



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÜLLER PADILHA GONÇALVES

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

Rio Branco

2023

MÜLLER PADILHA GONÇALVES

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL 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

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- G635s Gonçalves, Müller Padilha, 1988 -
Saberes e práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre / Müller Padilha Gonçalves; Orientadora: Dr^a. Ednaceli de Abreu Damasceno. -2023.
222 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Saberes. 2. Práticas pedagógicas. 3. Professores bacharéis. I. Damasceno, Ednaceli de Abreu (orientador). II. Título.

CDD: 370

MÜLLER PADILHA GONÇALVES

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em ____ de
_____ de 2023, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Ednaceli Abreu Damasceno
Orientadora e Presidente da Banca
PPGE - UFAC

Prof.^a Dr.^a Tânia Mara Rezende Machado
Examinadora Interno – PPGE - UFAC

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo
Examinador Externo - PROFEPT/IFAC

Rio Branco

2023

Este trabalho é dedicado à minha família, que me apoiou e me ajudou, e principalmente à minha filha, que sem o amor dela eu não teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, que permitiu que eu realizasse essa caminhada e me deu sabedoria para poder superar os desafios enfrentados.

À minha esposa, Taiane da Silva Moura Padilha, que me ajudou, me compreendeu e me encorajou a seguir nessa jornada de inquietude, ansiedade, trabalho e dedicação.

À minha filha, Milena da Silva Padilha, por quem sinto um amor inexplicável, enchendo minha vida de esperança, amor, carinho, afeto e renovando a cada dia o sentido da minha vida.

À minha orientadora, profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, por ter me ensinado e me orientado nos mais diversos caminhos da pesquisa, bem como ter me dado o suporte necessário e palavras assertivas para que essa caminhada pudesse ser realizada.

À minha Mãe, Maria Silvani Padilha Gonçalves, e meu Pai, Itamar A. Gonçalves, que me encorajaram para que fosse possível minha dedicação e sempre me demonstram o quanto seria importante no meu crescimento pessoal e profissional a realização de um mestrado.

À minha família, irmã, cunhado, amigos próximos, os quais me ajudaram e me motivaram para enfrentar os desafios e superar as barreiras dessa trajetória.

Aos meus amigos Emmanuely Helueny Aguiar de Andrade e Dion Alves de Olivera, que me ajudaram, me auxiliaram e, principalmente, me ouviram nos momentos difíceis por que muitas vezes passei para concluir essa jornada.

Ao meu Tio Aderson Padilha da Silva, (*in memoriam*) por sempre ter cuidado e amado a minha família, como um avô, um pai, um amigo, uma pessoa extraordinária que me ensinou muito.

Ao Instituto Federal do Acre (IFAC), que possibilitou que eu me afastasse para qualificação profissional, na busca de exercer cada vez melhor a atividade docente.

Por fim, a todos que contribuíram e colaboraram para que eu conseguisse trilhar esse caminho de estudo, trabalho, dedicação e, principalmente, aprendizado.

