação trazida pela autora entende-se que é um risco o professor olhar para o desenvolvimento de suas práticas apenas como uma execução do seu trabalho, pois com certa margem de autonomia o professor tem a possibilidade de decidir sobre suas práticas. Assim, preciso lembrar conforme Azzi (2002, p.42) que “o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”.

Finalmente, se observa nas respostas dos professores C1P2, C1P4, C1P6, C1P7, C2P4, C3P2, C3P4, C4P1 e C4P3 uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido que eles têm sobre a prática pedagógica:

Difícil definir prática pedagógica, porque é o tipo de coisa que se vive e não se define claramente. Trata-se de uma dimensão da minha prática social e, como tal, precisa ser entendida a partir das contradições, lutas e da correlação de forças que a engendra. É entendendo o meu lugar no modo de produção capitalista que me construo como pessoa, como mulher trabalhadora e assim defino minha ação, minha práxis enquanto docente de forma crítica e militante. (C1P2).

É toda ação docente com fins didáticos e pedagógicos, que envolve planejamento, compreensão do meio social onde ocorre o processo educativo, avaliação da aprendizagem. (C1P4).

É um conjunto de elementos que conduz nossa forma de promover o ensino. Ela parte da nossa decisão teórica-metodológica e envolve tudo aquilo que lançamos mão para o sucesso dos nossos alunos. A prática pedagógica tem muito a ver com o conhecimento pedagógico dos conteúdos, mas também com a escolha de determinadas abordagens, recursos e estratégias. Prática pedagógica é um acúmulo de resultados de tentativas, muitas delas com sucesso e outras não. Envolve também questões de ética, compromisso e desejo de fazer uma educação para a transformação social e não reprodução social. (C1P6).

Prática pedagógica é o que se refere além da prática didática são as circunstâncias da formação e as expectativas docentes envolvendo a formação. (C1P7).

É a forma de ensinar, organizada no entorno de intencionalidades. (C3P2).

Não tenho uma opinião formada., mas acredito que seja a busca constante por melhorar a sua atuação docente, no sentido de buscar a formação de discentes conscientes que a educação é o único meio para a formação cidadã consciente. (C4P1).

Práticas pedagógicas são ferramentas que podem ser aplicadas dentro ou fora da sala de aula, que vão contribuir no desenvolvimento das partes envolvidas. (C4P3).

Os sentidos que estes professores atribuem à sua prática pedagógica revelam uma preocupação em procurar despertar nos alunos uma consciência sobre que visão de mundo crítica, descobertas e posturas que devem tomar frente ao conhecimento que estão construindo. Azzi (2002, p.47) revela justamente que quando a prática é concebida como uma ação transformadora de uma dada realidade esta é, portanto, “a concretização do trabalho docente, num processo dinâmico de inter-relação entre seus principais elementos constitutivos - professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico”. Assim, percebe-se que a visão que notadamente carrega a compreensão dos(as) professores(as) sobre a prática pedagógica vão apontar na direção do entendimento desta como práxis, ou seja, “é práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso, necessita conhecer essa realidade e negá-la” (AZZI, 2002, p.46).

Assim, essa consciência de transformar uma realidade envolve uma transformação não apenas superficial, mas profunda dessa dada realidade. Para Caldeira e Zaidan (2013) a dimensão criativa do trabalho do professor é a práxis, mas as autoras alertam que “ainda que a prática teórica transforme concepções, conceitos, representações, em nenhum desses casos transforma a realidade. Falta-lhe o lado material, objetivo da práxis, pois não é legítimo falar em práxis teórica” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.20). Por isso, a práxis é uma atividade ou um conjunto de atividades que visam a transformação e que demandam uma ação teórica, “nessa perspectiva, a atividade do professor é *práxis* quando é feita tendo em vista o alcance de determinados resultados” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p.21). Corroborando com esse debate Pimenta (1999, p.27-28) trata dessa relação que a teoria tem com prática, especificamente quando se refere aos saberes pedagógicos, ela destaca que:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa

anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Diante das análises realizadas, evidenciou-se que os professores das licenciaturas do IFAC concebem a prática pedagógica sob diferentes olhares, algumas visões ainda se aproximam de uma perspectiva mais positivista, pois tem foco apenas no resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, outros tem desenvolvido suas práticas baseadas numa perspectiva fenomenológica tendo em vista que compreendem suas práticas como o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática. E finalmente, é possível identificar um grupo de professores que buscam desenvolver sua prática pedagógica dentro de uma perspectiva histórico-crítica compreendendo-a como uma prática social complexa, e desse modo o seu fazer pedagógico tem como finalidade proporcionar ao aluno uma formação de maneira integral para além dos conhecimentos técnicos ou específicos.

5.3.2 Elementos nucleares da prática pedagógica

Ao analisar os elementos nucleares da prática pedagógica dos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas do IFAC, buscou-se verificar os aspectos ligados as questões didático-pedagógico das práticas desses(as) professores(as), desde o planejamento de suas aulas até sua avaliação. Caldeira e Zaidan (2013, p.27) enfatizam o processo de ensino-aprendizagem afeta e é afetado pelo contexto no qual é realizado, por isso “o nível de elaboração da prática docente – sua apropriação pelo professor, e mesmo pelo aluno – é variável. Essa variação é determinada, em grande parte, pela qualificação e compromisso do professor com seu trabalho”. Por outro lado, Azzi (2002) traz importantes contribuições sobre a forma de como se deve ver e compreender o cotidiano do professor. Segundo a autora:

Ao buscarmos, no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É dentro desta perspectiva que focalizamos a sala de aula, local onde a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente - no seu cotidiano. Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade. (AZZI, 2002, p.49).

Nesse contexto, a busca por compreender os elementos nucleares da prática docente perpassa por esse cotidiano revelado no âmbito da sala de aula. Portanto, para Azzi (2002) o

conceito de cotidiano refere-se ao conjunto de atividades, comportamentos e objetivações genéricas que produzidos individualmente pelo professor buscam superar a dicotomia concepção-execução.

5.3.2.1 A motivação

O primeiro elemento investigado tratou-se de saber como os professores motivavam os alunos em suas aulas. Constatou-se que 2 (dois) sujeitos (C1P8 e C3P2) ignoraram essa questão e o sujeito C2P2 afirmou que não motivava os alunos em suas aulas. Os demais professores investigados (C1P1, C1P2, C1P3, C1P4, C1P5, C1P6, C1P7, C1P9, C1P10, C1P11, C1P12, C2P1, C2P3, C2P4, C2P5, C3P1, C3P3, C3P4, C3P5, C4P1, C4P2, C4P3 e C4P4) responderam que sempre buscavam motivar os alunos e pontuaram as diversas formas nas quais realizavam essa motivação nos alunos: com o lúdico, diálogo, recursos didáticos diferenciados, dinâmicas, como pode ser observado abaixo:

Tendo empatia, ouvindo suas posições, propondo estratégias de ensino que partam de questões que lhes são próximas, fazendo atividades mais lúdicas. (C1P1).

No primeiro encontro com a turma sempre pergunto como eles gostariam que a aula acontecesse. Não crio rotina. Fazemos rodas de conversas, momentos de reflexão, momentos de escuta, ouvimos música (costumo ficar atenta ao que os alunos assistem, ouvem e utilizo em sala). Sempre inicio nossos encontros buscando saber como estão naquele dia e, dependendo das respostas, mudo a dinâmica da aula. (C2P4).

Tento ser verdadeira. Falo o que sinto, escuto, converso com todos, sento ao lado, brinco, ajudo, peço ajuda etc. Procuo conhecê-los... Tento desenvolver aulas que exijam que eles participem, criem algo. (C2P5).

Dinâmicas e conversas de autoconhecimento. (C3P3).

Conto um pouco da minha história particular de vida; sempre mostro filmes, livros e documentários que estou assistindo/ lendo, trago informações do cotidiano, para que eles possam contextualizar com a realidade deles. E também sempre importante: demonstrar carinho e atenção com os mesmos, rir com eles, saber seus gostos, sonhos. Que eles percebam que eu também estou em busca pelo conhecimento, que muita coisa eu não sei, mas sempre podemos buscar novos aprendizados. (C4P1).

Respeitando seu ponto de vista e sua experiência, procurando tirar das suas deficiências o seu melhor. (C4P4).

Ao se observar o cuidado que a maioria dos(as) professores(as) relataram ao buscar formas e estratégias de motivação dos alunos reconhece-se que há como pano de fundo um bom planejamento para o êxito de sua aula, pois “a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores” (AZZI, 2002, p.56). Desse modo, a concretização dessa motivação é, antes de tudo o resultado de etapas que foram previamente estabelecidas pelo professor na sua ação de planejamento. Essa etapa de planejar estratégias de motivação é tão importante que Rios (2008, p.87) afirma que “no exercício da reflexão crítica, necessária ao trabalho docente, é preciso criar lugar para a alegria, para o riso”.

Por isso, reconhece-se o esforço dos(as) professores(as) em buscar trazer o lúdico, o diálogo, um diferencial motivador para sua prática pedagógica, pois ao planejarem estratégias de motivação reconhecem o aluno como também parte desse processo pedagógico, não sendo visto como uma matéria bruta pronta para ser moldada. Corroborando com essa discussão, Amorim e Castanho (2008) ao se debruçarem no estudo sobre a dimensão estética da aula ou o lugar da beleza na educação afirmam que “o alcance das palavras e da atitude do professor se sustenta em sua possibilidade de pôr magia e encanto nos olhos de seus alunos, de ensinar-lhes [...] a olhar o mesmo, como se novo fosse”. (AMORIM; CASTANHO, 2008, p.107). Assim, é tão importante e necessário manter viva a motivação nos alunos, pois:

ao ensinar qualquer disciplina, criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação. Mais ainda: não é apenas amplo conjunto de habilidades que se desenvolve, mas também se configura atitudes em relação à realidade e à convivência social. A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala. (RIOS, 2008, p.83).

Ao passo em que a motivação é importante para que o aluno desenvolva ferramentas que o permita pensar e agir sobre seu processo de aprendizagem. A motivação é também um elemento relevante que entrelaça a relação professor-aluno.

5.3.2.2 A relação professor-aluno

É preciso antes de tudo situar o leitor de que quando se refere a relação professor-aluno, está se referindo diretamente a relação pedagógica, que segundo Veiga (2008, p.293) a relação pedagógica “é o conjunto de relações humanas, sociais, históricas e profissionais que se

estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento [...] envolve outras dimensões do processo didático que permeiam a aula”.

Os professores foram questionados sobre a relação professor-aluno, sendo que 92% responderam que consideram a relação professor-alunos de modo satisfatório, e outros 8% responderam que consideram parcialmente satisfatório. De acordo com Rios (2008) quando se trata da relação professor-aluno é preciso considerar a necessidade de superar (usando os termos da teoria freiriana) “a contradição educador-educando, próprios de uma concepção bancária, e de promover uma educação problematizadora” (RIOS, 2008, p.78). Ao pensar sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos pode-se considerar que quanto mais positiva for essa relação, tanto mais significativa será o envolvimento e o compromisso entre ambos nesse processo pedagógico, no entanto se ocorre o oposto essa relação será marcada negativamente em todo esse processo. No processo de ensino-aprendizagem, ambos (professor-aluno) são importantes, por isso de acordo com Alves (2010, p.44) é preciso “considerar que o aluno é objeto do trabalho pedagógico do professor e da escola, mas simplesmente se faz presente como sujeito ao longo do processo”. Considerando, pois, a importância do aluno nesse processo, Veiga (2008, p.273) de maneira maestral afirma que “a docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles. É uma relação que tem o outro, no caso, o aluno, por princípio e fim”. Diante disso, Santos e Soares (2011) ressaltam que uma das atitudes do formador de professores é assumir a tarefa de garantir aprendizagens que tenham no fundo consciência de suas atitudes e valores, por isso:

A interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma. (SANTOS; SOARES, 2011, p.360-361).

Em virtude disso, com base nos estudos de Cunha (2004) existem dois aspectos para compreender o que interfere nessa relação professor-aluno. O primeiro trata-se da forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento e o segundo refere-se a metodologia do professor. Assim, “um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição” (CUNHA, 2004, p.151). Na esteira dessa relação é sumariamente importante a consciência de ambos os protagonistas desse processo pedagógico, pois “a relação professor-aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no indivíduo por muito

tempo. É preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la” (CUNHA, 2004, p.157). Corroborando com essa questão, Freire (1996) enfatiza que o professor deixa, sem dúvidas, marcas nos alunos sejam positivas ou negativas:

“O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca” (FREIRE, 1996, p. 73).

Portanto, ainda que essa relação aconteça de modo “parcialmente satisfatório” para alguns professores, se faz necessário ter iniciativas e vontade para buscar os pontos frágeis dessa relação pedagógica que precisam ser superados.