*A educação é a arma mais poderosa que você pode
usar para mudar o mundo*

Nelson Mandela

RESUMO

As indagações e discussões referentes à atuação docente exercida por professores bacharéis são cada vez mais constantes e persistentes ao levar em consideração que o bacharelado busca preparar o aluno para atuar e suprir as exigências do mundo do trabalho e não para o pleno exercício da docência. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que esses profissionais não tiveram formação pedagógica específica para exercer a docência, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão norteadora: como os professores bacharéis constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir da sua atuação profissional nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre (IFAC)? No âmbito dessa problemática, tem-se como objetivo geral: analisar como os professores bacharéis do Instituto Federal do Acre constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas, mediante sua atuação profissional nos cursos de graduação da instituição. Destaca-se que os sujeitos da investigação são professores bacharéis que compõem o quadro efetivo do IFAC e que atuaram nos cursos de graduação nos anos de 2020, 2021 e 2022, consecutivamente. O percurso metodológico desta pesquisa caracteriza-se como abordagem de natureza qualitativa, na busca da compreensão dos fenômenos e da realidade do presente objeto de estudo. Para o desenvolvimento da coleta dos dados, optou-se pela aplicação do questionário semiestruturado, que corresponde à técnica de investigação utilizada para obter dados de caráter empírico, o que leva ao preceito qualitativo da pesquisa. No tocante à organização, tratamento e interpretação dos dados coletados, baseia-se pela Análise de Conteúdo, ancorada em Bardin (2011). O aporte teórico fundamenta-se nos autores: Pimenta e Anastasiou (2002, 2014); André (2013, 2021); Pimenta (1999); Tardif (2002, 2010, 2012); Shulman (1987); Masetto (2003, 2015, 2020); Moura (2008, 2014); Kuenzer (1998, 2007, 2016), dentro outros, que abordam a temática formação, saberes e práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa demonstram uma grande variedade de formação inicial dos professores, tendo uma predominância nas áreas de administração, economia e engenharias. No tocante à formação continuada, constatou-se a busca constante por preparação e qualificação em nível de mestrado e doutorado, tanto na área de atuação quanto no campo da pedagogia, visto sua ausência na maioria da trajetória acadêmica desses profissionais. No que concerne à mobilização dos saberes necessários para a atividade docente, esses são construídos a partir da combinação dos estudos, cursos de preparação, formação inicial e continuada, bem como constituídos ao longo da trajetória de vida pessoal de cada professor, destacando-se os saberes da experiência tanto da trajetória acadêmica quanto de atuação profissional no mundo de trabalho como essenciais para atividade docente. O norteamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores demonstram existir uma variedade perante a utilização de recursos e ferramentas didáticas no processo de ensino e aprendizagem, como a utilização de tecnologia, trabalhos em grupos e seminários, ultrapassando os métodos tradicionais de reprodução de conteúdo muitas vezes adquiridos na graduação. Quanto às dificuldades enfrentadas, destacam-se a ausência de formação pedagógica, falta de experiência como professor do ensino superior, adaptação de conteúdos e metodologias para alcançar diferentes perfis de alunos e falta de recursos no contexto da infraestrutura. Desse modo, conclui-se, mediante tais resultados, que os professores bacharéis constroem e mobilizam seus saberes e desenvolvem suas práticas pedagógicas ancorados nas suas trajetórias de vida pessoal e profissional na área de atuação, nos saberes e conhecimentos relativos à formação inicial e continuada, bem como com a aplicação de práticas pedagógicas que buscam superar o ensino tradicionalista de reprodução de conteúdo, de forma a despertar o senso crítico e reflexivo dos alunos.

Palavras-chave: Saberes. Práticas pedagógicas. Professores bacharéis. Formação docente. Instituto Federal do Acre.

ABSTRACT

The questions and discussions regarding teaching activities carried out by teachers with a bachelor's degree are increasingly constant and persistent, taking into account that the bachelor's degree seeks to prepare the student to act and meet the demands of the world of work and not for the full practice of teaching. In this sense, assuming that these professionals did not have specific pedagogical training to practice teaching, this research seeks to answer the following guiding question: How do bachelor's teachers construct and mobilize their teaching knowledge and develop their pedagogical practices, based on their professional performance in undergraduate courses at the Federal Institute of Acre - IFAC? Within the scope of this problem, the general objective is to: Analyze how professors with a bachelor's degree from the Federal Institute of Acre build and mobilize their teaching knowledge and develop their pedagogical practices, through their professional performance in the institution's undergraduate courses. It is noteworthy that the subjects of the investigation are professors who make up the permanent staff at IFAC and who worked on undergraduate courses in 2020, 2021 and 2022 consecutively. The methodological path of this research is characterized as a qualitative approach in the search for understanding the phenomena and reality of the present object of study. To develop data collection, we chose to apply a semi-structured questionnaire that corresponds to the investigation technique used to obtain empirical data, which leads to the qualitative precept of the research. Regarding the organization, treatment and interpretation of the collected data, it is based on Content Analysis anchored in Laurence Bardin (2011). The theoretical contribution is based on authors such as: Pimenta and Anastasiou (2002, 2014); André (2013, 2021); Pimenta (1999); Tardif (2002, 2010, 2012); Shulman (1987); Masetto (2003, 2015, 2020); Moura (2008, 2014); Kuenzer (1998, 2007, 2016), among others, which address the topic of training, knowledge and pedagogical practices. The research results demonstrate a wide variety of initial teacher training, with a predominance in the areas of administration, economics and engineering. Regarding continuing education, there was a constant search for preparation and qualification at the master's and doctorate levels, both in the area of activity and in the field of pedagogy, given its absence in the majority of these professionals' academic careers; Regarding the mobilization of knowledge necessary for teaching activities, these are constructed from the combination of studies, preparation courses, initial and continuing training, as well as constituted throughout the personal life trajectory of each teacher, highlighting the knowledge from the experience of both the academic trajectory and professional activity in the world of work, as essential for teaching activity; The guidance and development of teachers' pedagogical practices demonstrate that there is a variety in the use of didactic resources and tools in the teaching-learning process, such as the use of technology, group work and seminars, going beyond the traditional methods of content reproduction many times acquired during graduation; Regarding the difficulties faced, the lack of pedagogical training, lack of experience as a higher education teacher, adaptation of content and methodologies to reach different student profiles and lack of resources in the context of infrastructure stand out. Thus, it is concluded through these results that teachers with a bachelor's degree, build and mobilize their knowledge and develop their pedagogical practices, anchored in their personal and professional life trajectories in the area of activity, in the knowledge and knowledge related to initial and continued training, as well as, in the face of the application of pedagogical practices that seek to overcome the traditionalist teaching of content reproduction, in order to awaken students' critical and reflective sense.