5.3.2.3 O planejamento das aulas

Dentre os elementos nucleares investigados da prática pedagógica dos professores está o planejamento. Quando indagados sobre como concebiam o planejamento das aulas, 54% consideram o planejamento das aulas extremamente relevante, 27% acham que é relevante e 19% consideram muito relevante o planejamento das aulas. Observou-se que todos(as) os(as) professores(as) compreenderam a importância de fazer o planejamento das aulas, no entanto o grau de relevância entre eles não foi consenso, enquanto para alguns o grau de relevância era muito elevado, para outros não era tanto. Nessa questão, foi facultado aos(as) professores(as) justificarem suas respostas. Dentre as justificativas dadas segue as abaixo os comentários dos professores C1P2, C1P12, C2P3 e C4P3:

Acho muitíssimo relevante, mas o professor também precisa estar aberto e preparado para mudar o seu planejamento diante de algumas questões que se colocam e que os próprios alunos trazem. O planejamento não pode ser uma prisão, ele está lá também para ser revisto, revisado. (C1P2).

O planejamento das aulas é extremamente relevante, pois sem o mesmo se corre o risco de cair no improviso, o que não é adequado na prática pedagógica. (C1P12).

Tenho a necessidade de planejar de forma minuciosa, penso na necessidade de cada sala, as dificuldades e oportunidades. Gosto de diversificar com o uso de recursos tecnológicos e para isso preciso de planejamento. (C2P3).

Um bom planejamento permite um melhor aproveitamento individual e do todo. (C4P3)

O planejamento é uma das etapas de suma importância para a organização do processo didático-pedagógico e para a qualidade do trabalho do professor. Muitas vezes, o professor deixa de ver a importância dessa etapa e esta se torna uma rotina obsoleta, por isso olhar com atenção para esse aspecto do planejamento pode evitar a correr o risco apontado por Estevão (1999, p.142):

o magistério corre o risco de converter-se em salmódia, na qual o professor repete, sem alterar uma vírgula, ano após ano, os mesmos conteúdos apreendidos em seu processo de formação inicial, com base em algumas anotações, cada vez mais amareladas e com bordas mais desgastadas.

O planejamento não pode ser visto como uma ação burocrática e mecânica, mas deve estar vinculado aos sentidos que as ações pedagógicas do professor traduzem no contexto escolar. Por isso, “a questão do planejamento do ensino não poderá ser compreendida de modo mecânico, desvinculada das relações entre a escola e a realidade social” (LOPES, 2004, p.58).

De acordo com Lopes (2004), compreender o planejamento a partir de uma perspectiva crítica da educação possibilita que o professor deixe de ver o planejamento como uma mera formalidade técnica de elaboração de um plano de ensino, e passe a ter cuidado e compromisso “[...] em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos” (LOPES, 2004, p.57). A autora também evidencia uma preocupação de que é preciso repensar o processo de planejamento de ensino tendo em vista que muitos professores tem olhado para esse processo de forma negativa. Lopes (2004, p. 57) compreende que “um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola de modo geral”.

Quando o professor realiza o seu planejamento ele está também preocupado na organização didática da sua aula. A esse respeito, Veiga (2008), considera que é extremamente importante que a organização didática da aula ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, desse modo “a aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema” (VEIGA, 2008, p.268). No que se refere a organização da aula, Veiga (2008) destaca três aspectos que são primordialmente significativos: a) a relação professor-aluno; b) a dimensão socializadora da aula e c) as condições muitas vezes adversas do espaço escolar. Esses três aspectos elencados pela autora são igualmente importantes e necessários de serem observados durante a ação de planejamento, pois quando tomados como

ponto de partida conduzem a realização de um planeamento comprometido com o bom desempenho de sua ação pedagógica.

5.3.2.4 Domínio de conteúdo

Em relação a questionamento relacionado ao domínio de conteúdo, 54% (14 docentes) consideram que é extremamente relevante o domínio de conteúdo, 35% (9 docentes) acham muito relevante e outros 11% (3 docentes) consideram que o domínio de conteúdo é apenas relevante. Dentre as justificativas descritas pelos professores destaca-se:

O domínio de conteúdo é extremamente relevante, pois sem o mesmo o discurso se esvazia e a aula pode tornar-se monótona, portanto tem-se que dominar o conteúdo e contexto no qual o mesmo se insere. (C1P12).

É fundamental que o professor tenha tempo para estudar, fazer novas leituras, conhecer outros autores e oportunizar um leque de informações para os alunos. (C2P3).

Há de se ter responsabilidade e respeito perante aos alunos através do domínio do conteúdo, se isto inexistir, é só perda de tempo. (C2P2).

Seu o domínio do conteúdo não é possível promover lógica do mesmo a fim de atender as necessidades dos alunos. (C2 P1).

Um docente que não tem domínio sobre o que ensina pode perder toda credibilidade. (C4P3).

Sem saber o que dizer ou dominar os saberes necessários como vou ensinar? (C3P1).

As falas dos(as) professores(as) demonstram que é igualmente significativa o domínio por eles dos conteúdos. A definição do que são os conteúdos é expresso por Lopes (2004, p.57) da seguinte maneira:

os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabada, pois são conhecimentos dinâmicos, articulados dialeticamente com a realidade histórico-social. nestes termos, precisam ser conduzidos para que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos.

Os estudos de Martins (2004) revelam que até a década de 1980 a seleção e organização dos conteúdos foram tratados como questões meramente técnicas, mas a partir da segunda metade década de 1980 esse cenário passou a sofrer intensas mudanças quando educadores progressistas buscavam “a orientar a seleção e a organização dos conteúdos escolares com base

no pressuposto de que, para essa maioria, teoria e prática constituem uma unidade” (MARTINS, 2004, p.75).

Buscando aprofundar um pouco mais essa questão histórica, Martins (2004) apresenta sistematicamente como a questão dos conteúdos foi tratada nas diferentes teorias da educação. A autora mostra que na escola tradicional a ênfase recaía sobre a transmissão dos conteúdos e que o importante era aprender o conteúdo produzido e acumulado pela humanidade. Na escola nova, a ênfase era dada no processo a partir do qual o aluno aprendia o conteúdo. Já na escola tecnicista a ênfase situava na produtividade, no bom desempenho em testes e exames. Por fim, nas teorias progressistas haviam várias tendências, entre elas: a defesa da transmissão do saber acumulado pela humanidade, mas que esse conteúdo fosse analisado de forma crítica. Outra tendência procurava redefinir os conteúdos e outra apontava para a sistematização coletiva dos conhecimentos tomando por bases os problemas da prática social. Essa retrospectiva apresentada pela autora aponta que a questão dos conteúdos trilhou diferentes caminhos ao longo da história da educação, no entanto o que se percebe é que “a amplitude, a complexidade e a importância da organização e da seleção dos conteúdos são indiscutíveis”. (MARTINS, 2004, p.78).

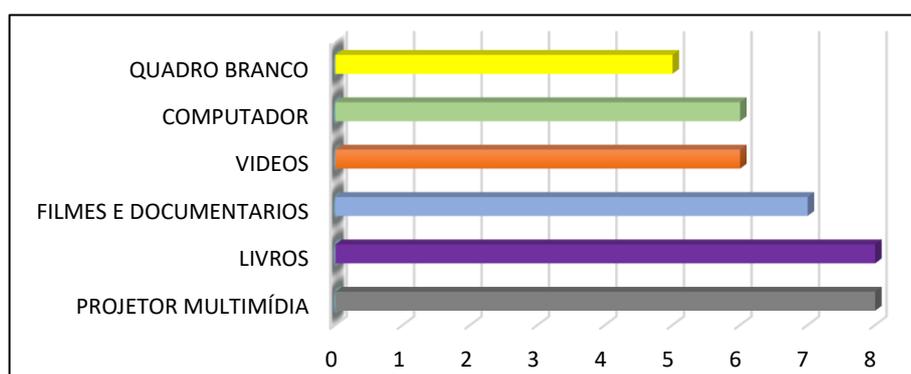
De igual modo, Veiga (2008) aprofunda essa discussão sobre os conteúdos e enfatiza que “o conteúdo é mais que uma seleção de conhecimentos oriundos de diferentes campos do saber elaborado e formalizado cientificamente, abarcando concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que são colocados em jogo na prática pedagógica”. (VEIGA, 2008, p.277). Posto isso, o domínio dos conteúdos é um elemento estruturalmente importantes no desenvolvimento da prática pedagógica do professor e também carregado de grande responsabilidade, pois “ao professor[...] compete a complexa tarefa de selecionar, sequenciar, temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula”. (VEIGA, 2008, p. 279). Para além desses importantes elementos, Freire (1996, p.26) destaca que ensinar exige rigorosidade metódica, ou seja, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga a produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Por tudo isso, o domínio do conteúdo revela o compromisso do professor com o processo de aprendizagem do aluno e também, pode expressar seu bom desempenho ou não frente as situações impostas na sala de aula.

5.3.2.5 Recursos didáticos

Na complexidade da organização de uma aula o professor não somente define aspectos ligados aos objetivos, conteúdos, mas também especifica os recursos didáticos mais adequados a concretização desse processo didático. Como bem retrata Caldeira e Zaidan (2013, p.21), o professor ao mesmo tempo em que “age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos (pequenos e grandes) e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer”. Dessa maneira, no contínuo processo do planejamento os recursos didáticos constituem elementos imprescindíveis para o êxito de sua prática pedagógica.

Na questão 32 do questionário, foram listados diversos recursos didáticos para que os professores assinalassem os cinco recursos utilizados com maior frequência em suas aulas e por ordem de prioridade. O gráfico 8 mostra abaixo os cinco recursos didáticos que foram escolhidos pelos professores e que são utilizados com maior frequência no desenvolvimento de suas aulas:

GRÁFICO 8 – RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos dados da pesquisa.

Os professores também ressaltaram outros recursos didáticos que não estavam na lista previamente estabelecida, sendo citados por eles o uso de mapas, cartas, redes sociais, gravação de vídeos, aplicativos, jogos, artigos científicos em formato impresso e digital, trabalho com modelagem 5D, esquetes teatrais e laboratório de biologia e informática. Como se vê os professores utilizam os mais variados recursos didáticos, dentre eles destaca-se como os mais utilizados o projeto multimídia, o quadro branco, além de citarem o uso de laboratórios, o que leva a compreender que a escolha desses recursos se justifica tanto pela realização de aulas expositivas quanto de aulas práticas.

De acordo com Veiga (2008) os recursos didáticos podem ser classificados em torno de três possibilidades: a) recursos ou meio reais, b) recursos ou meios escolares e c) recursos didáticos ou meios simbólicos. O primeiro relacionado a objetos que servem para enriquecer e dar significado aos conteúdos, o segundo estaria ligado aos laboratórios, vídeo e equipamentos e o terceiro compreende os símbolos e as imagens. A autora vai pontuar ainda que diante da vinculação dos recursos didáticos ao “como ensinar”, “devem ser organizados da perspectiva plural, para a adequação do contexto metodológico, a participação do aluno direta ou indiretamente ante experiências de aprendizagem, a valorização de experiências inovadoras” (VEIGA, 2008, p.285). É claro que se reconhece que diante das diversas áreas de formação cada professor tem à sua maneira de conduzir o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e escolhe os recursos didáticos e as estratégias que considerarem mais adequados para desenvolver suas aulas.

5.3.2.6 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem enquanto um dos elementos nucleares da prática pedagógica do professor também foi objeto dessa investigação. Para Libâneo (1994, p. 195), “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Os professores quando foram questionados sobre a compreensão que têm sobre a avaliação da aprendizagem escolar e os instrumentos utilizados para avaliar os alunos foram praticamente unânimes em considerar a avaliação como uma etapa extremamente importante do processo de ensino-aprendizagem, observou-se que apenas 1 (um) professor ignorou a questão. Conforme se observa nas respostas dos professores C1P9, C1P12, C2P4, C3P4 e C4P1:

Como um processo que possibilita ao docente reorganizar seu planejamento para auxiliar os estudantes a alcançar os objetivos propostos e desafiar os estudantes na construção do conhecimento. Atividades escritas (resumos/ esquemas/ mapas conceituais e etc) ao final de cada tema/unidade, fórum, rodas de conversa, participação, seminários e autoavaliação. (C1P9).

A avaliação é essencial para medir o processo de ensino - aprendizagem, pois é através dela que medimos não somente o desempenho dos discentes no ato de aprender, mas também o nosso próprio desempenho no ato de ensinar. (C1P12).

O processo de avaliação é um acompanhamento do aluno durante todo o processo educativo. Avalio dentro e fora de sala de aula. Numa roda de conversa, numa atitude diante de situações específicas, apresentação de

trabalho, confecção de vídeos, cartazes, músicas, poemas/poesias, podcasts, folders, debates, testes. (C2P4).

A avaliação, em minha opinião, tem o objetivo de identificar os pontos onde é necessária a atuação do professor para que a aprendizagem possa ser reforçada/estimulada. (C3P4).

Atualmente venho utilizando bastante joguinhos, mapas conceituais, e artigos de revistas e sites de divulgação científica: BBC, superinteressante, revista galileu, e canais do YouTube. (C4P1).

Infere-se das respostas dadas pelos professores acima uma preocupação com a avaliação, principalmente nos aspectos que dizem respeito a diversificação dos instrumentos avaliativos, ou seja, percebe-se que os professores não se limitam a um único instrumento, mas buscam diversificá-los a fim de não centrar a avaliação da aprendizagem dos alunos em um aspecto. Outra questão importante trazida pelos professores é que concebem a avaliação não apenas como somativa ou classificatória, mas também como formativa. Segundo Libâneo (1994, p.195) “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...] a avaliação cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Desse modo, a avaliação é importante não apenas para verificar os avanços dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, mas também para identificar as dificuldades e os entraves que possam existir e poder redirecionar o trabalho do professor. Como constatou-se na resposta dos sujeitos C1P9 e C3P4 a avaliação também é um momento que o professor pode avaliar a sua prática “avaliar o outro – o aluno – o aprendiz – é também avaliar-se e se abrir aos mesmos questionamentos feitos aos seus alunos. Envolve um exercício permanente e uma averiguação constante” (KENSKI, 2004, p.139).

Entretanto, os sujeitos C2P5, C3P5 e C4P2 suscitaram outros sentidos sobre como concebem o processo de avaliação escolar:

Considero a avaliação um processo difícil, doloroso. Não gosto de avaliar ninguém. Seria interessante se o próprio aluno se avaliasse. Utilizo provas; seminários; produções textuais; produções audiovisuais; análises literárias (oral e/ou escrita); recitais com dramatização (Ensino Médio) etc. (C2P5).

Digo para meus alunos, que avaliar a capacidade filosófica de outra pessoa é meio paradoxal. Sócrates disse "só sei que nada sei". Isso não seria motivo de reprovação? As tarefas escritas e os testes objetivos que utilizo em minhas disciplinas são projetados principalmente para testar o conhecimento do conteúdo das aulas. Com isso cumprimos a obrigação institucional. O convite para filosofar e refletir criticamente juntos está sempre aberto, e eu fico pessoalmente feliz quando um aluno ou uma aluna o aceita. Entretanto, isto

nos leva para além do contexto institucional e da idéia de avaliar ou reprovar um ao outro. (C3P5).

Não sou entusiasta de processos avaliativos, os faço para cumprimento de currículo, mas não os considero eficientes devido as várias variáveis existentes em cada aluno. Penso que tudo pode influenciar no resultado de uma avaliação, positiva ou negativamente e dessa forma não expressar necessariamente a realidade. Além da avaliação contínua, uso métodos tradicionais de avaliação. (C4P2).

Essas inferências dos professores sobre a avaliação demonstram principalmente que a preocupação em avaliar não está centrada exclusivamente nos resultados, mas de possibilitar aos próprios alunos oportunidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Como foi expresso por Libâneo (1994), a avaliação assume pelo menos três funções que atuam de forma interdependente e não podem ser consideradas de forma isolada.

A **função pedagógico-didática** está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e controle. A **função diagnóstica** se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A **função de controle**, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação. (LIBÂNEO, 1994, p.197-198, grifo meu)

Conforme destaca Libâneo (1994), as três funções da avaliação devem ser consideradas de maneira intrínseca para que não ocorra equívocos ou até mesmo a prevalência de uma em detrimento de outra. O autor alerta que, muitas vezes, “as escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas” (LIBÂNEO, 1994, p.198).

No âmbito dessa discussão Veiga (2008) também traz algumas reflexões importantes sobre a avaliação que “não pode ser de natureza memorística, classificatória e certificativa [...] definir uma proposta de avaliação significa assumir o propósito fundamental de melhorar a aprendizagem, orientando o aluno para a superação de suas dificuldades” (VEIGA, 2008, p.287). Assim, quando se reconhece a necessidade de desenvolver uma avaliação da aprendizagem que extrapole os limites da mera formalização classificatória o trabalho pedagógico passa a ser visto por inteiro.

5.3.2.7 Fatores que influenciam na prática pedagógica dos(as) professores(as)

Após o levantamento dos elementos mais nucleares da prática pedagógica, os professores foram questionados sobre as dificuldades que tem enfrentado no desenvolvimento de sua prática. Inicialmente foi solicitado que os professores citassem que fatores eles consideram que influenciam o seu planejamento e o desenvolvimento de sua prática em sala de aula quando atuam em diferentes cursos e/ou níveis. Apenas o sujeito C3P5 ignorou a questão e o sujeito C4P1 acredita que não tenha fatores diferentes. Os demais destacaram como principais fatores em comum: a utilização de metodologias diferentes, a linguagem, o nível de profundidade, o tempo de planejamento, espaço, o perfil e a faixa etária dos alunos, a organização dos conteúdos, tipos de avaliação, a dinâmica da turma, questões sociais, emocionais e afetivas. Desse modo, os(as) professores(as) evidenciam nas suas escritas diferentes demandas e exigências entre a atuação do ensino médio e ensino superior. Para além desses aspectos levantados, a fala de um(a) professor(a) chamou bastante atenção ao fazer o seguinte apontamento:

*Quando trabalhamos em vários cursos/níveis não temos tempo para aprofundar os conhecimentos em determinadas áreas. Cada área do conhecimento é muito ampla. Um professor de Ensino Médio Técnico, por exemplo, precisa se aprofundar em Gramática; Gêneros textuais diversos; Literatura. Precisa ser um consumidor de informações e conhecimentos que vão além da sua área, uma vez que, no ensino de Língua Portuguesa, os textos discutidos e produzidos abrangem conhecimentos que vão além desse área. Quando atua em séries diferentes, necessita ainda de mais tempo para pesquisar, ler, planejar, produzir material, pois os conteúdos são diferentes. A atuação em cursos/níveis diferentes torna o conhecimento do professor superficial, uma vez que não há como realmente nos aprofundarmos; além de nos fazer trabalhar em vários turnos e ainda ampliar nosso trabalho burocrático, pois temos que atender às demandas de coordenações diferentes, participar de vários colegiados, NDEs, Conselhos de Classe etc. Além do já exposto, muitas vezes, não conseguimos produzir um material sobre o mesmo conteúdo de formas diferentes. Se trabalho o conteúdo Coesão e coerência C Licenciatura, numa turma de Subsequente e em uma turma de ensino médio, pode acontecer de o material ser muito próximo, de a aula ser muito próxima, pois nos contaminamos com as formas de ensinar. **Como ser diferente numa mesma área do conhecimento, num mesmo conteúdo? É muito complicado. Isso é muito trabalhoso.** (C2P5) (grifo meu).*

A resposta acima em destaque embora seja um pouco longa, esboça alguns preâmbulos que tem peso sobre o trabalho do(a) professora(a): a sobrecarga de trabalho aliada a parte burocrática evidencia o quanto esses fatores consome o tempo do professor levando-o a uma sensação de desgaste e de frustração. Chama a atenção quando o(a) professor(a) se refere a questão do tempo “*não temos tempo para aprofundar os conhecimentos em determinadas áreas*” (C2P5). O tempo no contexto da sala de aula assume lugar de grande relevância. De

acordo com Veiga (2008, p.290) “se a aula é um processo, necessita de tempo cronológico e pedagógico e, se este é aproveitado com qualidade, maior quantidade de tempo supõe também melhores processos”. A autora revela ainda que o tempo pedagógico da aula consiste na produção de conhecimento, mas também possibilita a construção das relações interativas, desse modo, “o tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (VEIGA, 2008, p. 291).

Portanto, se o(a) professor(a) acredita que um dos fatores que tem influenciado negativamente no desenvolvimento de sua prática pedagógica ao atuar em diferentes níveis é a questão do tempo pedagógico isso significa que a tríade mencionada pela autora tem sido intensamente prejudicada em alguns aspectos. “Dessa perspectiva, o tempo não é só quantidade [...], mas também qualidade das intencionalidades, reflexões e ações nele contidas. O tempo pedagógico da aula tem de ter como ingrediente a intencionalidade” (VEIGA, 2008, p. 291).

Posto isso, quando se analisa a questão das dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na carreira EBTT é importante ter clareza do que retrata Melo (2010) sobre o trabalho docente na educação profissional, a autora é enfática ao afirmar que diante da natureza da educação técnica ou tecnológica estão presente elementos e/ou determinantes que em um contexto específico da área amplia sua complexidade, ou seja, esses aspectos dizem respeito a espaços físicos diferenciados, a tempos e relações distintas entre professores e alunos. No entanto, a autora também esclarece que “o trabalho docente na educação profissional [...] tal como o trabalho docente em geral, é marcado por grande variabilidade e tensões e se apresenta como um campo rico e aberto para estudos” (MELO, 2010, p.5).

Diante dessa situação, foi solicitado que os professores descrevessem se tem enfrentado dificuldades no exercício de sua prática pedagógica como docente EBTT. Houve 8 (oito) respondentes que ignoraram essa questão. Os demais sujeitos apresentaram diversas dificuldades que vem enfrentando no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Infere-se como aspectos convergentes entre os sujeitos C1P4, C1P5, C1P10, C2P5 e C3P5 a questão do tempo, tanto em relação ao planejamento quanto para promover outras atividades. Os demais respondentes apresentaram pontos divergentes nas respostas, como pode-se observar em destaque:

As maiores dificuldades vêm da ausência de formação pedagógica que não estava presente na minha graduação e nem tão pouco procurei ou o IFAC ofereceu formação complementar. (C4P2).

Tenho várias dificuldades, mas a que mais me incomoda é não ter preparação/recursos/conhecimento suficiente para atender os alunos com necessidades especiais. (C2P4).

Ministrar aulas em vários níveis é sempre desafiador. (C1P1).

A maior dificuldade é a desmotivação dos alunos. (C4P1).

A dificuldade que temos enfrentado, ultimamente, é devido a pandemia da Covid-19, que trouxe consigo o ensino remoto. (C1P12).

Falta de apoio da instituição, tudo sou eu que pago e busco sozinho. (C1P7).

A resposta dos(as) professores(as) apontam na direção de algumas lacunas que percebem na formação para a atuação enquanto docentes EBTT, segundo Machado (2011) um dos grandes desafios tem sido fortalecer a identidade profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica por meio de políticas de formação inicial e continuada e valorização da carreira docente e que busque o diálogo com as expectativas, a realidade e os desafios enfrentados por esses professores nesse campo educacional. Nessa direção, Pena (2011, p.109) destaca que “o estudo sobre a formação docente para a EP apresenta-se como relevante por ser um campo ainda carente de pesquisas. [...], outro aspecto importante [...] é o grande crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos”. Assim, com o crescimento da Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica as demandas de formação para esse grupo de professores se intensificaram.

Diante dessa urgente necessidade, Pena (2011) ressalta que é muito importante conhecer quem são e como estão atuando os professores nesse campo educacional, pois assim será possível conhecer os desafios que estes professores tem enfrentado em sua trajetória profissional e as possíveis estratégias que poderão ser construídas para enfrentar esses desafios.

Por tudo isso, há de se reconhecer que discutir as práticas pedagógicas dos professores EBTT das licenciaturas no âmbito de um Instituto Federal é um enorme desafio, mas também um campo fértil para descobertas, pois são percebidas múltiplas concepções sobre o ensino, sobre formação de professores, sobre o processo de aprendizagem, e sobre as múltiplas peculiaridades que envolve esse ambiente institucional e que foram ressaltadas pelos sujeitos. Em que pese tudo isso, a partilha dos sujeitos sobre os sentidos e significados que atribuem à sua prática pedagógica enquanto professores formadores trazem uma riqueza de subsídios que possibilitam compreender o que eles pensam sobre sua prática pedagógica, mas também permitiu colocá-los em confronto com uma avaliação das próprias práticas.

5.4 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES FORMADORES

O professor no percurso do seu exercício profissional articula os saberes que são necessários para legitimar sua prática pedagógica. Nunes (2001, p.2) garante que o professor “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais”. A referida autora ao analisar como e quando no contexto da educacional brasileiro começaram a serem desenvolvidas as pesquisas sobre a questão dos saberes docentes afirma que é a partir da década de 1990 é que “se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido” (NUNES, 2001, p.28). A autora vai revelar ainda que as pesquisas vão surgir com uma abordagem teórico-metodológica baseada na produção intelectual internacional que visava dar voz ao professor.

Assim, reconhecendo a profundidade da intensa produção teórica sobre os saberes docentes esta subseção tem como finalidade identificar e caracterizar os saberes que são mobilizados pelos professores formadores do IFAC buscando verificar quais destes saberes assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Desse modo, os resultados foram analisados a partir da categoria central “saberes docentes dos professores formadores”, estabelecendo-se na sequência as subcategorias intermediárias: concepções dos professores sobre os saberes docentes e saberes mobilizados pelos professores formadores.

5.4.1 Os saberes dos professores das licenciaturas do IFAC: que concepções têm os professores?

Os saberes docentes estão intrinsecamente presentes no desenvolvimento da prática pedagógica do professor que atua nas licenciaturas e não é arriscado afirmar que a prática pedagógica inexistente sem a mobilização dos saberes docentes. É preciso reconhecer ainda que os professores adquirem esses saberes ao longo de sua formação, mas também no percurso de sua atuação profissional num movimento constante de construção e reconstrução. Nesse sentido, Tardif (2010, p.36) afirma que “pode-se definir o saber docente com um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais”. Com base no autor, entende-se que os

saberes necessários ao exercício da docência não se restringem e nem devem limitar-se aos conhecimentos específicos de sua disciplina, mas devem reunir um conjunto de conhecimentos que deem conta de auxiliá-lo na condução do seu fazer pedagógico.

Na esteira dessa discussão, é interessante trazer à luz alguns dos valiosos questionamentos que Alves (2010, p.67-68) faz no campo de estudos sobre os saberes dos professores: “Mas, o que de fato compreende o que denominamos saberes docentes? Seria o conhecimento do professor e o modo como ensina? Seria a tradução que faz do saber acadêmico para a sala de aula? [...] Seriam saberes demandados e produzidos no exercício da profissão?” O referido autor levanta esses questionamentos e pontua que no campo da investigação sobre os saberes sobressaem dois aspectos: a diversidade e a dificuldade de delimitar os contornos dessas investigações sobre os saberes.

Ao se observar as respostas dadas pelos professores investigados sobre a concepção que estes têm a respeito do conceito de saberes docentes, constatou-se que a grande maioria compreende que os saberes docentes tem relação com dois aspectos: primeiro com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e ao longo das formações continuadas, e segundo que são construídos no percurso de suas vivências e experiências na docência. Dentre as respostas dos sujeitos C1P1, C1P2, C1P4, C1P7, C1P9, C1P10, C1P12, C2P3, C2P4, C2P5, C3P1, C3P4, C3P5 e C4P3 destacam-se as seguintes:

São conhecimentos diversos acumulados ao longo da formação (área de formação e campos auxiliares), mas também das vivências socioprofissionais, da cultura, das tradições, do envolvimento ou compromisso social. (C1P2).

O conjunto de conhecimentos que vamos acumulando desde nossa formação acadêmica, adquirindo ao longo dos anos de exercício docente e da própria observação e/ou das interrelações que estabelecemos, além da experiência de vida que se articula com a profissão. (C1P9).

Gosto do pensamento de Tardif e Pimenta. Conhecimentos e habilidades assimiladas pelo professor no decorrer da sua vida, que são aprimoradas pela formação inicial e continuada, e também pelas experiências na prática cotidiana em sala e entre os colegas. (C2P3).

Saber docente está além da minha formação profissional. Engloba a minha experiência de vida e profissional, o conhecimento curricular e disciplinar. É um conhecimento plural. (C2P4).

Saberes docentes são as compreensões dos recursos das práticas pedagógicas, dos conteúdos e das experiências profissionais. (C4P3).

Os dados empíricos trazidos pelos professores participantes convergem com alguns dos pressupostos teóricos (Tardif, 2010; Pimenta, 1999) usados nessa investigação. Nesse sentido, Tardif (2010, p.21) traz importantes contribuições ao analisar os saberes docentes e a relação que os professores estabelecem com seus saberes, o autor enfatiza que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Para Tardif (2010) o saber dos professores além de ser considerado plural é também temporal, isso significa que esse saber foi adquirido dentro de um contexto histórico de vida e profissão e que o professor vai dominando progressivamente esses saberes, mas a ideia de temporalidade “não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira [...] compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2010, p.20).

Diante disso, os saberes são considerados plurais, temporais, ou seja, uma amálgama singular de cada docente. Para estabelecer uma melhor relação e compreensão com as justificativas dadas pelos(as) professores(as) investigados, os estudos de Tardif (2010) apontam que os saberes são provenientes de várias fontes, sendo classificados em: a) saberes da formação profissional, b) saberes disciplinares, c) curriculares e d) saberes experienciais. Desse modo, os saberes da formação profissional são construídos no âmbito das instituições que realizam a formação dos professores. Os saberes disciplinares, são provenientes dos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, os saberes curriculares são apropriados pelos professores por meio dos programas escolares e cursos e os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos professores no exercício da sua profissão. Assim, o autor aponta que os professores estabelecem diferentes relações com esses vários tipos de saberes.

Ao encontro dessas colocações, outra fundamentação teórica que auxilia na compreensão das justificativas dos professores formadores é Pimenta (1999), a autora revela uma preocupação entre a formação inicial dos professores e as relações estabelecidas com os saberes. A esse respeito a autora busca identificar três tipos de saberes da docência: *os saberes da experiência*, que provém das experiências de alunos e também aqueles produzidos no seu cotidiano docente. *Os saberes do conhecimento* este envolvem as possibilidades da escola trabalhar o conhecimento na sociedade e *os saberes pedagógicos* sendo que estes são construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade. Ao passo em que a autora vai descrever cada um desses saberes envolvidos, Pimenta (1999, p.25) alerta para a necessidade de superar a “fragmentação dos saberes da docência [...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p.25). Sendo assim, compreende-se que é

muito arriscado essa fragmentação dos saberes, pois a ação de ensinar envolve o conhecimento da profissão docente entrelaçado a essa amálgama de saberes provenientes de diferentes naturezas.

Outra situação que se verificou nas respostas dos participantes é que apesar de dois sujeitos terem ignorado a questão, os sujeitos C1P3, C1P5 e C4P1 revelaram dificuldades na compreensão do conceito, alegando não saberem responder a questão, já os sujeitos C1P6, C2P1, C2P2, C3P2, C3P3, C4P2 e C4P4 apontaram a seguinte compreensão sobre o conceito de saberes docentes:

As minhas leituras são mais práticas, não tenho leitura sobre esse conceito, então minha compreensão abarca apenas o que posso imaginar sobre essa expressão: saberes necessários à atuação docente (saberes sobre o planejamento, práticas e avaliação). (C1P3).

Já ouvi, mas não me recordo o que seja. Será além do conteúdo que o professor já tem como obrigatoriedade saber, envolve como ele desenvolver sua prática. (C1P5).

Não tenho opinião formada. (C4P1).

Aquilo que vamos acumulado a partir da teoria combinada com a prática pedagógica. (C1P6).

O conjunto de competências para exercer a função. (C2P2).

Técnicas de ensinar. (C3P2).

Compreendo como as habilidades e competências que são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. (C4P4).

Em relação ao exposto, evidenciou-se uma imprecisão ou mesmo uma ausência de compreensão sobre o conceito de saberes docentes por parte dos professores. Esse fato pode estar associado a muitos fatores, principalmente na relação dos professores com os seus próprios saberes. Tardif (2010) esclarece o fato de que os saberes dos professores (da formação inicial, saberes disciplinares e saberes curriculares) “parecem ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela”. (TARDIF, 2010, p.40). Isso significa, que muitas vezes, o professor parece não ter vontade de dar a devida importância nessa relação com os saberes, ou então percebem essa lacuna no seu processo formativo, por isso ao serem questionados sobre o que entendem por saberes ficam desorientados e não conseguem elaborar uma resposta sobre a temática investigada.

Outro fator para entender essa situação pode estar relacionada com a formação inicial de alguns professores investigados, pois alguns são oriundos do bacharelado e cursos de tecnologia o que pode levá-los a não ter segurança para responder questões de cunho pedagógico. Portanto, essa discussão é envolta de complexidade, por isso vale a pena pensar no que propõe Pimenta (1999), ver a formação como autoformação e assim “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p.29). Por tudo isso, o reconhecimento dessas lacunas por parte do docente formador pode ser considerando um passo importante para a realização de avanços significativos em sua prática pedagógica.

5.4.2 Os saberes mobilizados pelos professores formadores que atuam nas licenciaturas

A respeito da subcategoria “saberes mobilizados pelos professores formadores”, os(as) professores(as) C1P1, C1P4, C1P11, C1P12, C2P1, C2P3, C2P4, C3P1, C3P2, C3P4, C3P5, C4P2 e C4P4 revelaram em suas respostas que buscam mobilizar os diversos saberes que possuem, ou seja, saberes pedagógicos, curriculares, científicos, experienciais. Dentre as justificativas dos professores, destacam-se:

Saberes da experiência e da própria área de conhecimento. (C3P2).

Em minha prática cotidiana tento mobilizar saberes como a experiência, os saberes adquiridos pela leitura, os saberes pedagógicos/didáticos. (C3P4).

Saberes profissionais, experienciais e disciplinares. (C2P4).

Aqueles que adquiri nos cursos de formação e as experiências adquiridas ao longo da atividade docente. (C4P2).

Ao analisar as respostas dos sujeitos investigados percebe-se que há implicitamente para alguns uma maior prevalência de importância para os saberes da experiência ou prático resultando em pouca importância para os demais saberes. Ao voltar o olhar para os pressupostos teóricos de Tardif (2010) para compreender melhor essa questão, o autor argumenta que quando os professores são questionados sobre os seus saberes e as relações estabelecidas com eles, os professores assinalam para “os saberes que denominam de práticos ou experienciais. O que caracteriza, os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados”. (TARDIF, 2010, p.48). Esse fato,

segundo o autor leva a pensar que pela impossibilidade dos professores de controlar os saberes disciplinas e profissionais estes professores produzem ou tentam produzir saberes para compreender e dominar sua prática.

Discutir sobre os saberes docentes dos professores que atuam no âmbito dos Institutos Federais, e particularmente quando se trata de analisar os saberes mobilizados pelos professores que atuam nas licenciaturas é também uma maneira de pensar sobre a identidade desse professor. A relação entre os saberes e a construção da identidade docente é uma questão enfaticamente traduzida por Pimenta (1999), pois para a autora a identidade docente é uma construção historicamente situada, ou seja, não é um processo que pode ser adquirido, mas construído:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que persistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 1999, p.19).

Nesse contexto, de acordo com a referida autora o primeiro passo que se propõe para mediar esse processo de construção da identidade é a mobilização dos saberes da experiência. Para Pimenta (1999), os saberes das experiências em outro nível “são também aqueles que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 1999, p.20).

No entanto, também se pode evidenciar por meio das respostas dos professores que alguns tem buscado mobilizar não apenas saberes práticos, mas também os saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares, pois a medida em que se busca mobilizar outros saberes vão contribuindo também para a construção de sua identidade docente. Dessa forma, esses professores demonstram que não priorizam um saber em detrimento de outro, mas buscam articular todos os que possuem buscando melhorar e enriquecer sua prática pedagógica. Por isso, segundo Pimenta (1999, p.24) “há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. A esse respeito, a autora traz uma discussão fundamental para compreender que historicamente na formação de professores os saberes pedagógicos e didáticos foram trabalhados de maneira distinta e desarticulados, por isso “às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia [...] os saberes que parecem menos ganharem destaque na história da formação de professores foram os da experiência”

(PIMENTA, 1999, p.24). Ao passo em que historicamente a fragmentação dos saberes foi bastante intensa, a autora aponta para a necessidade de superação dessa fragmentação, posto que os professores ao entram “em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação”. (PIMENTA, 1999, p.26).

Nas análises dos dados, verificou-se ainda que 5 (cinco) professores optaram por ignorar a questão e a respostas dos sujeitos C1P2, C1P6, C1P9, C1P10, C3P3 e C4P3 não possibilitou identificar quais saberes são de fato mobilizados por eles em sua prática pedagógica, conforme se vê nas respostas abaixo:

Tento mobilizar todos os que possuo. (C1P2).

Reconheço que as metodologias ativas é potencial para o ensino aprendizagem. Desse modo, adoto muitas delas na minha prática. Abordagem temática freiriana, aprendizagem significativa, ensino por argumentação, cooperação, dentre outros. (C1P6).

Todos os citados acima e, que são construídos e reconstruídos ao longo do tempo. (C1P10).

Estudar e atualizar os conteúdos. (C3P3).

Todos. (C4P3).

É evidente o desafio para esses sujeitos quanto à compreensão e a definição de quais saberes são especificamente mobilizados por eles em sua prática. Essa indefinição e imprecisão expressa nas respostas dos(as) professores(as), pode estar entrelaçado ao que é apontado por Tardif (2010, p.61),

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Os caminhos trilhados na análise dos saberes mobilizados pelos professores formadores revelaram um entrelaçamento de diferentes dimensões de compreensão sobre essa temática. As posturas reveladas pelos professores alertam para a necessidade de ampliar os espaços de formação continuada. De todo modo, é importante esclarecer que o objetivo principal da discussão aqui proposta foi estabelecer diálogos e reflexões sobre os saberes necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores. Em nenhuma hipótese teve-se a

pretensão de lançar qualquer juízo de valor ou estabelecer critérios para classificar as respostas como certas ou erradas, mas a finalidade da discussão aqui proposta é de reconhecer o professor como protagonista do seu fazer pedagógico e como tal é capaz de conduzir esse processo com certa margem de autonomia e responsabilidade em suas escolhas, pois segundo Caldeira e Zaidan (2010, p.25) “o saber docente é *práxis* porque a intervenção do professor é feita tendo em vista os objetivos por ele propostos que traduzem um resultado ideal”.

Nesse sentido, o professor EBTT dispõe de um espaço institucional privilegiado para produção e mobilização dos seus saberes docentes, tendo em vista as possibilidades de verticalização do ensino no interior desta instituição que permite a atuação do professor formador em diferentes níveis de ensino.

5.5 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES EBTT

Não há como concluir essa seção sem abordar a temática da formação, pois além de ser uma temática amplamente discutida no campo educacional está indiscutivelmente atrelada nesse contexto investigativo. Cunha (2013, p.3) acredita que “refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. Posto isso, é ainda mais relevante em uma investigação quando se busca saber do próprio professor como ele compreende o processo de formação, que lugar os espaços formativos ocupam na sua prática pedagógica e de que maneira isso vai influenciar no seu desenvolvimento profissional. Cunha (2013) traduz bem essa importância a respeito de uma reflexão sistematizada sobre a formação de professores, “pois em muitas situações a pesquisa, mesmo considerando sua natural condição questionadora, pode assumir uma relativa contribuição para processos educativos emancipatórios” (CUNHA, 2013, p.3). Por outro, de maneira maestra André (2010) evidencia que as pesquisas são importantes para dar voz ao professor, pois “queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p.174).

Portanto, esta última subseção tem como finalidade apresentar os resultados analisados a partir da categoria central “Processos formativos dos professores EBTT”, estabelecendo-se na sequência a subcategoria intermediária: formações continuadas para o professor formador.

5.5.1 Formação continuada para o docente formador: percepções, experiências e vivências

O professor que atua nas licenciaturas está envolto diariamente no ambiente escolar por inúmeros e incontáveis desafios. A cada nova situação que surge ele precisa estar preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível, por isso o seu processo formativo não está pronto e acabado nos limites da formação inicial, a formação é um processo contínuo, como bem retrata Veiga (2008, p. 15) “[...] formação assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional [...] tem início e nunca tem fim”. Tomando como base esses pressupostos, Veiga (2008, p.16-17) passa em revista sete aspectos que precisam ser observados quando se fala da formação: a) é uma ação contínua e progressiva envolvendo várias instâncias; b) é historicamente e socialmente contextualizada e, também um ato político; c) é uma preparação de professores para o incerto e as mutações; d) os objetivos tomam como referência a opção política e epistemológica; e) processo de articulação entre formação pessoal e profissional; f) uma construção docente coletiva; g) busca desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade. Diante desses aspectos ressaltados pela autora percebe-se claramente a pluralidade que envolve o processo da formação e a grande complexidade que envolve cada um desses fatores, tendo em vista que a formação é um processo que não tem fim.

Assim, no curso dessa investigação os professores foram questionados sobre qual a importância da formação continuada no âmbito de sua atuação profissional. Observou-se que há consenso num grupo expressivo de professores de que a formação continuada é extremamente importante ou fundamental para o seu desenvolvimento profissional, sendo que apenas 3 sujeitos optaram por ignorar a questão. Como se pode notar em algumas das respostas abaixo:

Acho fundamental, especialmente no campo da educação profissional onde temos educadores/as que não são licenciados/as, como eu. O fato de não termos muitas experiências de formação. Eu gostaria de estar imersa em um programa de formação continuada (diferente de ações pontuais) que convergisse com os referenciais teóricos e metodológicos da rede federal e que fizesse referência a identidade da rede (sempre em construção), ao passo que ajudasse a construir a nossa própria identidade. Porém, acredito que esse programa deva ser construído com os docentes e discentes e não para os docentes. (C1P2).

É importante, mas vejo mais como uma formação "episódica", não tem um projeto de médio prazo para a formação continuada dos docentes do IFAC, a meu ver. (C1P3).

Acho importante, porém é menos frequente e intensa que o necessário. (C1P3).

Auxilia os professores a encontrar soluções para as situações que enfrentam no cotidiano, pois incentiva a reflexão a prática. (C1P9).

A formação continuada se faz necessária devido cada momento trazer interesses os quais devem ser refletidos. (C2P1).

Grande importância. O meu ser professor se constrói com o tempo é preciso incorporar as mudanças sócias e tecnológicas. O conhecimento e a informação é mutável, circula e modifica muito rápidos, busco acompanhar, pelo menos tento. (C2P3).

Penso que deve ser uma constante, pois o mundo muda todos os dias e isso exige que nos preparemos para essa clientela que está totalmente atendida com essas mudanças. (C2P5).

Imprescindível para atualização de nossa prática em sala de aula. (C3P1).

A educação é uma coisa dinâmica, docente que não continua se especializando tende a ficar obsoleto. (C4P3)

Extremamente relevante. O Mundo e sua população estão em constante mudança, dessa forma se faz necessário buscarmos sempre novos conhecimentos e práticas para melhor desempenharmos nossa atividade. (C4P2)

Olhando para o *locus* dessa investigação que é o Instituto Federal, percebe-se o descontentamento dos(as) professores(as) pela carência das formações no âmbito da instituição a que pertencem. Ramos (2008) lembra que com a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, intensificou-se a oferta de cursos de educação profissional o que ampliou a necessidade de “cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos” (RAMOS, 2014, p.7). Óbvio que o foco aqui nesse estudo não foi investigar a atuação dos docentes nos cursos técnicos, mas como foi mostrado anteriormente na subseção que trata do perfil formativo e profissional, alguns dos professores dessa investigação são oriundos de uma formação inicial em bacharelado e tecnológicos e pela particularidade da carreira além de atuarem nas licenciaturas também atuam nos cursos técnicos de nível médio, por isso, proporcionar espaços de formação para suprir essas lacunas advindas da formação inicial é algo urgente que deve ser priorizado nas políticas institucionais.

Outra situação que é revelada por Pena (2011) quando os professores ingressam na carreira EBTT, é que os professores ao realizarem o concurso público de provas e títulos o requisito principal é a formação na área específica do concurso, porém os “títulos de mestrado

e doutorado são bastante valorizados, o que é reforçado inclusive pela demanda de atuação dos docentes não só no ensino, mas também na área da pesquisa nos Institutos Federais”. (PENA, 2011, p.105). Por outro lado, segundo a autora com o processo de expansão da RFEPECT a necessidade de estudos e debates sobre as políticas de formação de professores para esse grupo de professores que atuam na educação profissional é ainda mais evidente.

Quando indagados se participaram de cursos de formação continuada por iniciativa própria, 84% responderam que sim, 8% responderam que não e apenas 8% disseram que não sabiam informar. Infere-se das informações reveladas que a maioria dos professores tem procuram participar das formações continuadas entendendo-a como um elemento importante para ao seu desenvolvimento profissional. A narrativa dos professores também expressou um forte desejo pela intensidade das formações continuadas no âmbito do seu exercício profissional, de que não seja algo esporádico que raramente acontece, posto isso as justificativas recaíram sobre três fatores: a) necessidade de atualizar-se constantemente; b) estar cada vez mais preparado; e c) enfrentar os desafios da sua prática pedagógica. Isso demonstra a necessidade de um planejamento institucional que busque intensificar e atender os anseios dos professores em relação a formação, mas por outro lado o professor também é incumbido dessa responsabilidade em buscar suprir suas lacunas num processo contínuo de autoformação. É nesse sentido que Veiga (2008) entende que a formação é também uma ação contínua e progressiva, ou seja, o sujeito age sobre si mesmo e tem um papel fundamental na sua formação.

Nesse ponto, é preciso realçar as palavras de Nóvoa (1995, p.25) de que a formação deve estimular um pensamento autônomo no professor levando-o a autoformação participada, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Esse investimento pessoal que o professor faz na sua formação é base para o seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (1995, p.25) aponta para a necessidade de se voltar a atenção para a interação entre duas dimensões fundamentais: as pessoais e profissionais “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Assim, os espaços da formação continuada podem levar o professor a uma busca constante de seguir (re)avaliando, (re)pensando e (re)planejando suas práticas em sala de aula. Diante disso, Nóvoa (1995, p.27) ressalta que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Os docentes responderam ainda sobre de que maneira a instituição na qual trabalham tem contribuído para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no âmbito das licenciaturas. Apenas 3 (três) professores ignoraram a questão, dos demais foi possível inferir respostas com diferentes perspectivas. A primeira perspectiva em relação a essa questão é de que a Instituição não tem contribuído ou pouco tem pouco contribuído, conforme expressam as falas abaixo:

Nenhuma. (C1P7).

A carga horária dos cursos de capacitação é contada no PIT. Porém, contabiliza poucas horas. (C2P3).

Não tem contribuído. (C2P5).

Até agora não contribuiu. O desenvolvimento de sua prática pedagógica se dá por meio da prática das aulas. (C3P5).

De maneira insatisfatória. (C4P1).

Nenhuma. (C4P2).

As respostas de alguns(as) professores(as) apontaram para uma falta de investimento institucional frente as demandas de sua prática pedagógica. A esse respeito, Nóvoa (1995, p.25) destaca:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores [...] As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.

Um dos aspectos apontados pelo autor está em evidenciar que o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores não está isento de problemas e que podem apresentar diferentes complexidades, por isso o investimento por parte das instituições de ensino é um aspecto positivo possibilitando meios para que os professores consigam enfrentar as

dificuldades que venham surgir no âmbito do desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nesse contexto, Nóvoa (1995) é enfático ao afirmar que quando se fala de formação de professores também está se referindo a um investimento educativo dos projetos escolares e esse investimento na formação “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1995, p.29).

Por isso, a formação deve ser algo permanente e pensado no coletivo dos atores educacionais, assegurando ao professor esse direito não só para elevação de sua carreira profissional, mas como um espaço transformador de suas práticas pedagógicas. Por isso, se parte dos(as) professores(as) se sentem insatisfeitos com a instituição é porque os projetos institucionais ainda não têm contemplado todas as necessidades reais dos professores. Mas, se deve ter clareza de uma coisa, essa responsabilidade de mudanças segundo Nóvoa (1995, p.25) é coletiva:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Em consonância com as ideias de Nóvoa (1995), Veiga (2008) também enfatiza que a formação de professor deve ser percebida nesse contexto de coletividade, pois a medida em que “Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e muda com a instituição [...] A formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios” (VEIGA, 2008, p.17). A redefinição da formação de professores no espaço institucional como ação permanente é, pois o primeiro passo para modificar a visão negativa desse grupo de professores.

Para um outro grupo de professores investigados (12 docentes) as contribuições da instituição para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recaem sobre a questão da formação e do planejamento. Como se observa em algumas das respostas abaixo:

Em jornadas pedagógicas e formações promovidas, por exemplo, pelo NAPNE. (CIP3).

Acredito que as Jornadas pedagógicas auxiliam um pouco nesse processo. Mas ainda acho que deixam muito a desejar. (CIP5).

Há recursos, mesmo que limitados. O ambiente é adequado e o tempo para planejamento é garantido. (CIP4).

Em planejamentos pedagógicos. (CIP1).

Por meio das ações durante a jornada pedagógica, da apresentação de resultados em avaliações, possibilitando a qualificação, ofertando cursos de pós-graduação. (C1P9).

Realizando momentos de formação. (C1P2).

Com as jornadas pedagógicas, com sugestões de cursos sobre as demandas emergentes. (C2P4).

Com cursos de formação continuada. (C3P1)

Diferentemente das respostas dadas pelos sujeitos anteriormente, esse grupo de professores acenam que a instituição tem contribuído com o desenvolvimento de sua prática pedagógica investindo no campo das formações. Ora, embora em questões anteriores já tratadas aqui no início desta subseção os professores alegaram que apesar da instituição promover espaços formativos, estes não tem ocorrido com a frequência que gostariam, no entanto, nessa questão especificamente eles reconhecem que as políticas institucionais de formação continuada se constituem em uma das contribuições para melhorar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, García (1999, p.26) entende que a formação inicial e continuada, implicam em experiências de aprendizagem no qual possibilitam aos professores no exercício de sua profissão “adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. Outro aspecto abordado pelo autor compreende as fases do aprender a ensinar, sendo que a *fase da formação permanente*, “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino” (GARCÍA,1999, p.26) portanto, a ação permanente da formação continuada pode constituir-se em um dos elementos primordiais para o aperfeiçoamento do exercício da profissão docente. Em vista disso, reconhece-se que os aspectos educacionais, culturais e socioeconômicos também interferem significativamente na profissão docente, por isso, as políticas de formação continuada tornam-se imprescindíveis para auxiliarem o professor nas suas ações práticas, identificando aquilo que precisa ser melhorado ou ressignificado.

Por fim, na opinião dos professores C1P1, C1P6 e C1P10, a instituição tem contribuído para o desenvolvimento de sua prática pedagógica numa perspectiva diferente das que foram apresentadas por seus pares, ou seja, para eles há motivação e incentivo para a autoformação, para a realização de pesquisa e extensão, mas também ponderam que a instituição poderia

contribuir muito mais com o desenvolvimento profissional dos professores buscando meios e alternativas para superar os entraves e as dificuldades que surgem no cotidiano de suas práticas.

Como se observa nas respostas abaixo:

Se eu penso a pesquisa como princípio pedagógico e a extensão como comunicação de saberes e práticas, a instituição fomenta minhas ações de pesquisa e extensão e com a reflexão sobre a minha própria prática, mas não temos financiamento para projetos de ensino ainda. Aprendo muito com meus pares e com os alunos e as jornadas pedagógicas me permitem esse diálogo rico. Contudo, sinto falta de uma programa de formação mais amplo e de que a instituição separe tempo e espaço no calendário acadêmico para nos dedicarmos a formação. (C1P2).

Eu, particularmente, fiz doutorado em ensino com total cobertura financeira pela instituição. Então posso dizer que há incentivo para qualificação. Temos formações nada pedagógicas durante o início de cada semestre letivo (Jornada Pedagógica). Assistir palestras não é suficiente para formação continuada. Maioria dos professores não tem motivação para esses encontros, não veem muita contribuição para nos ajudar nos verdadeiros gargalos que existem na prática de ensinar na EPT. Falta formação continuada, especificamente em EPT. Mesmo licenciados não tem no currículo nada sobre EPT. Isso falta muito e a gestão pedagógica da instituição também não possui formação adequando para fomentar isso. A EPT tem bases conceituais que nem todos têm conhecimento. O mestrado PROFEPT tem ajudando muito a sabermos de fato sobre educação profissional e tecnológica. (C1P6).

Os aspectos são amplos, vejo que toda ação possui uma reação, então nosso fazer diário implica nas mudanças e atitudes que exercemos. Trabalhar com o desenvolvimento de projetos é algo que amo e que acredito me capacitar a cada ação. (C1P10).

Dada da singularidade da carreira EBTT chama atenção o anseio expresso pelo(a) professor(a) C1P6 em aprofundar o conhecimento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Segundo Machado (2011) o desafio da formação de professores para a EPT é histórico, mas também é “decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização [...] se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável” (MACHADO, 2011, p.690).

Esse desafio histórico apontado pela autora revela a situação de uma grande diversidade de formação pedagógica do professor e uma grande heterogeneidade nos Institutos Federais. Nesse sentido, a “heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EBT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes” (MACHADO, 2011, p.692). Ainda segundo a autora uma necessidade urgente para o fortalecimento da identidade profissional desses professores

consiste em promover “meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem a diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização” (MACHADO, 2011, p.702- 703).

As diferentes perspectivas trazidas nas vozes dos(as) professores(as) investigados conduz a olhar para o cenário político, social e econômico que os professores (e isso inclui a instituição na qual exercem sua profissão) tem sido submetido nos últimos três anos (2019 a 2021). É praticamente impossível não voltar a atenção para o atual cenário educacional, pois o que se tem visto são políticas educacionais (ou a falta delas) influenciando fortemente nos rumos das instituições públicas de ensino traçando ao longo desses anos um caminho espinhoso que tem impedido o avanço das melhorias da educação no país, esse recuo e todas as trágicas consequências pode ser visivelmente observado na contundente afirmação de Ramos (2019) no seu texto: *Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos?* Sendo, pois, um retrato fiel dessa realidade vale a pena ser integralmente reproduzido:

O desmonte do poder instituído em nome de um novo poder instituinte é inevitável, quando se atinge fatalmente o coração da carta de 1988 – os direitos sociais. ainda que não seja pré-condição, esta medida abriu caminho para as contrarreformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, além da lei terceirização irrestrita, e a recente lei da liberdade econômica. somam-se a essas, sem respaldo constitucional, as controversas propostas do porte e uso de armas, de redução da maioria penal, do pacote “anticrime”, da lei de “abuso de autoridade” e do projeto “future-se”, sem termos nos livrado da sombra do “escola sem partido”. Tentemos, então, reconhecer onde estamos. (RAMOS 2019, p.47).

Sob essa ótica é praticamente impossível separar as vozes dos professores desse cenário educacional que ora se apresenta, por isso as perguntas feitas por Ramos (2019) ainda continuam ecoando: *onde estamos, como chegamos e para onde vamos?*

Frente à todas essas situações expostas, os dados da pesquisa empírica realizada junto aos docentes dos *campi* do IFAC suscitaram elementos significativos para reconhecer que discutir sobre concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura é um caminho longo, árduo e desafiador e, assim sendo não é possível chegar a um fim. Por isso, diante do que foi revelado nessa investigação resta apenas tecer algumas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esse caminho investigativo se iniciou não era possível ter ainda a dimensão do quanto seria instigante trilhar por essa temática das concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas do IFAC. Investigar sobre o trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais, especificamente no IFAC revelou-se ao mesmo tempo desafiador e prazeroso. Por isso, peço licença ao leitor para usar brevemente a primeira pessoa do singular para dizer que ao chegar a esse momento, eu não poderia deixar de pensar em todas as experiências que vivi ao longo desses dois últimos anos e que me constituíram enquanto pessoa e pesquisadora, pois quando assumimos essa vontade de pesquisar, também passamos por esse processo de autoformação. Assim, o momento de finalização da pesquisa é importante, pois, traz uma reflexão sobre o longo caminho trilhado, bem como se reconhece que a busca dos objetivos desse estudo foi alcançada, o que não significa colocar um ponto final no trabalho. Chega-se no momento em que os achados dessa pesquisa se tornam fios condutores de pesquisas futuras.

Buscando possibilitar uma reflexão sobre o trabalho docente no âmbito dessa nova institucionalidade que surgiu no campo educacional brasileiro com características tão peculiares, que são os Institutos Federais, e mais especificamente o IFAC como a única Instituição de Ensino que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) localizada no estado do Acre foi possível dar voz aos professores de quatro *campi* do IFAC nessa investigação. Assim, se teve como objetivo analisar as concepções que estão presentes na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC. Neste ponto, a abordagem qualitativa adotada neste estudo foi fundamental para análise, interpretação e uma reflexão aprofundada sobre as relações, comportamento e atitudes dos sujeitos investigados enriquecendo assim os achados da pesquisa.

As descobertas a partir das escritas dos(as) professores (as) formadores(as) exigiram um esforço de interpretação e análise, mas sobretudo a consciência de que, o *outro* carrega singularidades e particularidades que precisam ser respeitadas e compreendidas, sendo assim o conjunto de sentidos e significados trazidos pelos professores investigados sobre sua prática pedagógica revelaram um terreno fértil de elementos que quando entrelaçados com os pressupostos teórico-metodológicos enriqueceram ainda mais o presente estudo.

A *análise do perfil formativo e profissional dos docentes* formadores do IFAC que atuam nas licenciaturas revelou que grande parte dos docentes tem idade entre 35 a 44 anos, e

formações bem diversas, sendo em sua maioria licenciados, outros bacharéis e tecnólogos. Dada a natureza *pluricurricular e multicampi* do IFAC, que vai implicar na oferta de cursos de diferentes áreas do conhecimento os (as) professores(as) que atuam nas licenciaturas tem esse perfil de formação inicial bem diversificado, sendo tão acentuada e expressiva a heterogeneidade das áreas de formação dos professores. Se reconhece a importância dessa formação para o exercício da docência, pois como se sabe a formação de professores ganhou contornos diferentes ao longo da história da educação brasileira, mas apesar da complexidade e multiplicidade dos acontecimentos históricos foi assegurado que o professor tivesse uma formação para o exercício de sua profissão com competências, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação.

A demonstração de preocupação dos professores em elevar a titulação, é constatada pela quantidade expressiva de títulos de mestrado e doutorado. A análise do tempo de exercício da docência indica que os professores ao ingressarem no IFAC estavam numa etapa inicial da carreira entre 1 e 7 anos, uma fase considerada com base nos pressupostos teóricos utilizados, de ajustes e aceitação, no entanto uma fase importante para se consolidar e ganhar confiança em si mesmo. Por outro lado, a investigação revelou que a maioria dos professores iniciaram a carreira EBTT juntamente com a construção da Instituição tendo entre 6 e 10 anos de experiência na docência no IFAC. De fato, em que pese as individualidades e particularidades os professores têm uma rotina de 40 horas semanais com dedicação exclusiva bastante intensa desenvolvendo não somente atividades de ensino, mas também de pesquisa e extensão, buscado assim construir uma carreira EBTT que considera essas três dimensões como partes indissociáveis.

Quanto *as concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas, manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores* foi possível identificar que os professores tem diferentes visões sobre a docência, eles concebem a docência como uma atividade de ensino e aprendizagem, atividade relacionada a transmissão de conhecimentos, uma troca, um processo, um fardo, um ato de amor, uma ideia de vocação ou sacerdócio, também acreditam que a docência é espaço de luta, militância e resistência. Os sentidos que os professores formadores atribuem ao ensino tem diferentes perspectivas, como uma troca, uma construção ou uma forma de compartilhar o conhecimento e ainda como uma transmissão de conhecimentos. Os professores compreendem também que ensinar é envolver o aluno em momentos de criticidade e reflexão sobre o seu aprendizado, por isso se veem diante de uma grande responsabilidade como formadores de futuros professores. Depreende-se que o processo de ensinar é uma ação mútua entre professor-

aluno e o espaço da sala de aula é o lugar privilegiado para que essa ação se revele. Considera-se, pois, que é necessário romper urgentemente com uma visão racionalista ou tecnicista sobre a docência compreendendo o trabalho do professor como uma prática social. O trabalho do professor não é dom, não é uma atividade meramente artesanal ou manual, o trabalho do professor deve ter um sentido formativo comprometido com a aprendizagem dos alunos, bem assegurar-lhe espaços de discussões de caráter político e coletivo e assim desenvolver um trabalho de forma crítica e transformadora.

Além disso, os professores destacaram vários aspectos sobre os sentidos de serem docentes formadores expresso por algumas palavras como: *importante, privilégio, representante de uma instituição, aprendiz, facilitador, preparado, motivado, e parcialmente realizado*. Neste aspecto, é preciso olhar para o ensino enquanto prática social que tem uma dupla ação modifica os sujeitos e é por eles modificado. Assim, se faz necessário ao professor das licenciaturas estar atento e consciente de que está formando futuros professores.

Ao se buscar analisar as *práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nas Licenciaturas e o modo como estas são construídas no cotidiano da ação docente* foi possível identificar nos diferentes sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre as práticas pedagógicas três perspectivas: positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Observando as expressões notadamente carregadas pelos professores participantes ao se referirem a prática pedagógica as mais evidenciadas foram: planejamento, desenvolvimento, metodologias e avaliação. Outros veem a prática pedagógica como uma ferramenta para despertar nos alunos uma consciência crítica, de descobertas, assim percebem a prática pedagógica como uma ação transformadora da realidade. Condicionada a essa questão sobre os sentidos da prática pedagógica estava a busca em descrever os elementos nucleares da prática docente revelados no cotidiano da sala de aula. Desse modo, foram analisados sete aspectos referentes a prática pedagógica dos professores: *a) motivação; b) relação professor-aluno; c) planejamento das aulas; d) domínio de conteúdo; e) recursos didáticos; f) avaliação da aprendizagem e; g) fatores que influenciam na prática pedagógica*. Dessa maneira, os diferentes sentidos sobre a prática pedagógica dos professores investigados revelaram a presença de diferentes ações das práticas, umas mecânicas e repetitivas, mas outras criativas e transformadoras. Assim, é preciso reconhecer que não é possível olhar para a prática pedagógica separada das bases teóricas, e que a prática pedagógica é uma ação por inteira que vai além das etapas de planejamento, execução e o momento de avaliação, mas sobretudo a prática pedagógica expressa intencionalidades, pois nela estão imbricadas as dimensões pedagógicas, políticas e sociais. Portanto, as múltiplas visões que os(as) professores(as) EBTT

das licenciaturas do IFAC partilharam sobre a docência, sobre o ensino, sobre a formação de professores trouxe uma riqueza de subsídios que possibilitaram uma compreensão sobre a prática pedagógica desses protagonistas.

Ao buscar *identificar e caracterizar os saberes que são mobilizados pelos professores formadores do IFAC e quais deste, assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica* as visões apresentadas pelos professores mostraram que uma parte deles compreende que os saberes docentes têm relação com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e ao longo das formações continuadas, e que são construídos no percurso de suas vivências e experiências na docência. Outros professores revelaram uma lacuna na compreensão sobre o conceito de saberes docentes. Quanto aos saberes mobilizados pelos professores, eles pontuaram que buscam mobilizar os saberes pedagógicos, curriculares, científicos, experienciais. Percebeu-se que há uma maior prevalência de importância para os saberes da experiência ou prática resultando em pouca importância para os demais saberes. No entanto, outros tem buscado mobilizar não apenas saberes práticos, mas também os saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares demonstrando que não priorizam um saber em detrimento de outro. Ficou evidente que para os sujeitos a compreensão e a definição de quais saberes são especificamente mobilizados por eles em sua prática foi um enorme desafio. Ora, historicamente a fragmentação dos saberes foi bastante intensa, por isso o primeiro caminho para a superação dessa fragmentação inicia no momento em que os professores passam a questionar suas práticas e no percurso do seu exercício profissional articulam os diferentes saberes que são necessários para legitimar sua prática pedagógica. Desse modo, os saberes docentes são considerados plurais, temporais, ou seja, uma amálgama singular de cada docente.

Para o caminhar final desta pesquisa novas descobertas se revelaram, os professores em sua totalidade reconhecem a importância das formações continuadas no âmbito de seu desenvolvimento profissional. Embora os professores que atuam nas licenciaturas passem por uma formação inicial, isso não significa o seu processo formativo está pronto e acabado, por isso houve consenso entre os professores que a formação continuada é extremamente importante ou fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Portanto, ao se observar que alguns professores dessa investigação são oriundos de uma formação inicial em bacharelado e tecnologia e pela particularidade da carreira além de atuarem nas licenciaturas também atuam nos cursos técnicos de nível médio, percebe-se como importante que os espaços de formação continuada no âmbito da instituição se ampliem para suprir essas lacunas advindas da formação inicial, isso é algo urgente e necessário dentro das políticas institucionais.

Assim, olhando para o *locus* dessa investigação que é o Instituto Federal, se percebeu um descontentamento dos(as) professoras(as) pela insuficiência das formações continuadas ofertadas no âmbito da instituição expressando assim um forte desejo pela intensidade das formações continuadas justificando a necessidade de estarem constantemente atualizados e preparados para enfrentar os desafios da sua prática pedagógica. Para um outro grupo de docentes a instituição na qual trabalham tem pouco contribuído para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no âmbito das licenciaturas. Para outros, a instituição poderia investir mais em espaços de formação continuada que deem conta de superar os desafios relacionados ao aprofundamento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portanto, a formação continuada é também um dos elementos imprescindíveis para elevar a qualidade do ensino na instituição, bem como para garantir o êxito dos alunos no seu processo formativo.

Encaminhando para o desfecho dessa investigação se reconhece que as concepções que estão presente na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFAC apontam diferentes sentidos e significados sobre o trabalho docente ancoradas em perspectivas tradicionais, tecnicistas e histórico-crítica, por isso são identificadas ações práticas mecânicas e repetitivas, mas também criativas. Os professores que atuam nas licenciaturas do IFAC estão em permanente construção de sua identidade docente, e por isso suas práticas pedagógicas revelam uma heterogeneidade de aspectos que os torna singular em cada campus investigado.

Ao analisar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), foi possível perceber as fragilidades, as dificuldades e entraves presentes no desenvolvimento de suas práticas, mas também se reconhece que muitos professores têm consciência da grande responsabilidade enquanto formadores de futuros professores e, por isso suas práticas são contextualizadas, motivadoras, sempre buscando interagir com os alunos e com a realidade em que vivem.

Os sentidos e significados trazidos pelos professores nesta investigação sobre suas práticas pedagógicas foi um terreno fértil de posicionamentos, sobretudo políticas. Foi perceptível que dentro das condições que lhe são impostas, dos arranjos sociais, produtivos e locais de cada campus, os professores têm se esforçado para fazer crescer a Instituição na qual trabalham com um ensino de qualidade e se orgulham por integrar uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que tem como finalidade promover a oferta da educação básica, profissional e educação superior.

Finalmente, um olhar atento a todo o embasamento teórico que deu sustentação a essa investigação e a análise dos dados, permite afirmar que os professores formadores têm em sua maioria procurado desenvolver suas práticas pedagógicas alicerçadas numa perspectiva crítica

de educação, posicionando-se na luta a favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, mas sobretudo buscando desenvolver uma prática que rompa com a dualidade trabalho e educação. Se faz necessário deixar claro ainda que as concepções e as práticas dos professores que atuam nas licenciaturas do IFAC se mostram como um campo fértil para novas investigações, posto que aqui se tratou de reflexões conclusivas, mas não finais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade.** Campinas-SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estratégias gerais de investigação: natureza e fundamentos. *In: AMADO, João (Coord.). Manual de Investigação qualitativa em Educação.* 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 119-145.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira.** 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em: 11 fev. 2021.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: gênese, dimensões, princípio e práticas.* Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 11 out. 2021.

APPLE, Michael. Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p.14-23, fev. 1988

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: NASCIMENTO, Campos (et al.); PIMENTA, Selma Garrido (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 mar. 2021

BRASIL. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o regulamento do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 em 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.html. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, sobre a Carreira do Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Plataforma Nilo Peçanha. Resultados das edições da PNP ano 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRZEZINSK, Iria. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. *In:* BRZEZINSK, Iria. Org. **Profissão professor:** Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CALDEIRA; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 19 ago. 2021

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. **Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção.** 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário.** ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 10 set. 2021

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.17, p.132-149, n. 32, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui**, n. 3, p.1-17. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p443>. Acesso em: 15 set. 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FLORES. Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan/jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Juliana Kelle da Silva. **O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo no IFRN campus Natal – Central**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte. Natal, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

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

GENTIL, Ana Maria Fonsêca. **Trabalho docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): Campus Uberaba 2009 a 2013**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba. Uberaba. 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação).

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2019**. Rio Branco, AC, 2020a.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2020-2024**. Rio Branco, AC, 2020b.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Resolução CONSU/IFAC nº 27, de 22 de julho de 2019**. Dispõe sobre a alteração do Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2019a.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Portaria nº 01 de 09 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre aprovação das normas sobre a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) dos (as) Professores (as) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2019b

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Planejamento Estratégico Institucional 2017-2036**. Rio Branco, AC, 2017.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2015**. Rio Branco, AC, 2016.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2014-2018**. Rio Branco, AC, 2014.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2011**. Rio Branco, AC, 2012.

IFAC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatório de gestão do exercício 2010**. Rio Branco, AC, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2 ed. Brasília: INEP Santiago REDUC, 1991. 125 p.

KUNZE, Nádía Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.2, n.2, p.8-24, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em 20 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de Ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.14, p.31-39. Jul/dez. 1989.

MACHADO. Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo do tempo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e a organização? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. v.1. 27.ed.(rev). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MELO, Savana D. G. Trabalho docente na educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente-na-educacao-profissional/>. Acesso em 06 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista HOLOS**, Natal, ano 23, v. 2, n.1, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/18>. Acesso em: 11 fev. 2021.

NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1991a.

NÓVOA, António. Para o estatuto sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**. Dossiê interpretando o trabalho docente. Porto Alegre/RS: Pannonica, n.4, p.109-139, 1991b.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n.74, v.22, p.27-42. 2001.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v.4, n.1. p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PAIVA, Samara Yonete de. **Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte. Natal, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Marcos Aurélio. **Representações sociais de “ser professor no ensino superior”, pelos professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e sua relação com a prática pedagógica**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POUPART. Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: NASSER, Ana Cristina (trad.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**. v. 26, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em 10 out. 2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula**: gênese, dimensões, principio e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico)

SANTOS, Cenilza Pereira; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professor aluno na universidade**: duas faces da mesma moeda. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011 Disponível em:

<http://200.155.188.131/index.php/ae/article/view/1980>. Acesso em: 11 out. 2021

SANTOS, Jailson Alves. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 113-123.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018. Edição eletrônica. Disponível em:

https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_d65b1d0296a04cc8a4159a2e79710d60.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Sara José. **A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

STAMBERG, Cristiane da Silva. **O professor formador de matemática de um Instituto Federal - ensino superior e educação básica**: relações com os saberes da docência. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Aula**: gênese, dimensões, princípio e práticas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico)

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 14, n.41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZAMBERLAN, Adriana **A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de educação** – construindo redes de [trans] formação. 2017. 221f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continua)

TIPO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação	Augusto Rodrigues Torres	Educação em energia elétrica – uma proposta didática para EJA	Programa de Pós- Graduação em Ensino Ciências e Matemática- PUC/MINAS	Elaborar uma proposta de ensino de eletricidade para adultos do programa PROEJA do Ensino médio
Dissertação	Myrna Freire da Cunha	A implantação do PRONATEC Campo pelo IFAC no vale do Juruá: primeiros passos	PPGE- Agrícola UFRRJ	analisar o processo de implantação dos cursos de formação inicial e continuada através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec Campo, ofertados por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC no Vale do Juruá na cidade de Cruzeiro do Sul a algumas de suas comunidades rurais.
Dissertação	Ana Carla Arruda de Holanda	O uso de estratégias de e-learning como auxílio na implementação de práticas interdisciplinares no Instituto Federal do Acre - Ifac	PPGE- Agrícola UFRRJ	Construção e análise de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) numa perspectiva interdisciplinar para contribuição do processo de ensino-aprendizagem no curso Técnico em Informática no Campus Rio Branco – Acre.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação	João Artur Avelino Leão	Inovação Científica para o Desenvolvimento Institucional: Estudo de Caso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC	PPGMAD UNIR	mostrar a contribuição que o planejamento pode trazer para uma instituição de ensino, de forma a contribuir com o sucesso e minimizar os riscos de fracasso.
Dissertação	Francisca Iris Nunes da Silva Bezerra	Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de logaritmo	PROFMAT/UFAC	Realizar uma investigação sobre a prática pedagógica dos docentes de matemática do ensino médio do IFAC, em relação à abordagem e utilização do conteúdo de logaritmo na sala de aula
Dissertação 2015	Rutinely Tamburini de Oliveira	Uma experiência docente sobre a relevância do conhecimento estatístico no processo de Pesquisa.	PROFMAT/UFAC	esboçar algumas noções do conhecimento estatístico que sendo articulado poderá contribuir principalmente com a metodologia e análise de resultados da mesma, a partir de uma oficina realizada com os alunos da turma de Licenciatura em Física do oitavo período do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre – IFAC, Campus Sena Madureira.
Dissertação 2015	Pedro Gonçalves Mota	Concepções sobre ética, cidadania e direitos fundamentais Na formação de jovens no curso técnico profissionalizante Em agropecuária do IFAC/Cruzeiro do Sul	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA/EST	analisar as concepções sobre a Ética, Cidadania e Direitos Fundamentais na formação de jovens no curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao ensino médio.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação 2016	Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio	Os mapas conceituais como ferramentas de aprendizagem significativa na formação de professores de biologia: limitações e possibilidades	MPECIM/ UFAC	analisar o uso de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa na formação de professores de Biologia, analisando suas limitações e possibilidades.
Dissertação 2017	Gustavo de Lima Marinho	Metodologias no ensino de física para deficientes visuais utilizando a cartografia tátil	MPECIM/ UFAC	oferecer ao professor uma alternativa no Ensino de Física para alunos deficientes visuais através da Cartografia Tátil, a partir de uma oficina com alunos de Licenciatura em Física, do IFAC (Instituto Federal do Acre)
Tese 2017	Josina Maria Pontes Ribeiro	Agentes de combate às endemias no acre: das histórias de vida à formação profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde/ IOC/FIOCRUZ	Apresentar argumentos teóricos e metodológicos necessários à construção de uma proposta de educação profissional em saúde e segurança do trabalho para Agentes de Combate às Endemias no Acre, considerando a história, a identidade e as lutas da categoria por condições de trabalho adequadas e seguras
Dissertação 2017	Regina Célia Silva de Souza	Atividades experimentais: uma proposta de ensino de física em nível médio	MPECIM/ UFAC	desenvolver aulas contendo atividades voltadas aos diferentes níveis do Ensino Médio que combinassem experimentos com as teorias, relacionando conhecimento científico com alguns fenômenos comuns ao cotidiano do aluno

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Tese 2017	César Gomes de Freitas	Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Occidental: o Caso do Instituto Federal do Acre Rio de	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde/ IOC/FIOCRUZ	investigar e analisar a realidade e a perspectiva do ensino dos alunos com deficiência em um Instituto Federal de Ensino Superior da região Norte do Brasil (IFAC) que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país.
Dissertação 2017	Katson Roger Teixeira Da Luz	Proposta de um livro didático com recursos de videoaulas e calculadora HP 12c para o ensino de matemática financeira nos cursos técnicos a distância	PROFMAT/ UFAC	propor de um livro didático para auxiliar os alunos dos cursos técnicos subsequentes a distância do Instituto Federal do Acre - IFAC
Dissertação 2017	Cristhiane de Souza Ferreira	Materiais didáticos adaptados e o foco da atenção potencializando o aprendizado de estudantes cegos em Matemática	MPECIM/ UFAC	investigar e compreender como os materiais didáticos adaptados e mediados pela professora de Matemática, conjuntamente com o processo cognitivo da atenção podem potencializar o aprendizado de estudantes com cegueira.
Dissertação 2018	Luciene de Almeida Barros Pinheiro	O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal Do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - MPET/ IFAM	Analisar em que aspectos a participação num processo de elaboração de uma proposta para a formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica contribui para o desenvolvimento profissional dos pedagogos do <i>campus</i> Rio Branco, do Instituto Federal do Acre.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação 2018	Kally Samara Silva Medeiros Gomes	A docência na licenciatura em física: mediações presentes nas questões de identidade, profissionalidade e conhecimentos pedagógico-didáticos	PPGE/ UFAC	analisar a prática docente, a partir de uma perspectiva crítica de educação, no contexto da Licenciatura em Física, identificando as repercussões na formação pedagógico-didática dos licenciandos, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras.
Dissertação 2018	Luana Ugalde da Costa	Desenvolvimento Profissional de Coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre	MPET/ IFAM	Compreender em que aspectos a vivência de um plano de ação de formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre -IFAC.
Tese 2018	Renata Gomes De Abreu Freitas	Representações de meio ambiente e abordagem temática freiriana: caminhos metodológicos para a educação ambiental crítico-transformadora no Instituto Federal do Acre	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde/ IOC/FIOCRUZ	Analisar as contribuições das representações sociais de meio ambiente e da metodologia de investigação e redução temática na inserção da dimensão ambiental crítico-transformadora no ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).
Tese 2018	José Júlio César Do Nascimento Araújo	A Precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Ciência, Educação E Tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFAM	analisar quais mecanismos e processos provocam a precarização da formação de professores no Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul. Assim

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação 2018	Uthant Benicio de Paiva	Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Docência: A Formação Continuada no Instituto Federal do Acre-IFAC Campus Rio Branco	MPET/ IFAM	investigar a formação continuada de professores do ensino médio integrado através da análise das formações ofertadas pelo Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, assim como, desenvolver um roteiro formativo em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para os professores da educação básica, técnica e tecnológica - EBTT em serviço, como ferramentas pedagógicas para o ensino.
Dissertação 2019	Camila Caroline de Lima Silva	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” política para o ensino médio	PROFMAT/ UFAC	Analisar as repercussões iniciais da Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do ensino Médio, nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC/Campus Rio Branco e as concepções de seus profissionais acerca dessa “Nova” política para o Ensino Médio.
Tese 2019	Cristiane das Neves das Neves	Análise de necessidades em um curso técnico Integrado ao ensino médio em informática para Internet	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/ UNESP	analisar as necessidades de uso da língua inglesa em dois contextos: o contexto profissional do desenvolvedor de sistemas de computadores e o contexto das aulas das disciplinas técnicas (do eixo tecnológico) do Curso Técnico em Informática para Internet-Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre (IFAC).

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(continuação)

TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação 2020	Nick Andrew Pereira Ugalde	Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino jurídico na educação profissional e tecnológica.	PROFEPT/ IFAC	avaliar a contribuição de metodologias ativas e recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICs) para a aprendizagem significativa de conteúdos jurídicos estudados no âmbito do ensino de Direito Tributário na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal), com a elaboração de sequências didáticas (SD) para a disciplina Direito Empresarial e Tributário do Curso Técnico Subsequente em Administração do Campus Rio Branco, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac).
Dissertação 2020a	Francislene Rosas da Silva	O processo de acolhimento institucional e integração dos servidores do Instituto Federal do Acre - campus Cruzeiro do Sul	PROFEPT/ IFAC	problematizar os processos referente às ações de Acolhimento e Integração Institucional dos Servidores do Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul.
Dissertação 2020b	Ronegildo de Souza Silva	Formação continuada e saberes docentes na educação profissional e tecnológica: contribuições para a prática pedagógica	PROFEPT/ IFAC	Analisar a formação continuada e os saberes docentes na educação profissional, discutindo como essas temáticas vem sendo trabalhadas no IFAC - Campus Cruzeiro do Sul, bem como as contribuições dessa formação continuada e dos saberes docentes para prática pedagógica.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRAZEM O IFAC COMO LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

(conclusão)				
TIPO/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA
Dissertação 2020	Mario Carvalho de Angelis	Utilização do aplicativo “resolvendo química com Mario de Angelis”: possibilidades para o ensino e aprendizagem em químicas nas escolas de ensino médio	MPECIM/ UFAC	apresentar propostas da utilização de um aplicativo para o ensino de química nas aulas do ensino médio
Dissertação 2020	Michael Araújo de Oliveira	(Res) significações de saberes por licenciandos que vivenciam estudo de aula sobre distância entre dois pontos	MPECIM/ UFAC	Compreender o Estudo de Aula como possibilidade formativa de futuros(as) professores (as) ao aprender e ensinar distância entre dois pontos.
Dissertação 2020c	Milton Euclides da Silva	Evasão escolar no ensino técnico subsequente: percepção dos professores do Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/ PUC-SÃO PAULO	analisar a partir da percepção dos docentes, as motivações que explicam ou justificam a evasão nos cursos técnicos subsequentes de Administração e de Recursos Humanos, ofertados no Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

O presente questionário compõe parte da pesquisa intitulada: *“Concepções e práticas pedagógicas dos professores de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre”*, que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, pela orientanda Marilândia Sabino de Oliveira Silva e orientadora Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno. A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções que estão presentes na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do IFAC.

É necessário antes de responder este questionário ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e se estiver de acordo, depois de assiná-lo responda, por favor, as questões da pesquisa. Não precisa se identificar.

Todos os dados obtidos no presente instrumento terão total sigilo e serão utilizados somente para fins de organização, escrita e formatação do trabalho de Dissertação.

Agradecemos a colaboração.

EIXO I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Qual o seu sexo?

- Feminino
 masculino

2. Qual a sua idade?

- De 20 a 24 anos
 De 25 a 29 anos
 De 30 a 34 anos
 De 35 a 39 anos
 De 40 a 44 anos
 De 45 a 49 anos
 De 50 a 54 anos
 Outro. Especificar _____

3. Qual seu estado civil?

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Separado (a); Divorciado (a); desquitado (a)
 Viúvo(a).
 União estável

4. Qual a sua atual unidade de lotação no IFAC?

- Campus Rio Branco
 Campus Xapuri
 Campus Sena Madureira
 Campus Cruzeiro do Sul

5. Qual a sua formação?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Outro. Especificar _____

6. Qual a sua área de formação?

Resposta: _____

7. Você fez curso de pós-graduação?

- Sim, concluído
- Não
- Em andamento

Caso sua resposta seja afirmativa, qual o maior nível concluído?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Antes de ingressar no IFAC, você teve alguma experiência docente e em qual (is) nível (is) você atuou?

- Sim
- Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior
- Não

Em caso afirmativo, quanto tempo de experiência docente você teve antes ingressar no IFAC?

- Inferior a um ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

9. Há quanto tempo você trabalha no IFAC?

- menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

10. Qual a sua carga horária semanal?

- 40 horas/semanais com dedicação exclusiva
- 40 horas/semanais sem dedicação exclusiva
- 20 horas/semanais

11. Considerando sua carga horária semanal e o semestre em vigor, qual a sua carga horária semanal de aulas efetivamente em sala de aula?

- inferior a 8 horas/semanais
- 8 horas/semanais
- entre 10 e 15 horas/semanais
- entre 15 e 20 horas/semanais

12. Em qual(is) turno(s) você trabalha no Ifac?

- matutino
- vespertino
- noturno

13. Além das atividades de ensino, que outras atividades você desenvolve no IFAC?

- Pesquisa
- Extensão
- Gestão

14. Quantas horas semanais você dedica para as atividades de pesquisa?

- menos de 4 horas/semanais
- 4 horas/semanais
- entre 5 e 10 horas/semanais
- entre 10 e 15 horas/semanais
- entre 16 e 20 horas/semanais
- outro. Especificar _____
- não realizo pesquisa

15. Quantas horas semanais você dedica para as atividades de extensão?

- menos de 4 horas/semanais
- 4 horas/semanais
- entre 5 e 10 horas/semanais
- entre 10 e 15 horas/semanais
- entre 16 e 20 horas/semanais
- outro. Especificar _____
- não realizo extensão

16. Quais os níveis de ensino que você atua?

- Médio
- Superior

17. Em quais cursos você atua?

- formação inicial e continuada - FIC
- ensino médio integrado
- ensino médio integrado (PROEJA)
- ensino subsequente ao ensino médio
- ensino médio concomitante
- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnologia
- Especialização
- Mestrado Acadêmico
- Mestrado profissional
- Doutorado

18. Em quais modalidades você atua nos cursos do IFAC?

- presencial
- à distância

19. Em quais cursos de licenciaturas você atua?

- a) Campus Rio Branco
- Licenciatura em Matemática

- () Licenciatura em Ciências Biológicas
b) Campus Cruzeiro do Sul
() Licenciatura em Física
() Licenciatura em Matemática
c) Campus Sena Madureira
() Licenciatura em Física
d) Campus Xapuri
() Licenciatura em Química

20. Quantas disciplinas você ministra no(s) curso(s) de licenciatura(s)?

- () apenas uma
() duas
() mais de três

21. Você considera que as contribuições da sua formação inicial para o exercício da docência do magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) foram:

- () insatisfatório
() satisfatório
() parcialmente satisfatório
() amplamente satisfatório

Por quê? _____

22. Antes de sua entrada no IFAC, você participou de alguma formação pedagógica para atuar como docente do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)?

- () Sim
() Não

EIXO II – CONCEPÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

23. No seu entendimento, o que é prática pedagógica?

Resposta: _____

24. O que é a docência para você?

Resposta: _____

25. Que fatores você considera que influenciam no seu planejamento e no desenvolvimento de sua prática em sala de aula quando você atua em diferentes cursos e/ou níveis?

Resposta: _____

26. Como você se vê enquanto professor formador de futuros professores da Educação Básica?

Resposta: _____

27. O que é ensinar para você?

Resposta: _____

EIXO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

28. Como você motiva e envolve os seus alunos em suas aulas?

Resposta:

29. Você considera que a sua relação professor-aluno é:

- () Insatisfatório
 () Satisfatório
 () parcialmente satisfatório
 () não sei responder

30. Em relação a sua prática pedagógica, você considera que o planejamento das aulas é:

- () irrelevante
 () pouco relevante
 () relevante
 () muito relevante
 () extremamente relevante

Use esse espaço se desejar justificar sua resposta anterior

31. Em relação a sua prática pedagógica, você considera que o domínio de conteúdo é:

- () irrelevante
 () pouco relevante
 () relevante
 () muito relevante
 () extremamente relevante

Use esse espaço se desejar justificar sua resposta anterior

32. Escolha APENAS CINCO recursos didáticos que você utiliza com mais frequência em suas aulas e Assinale por ORDEM DE PRIORIDADE 1 para o mais utilizado e assim sucessivamente, até 5.

Recursos	ordem				
	1	2	3	4	5
Quadro branco					
Projektor multimídia					
Lousa digital					
Vídeos					
Músicas					
Filmes e documentários					
Ambientes virtuais de aprendizagem					
Livros, apostilas, revistas e jornais					

computador					
cartazes					
outro*					

Se tiver assinado "outro", especificar

33. Como você compreende o processo de avaliação da aprendizagem escolar e quais instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

Resposta: _____

34. Descreva abaixo se você tem enfrentado alguma(s) dificuldade(s) no exercício de sua prática pedagógica como docente EBTT.

Resposta: _____

EIXO IV – SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

35. O que você compreende por saberes docentes?

Resposta: _____

36. Quais saberes você mobiliza no cotidiano do seu fazer docente?

Resposta: _____

37. Na sua opinião, qual é a importância da formação continuada no âmbito de sua atuação profissional?

Resposta: _____

38. Você participa ou participou de cursos de formação continuada por iniciativa própria?

() Sim

() Não

() não sei informar

39. De que maneira a instituição na qual você trabalha tem contribuído para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no âmbito das licenciaturas?

Resposta: _____

40. Este espaço é reservado para demais considerações que deseje relatar ou contribuir com a nossa pesquisa

Rio Branco-Ac, ____ de ____ de 2021.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) Senhor(a) para participar da pesquisa intitulada: “**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE**”, que tem por objetivo analisar as concepções que estão presentes na base das práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do IFAC. Esta pesquisa tem sua relevância, pois possibilitará uma reflexão sobre o trabalho docente no âmbito do IFAC e, ao mesmo tempo, buscará trazer significativas contribuições sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica que atuam nas licenciaturas. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados serão questionários com perguntas abertas e fechadas.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pela pesquisadora Marilândia Sabino de Oliveira Silva, orientada pela Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição.

O (A) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, porque exerce atividade profissional na área delimitada para a pesquisa em campo, ou seja, é docente efetivo do IFAC e atua nos *campis* que ofertam os cursos de Licenciaturas. A sua participação na pesquisa é voluntária e consiste em responder ao questionário referente a pesquisa. É importante que o senhor(a) responda todas as questões. Se depois de consentir em sua participação o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem qualquer prejuízo, bem como solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O(A) Senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, nem qualquer outro tipo de compensação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, portanto não aparecerá seu nome, e sim um código. Os resultados poderão ainda ser publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e deste modo, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Portanto, os riscos da pesquisa são

referentes a aspectos relacionados à ética profissional diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, por tratar-se de uma pesquisa que envolve a sua percepção de questões no exercício profissional. Portanto, poderão ocorrer interpretações, que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa, podendo ocorrer possíveis desconfortos. Para minimizar e/ou evitar os riscos que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza aos participantes da pesquisa, a pesquisadora se compromete tomar as providências e precauções na análise dos dados coletados, uma vez que o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a) descrever o perfil formativo e profissional professores do IFAC que atuam nas Licenciaturas. b) identificar as concepções de ensino que norteiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas licenciaturas, manifestadas nos significados e sentidos de sua práxis formadora de futuros professores. c) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nas licenciaturas e de que modo estas são construídas no cotidiano da ação docente. d) identificar e caracterizar os saberes que são mobilizados pelos professores formadores do IFAC e quais deste, assumem uma posição privilegiada no desenvolvimento de sua prática pedagógica. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado, mas os resultados do estudo poderão contribuir para o avanço científico.

Para qualquer outra informação que queira antes, durante ou depois de encerrada a pesquisa, o Sr., a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão- Campus *Avançado* Baixada do Sol, Rua Rio Grande do Sul, nº 2610, Aeroporto Velho -Rio Branco/AC, pelos telefones (68) 99901-3682 e (68) 2106-4916 e pelo e-mail: marilandia.oliveira@ifac.edu.br, bem como com a orientadora profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, e-mail: ednaceli@yahoo.com.br.

Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, **sendo este documento assinado, em todas as páginas**, pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

Eu, _____,
RG: _____, declaro que, tendo lido o termo de consentimento e suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa e aceito participar de livre e espontânea vontade da pesquisa intitulada: “**Concepções e práticas pedagógicas dos professores de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre**”, desenvolvida pela mestranda em Educação Marilândia Sabino de Oliveira Silva. Estou ciente dos riscos e benefícios, bem como compreendi que os participantes podem interromper a participação a qualquer momento sem ter que justificar a decisão, não acarretando assim nenhum tipo de prejuízo para os mesmos. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assino abaixo e nas páginas 1 e 2 deste TCLE como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Marilândia Sabino de Oliveira Silva
Pesquisadora responsável

Rio Branco – AC, ____ de _____ de 202__.