Keywords: Knowledge, pedagogical practices. Bachelor Teachers. Teacher training. Federal Institute of Acre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstrativo de saberes docentes.....	46
Figura 2 – Perspectivas das práticas pedagógicas.....	59
Figura 3 – Desenvolvimento de uma análise de pesquisa.....	99
Figura 4 – Motivação para a docência no IFAC.....	119
Figura 5 – Saberes docentes dos professores do IFAC.....	159
Figura 6 – Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis do IFAC.....	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de Teses, Dissertações e Artigos Científicos (2018 a 2022)	24
Quadro 2 – Síntese dos trabalhos selecionados.....	25
Quadro 3 – Categorias e subcategorias da pesquisa.....	101
Quadro 4 – Representação dos sujeitos da pesquisa.....	104
Quadro 5 – Titulação de formação acadêmica.....	106
Quadro 6 – Formação inicial acadêmica	108
Quadro 7 – Grau de importância atribuído a cada saber docente.....	149
Quadro 8 – Grau de dificuldade em relação às práticas docentes.....	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programação de abertura de cursos do IFAC.....	74
Tabela 2 – Oferta de cursos do IFAC ano 2022.....	75
Tabela 3 – Oferta de vagas do IFAC nos anos de 2017 a 2021.....	78
Tabela 4 – Quadro de docentes do IFAC – ano 2010.....	78
Tabela 5 – Quadro de docentes efetivos do IFAC de 2017 a 2021.....	79
Tabela 6 – Oferta de cursos superiores do IFAC.....	80
Tabela 7 – Professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC.....	102
Tabela 8 – Professores bacharéis que atuam no nível superior 2020, 2021 e 2022.....	103
Tabela 9 – Aplicação e retorno do questionário.....	104
Tabela 10 – Tempo de atuação como professor do IFAC.....	109
Tabela 11 – Tempo de experiência como professor no Ensino Superior do IFAC.....	109
Tabela 12 – Preparação para docência no Ensino Superior.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Áreas de formação dos professores.....	107
Gráfico 2 – Cursos de atuação dos professores bacharéis.....	110
Gráfico 3 – Qualificação pedagógica para a docência.....	120
Gráfico 4 – Recursos de avaliação.....	168
Gráfico 5 – Recursos didáticos utilizados pelos professores do IFAC.....	171
Gráfico 6 – Preparados para atuação em sala de aula.....	180
Gráfico 7 – Preparados para atuação nos cursos de graduação do IFAC.....	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
EPT	Educação Profissional e Técnica
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Cefet-AM	Centro Federal de Educação do Amazonas
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR.....	23
2.1 BUSCANDO REFERÊNCIAS NAS REVISÕES DE LITERATURA.....	23
2.2 PROFESSOR BACHAREL E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFERENCIAIS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E ANALÍTICOS.....	30
2.2.1 Professor bacharel e a docência no Ensino Superior: referenciais históricos.....	31
2.2.2 Formação e saberes docentes do professor bacharel no Ensino Superior.....	38
2.2.3 Saberes docentes para atuação no campo da educação profissional e tecnológica.....	50
2.2.4 As práticas pedagógicas do professor bacharel no Ensino Superior.....	56
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS E DISCUSSÕES.....	63
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	63
3.1.1 Contexto da educação profissional no Instituto Federal do Acre (IFAC).....	73
3.1.2 Concepções da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).....	81
3.1.3 A reestruturação do trabalho docente da educação profissional na carreira (EBTT).....	87
4 PERCURSO METODOLÓGICO E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA....	93
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	93
4.2 MÉTODO DA PESQUISA.....	94
4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	97
4.4 DA ANÁLISE, TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	98
4.5 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	101
5 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE.....	112
5.1 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC.....	112
5.2 SABERES DOCENTE DOS PROFESSORES BACHAREIS DO IFAC.....	136
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC.....	159

5.4 DIFICULDADES E DESAFIOS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE.....	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE.....	214
APÊNDICE A - Questionário da pesquisa.....	215
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	221

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os saberes e as práticas pedagógicas docentes para atuação nos cursos de graduação no Brasil formam motivos de grandes debates. Especialmente quando tratamos da atuação de professores com formação na modalidade bacharelado ou tecnólogo, partindo do pressuposto de que a maioria desses profissionais não teve formação pedagógica correspondente ao exercício da docência.

Junges e Behrens (2015, p. 286) ressaltam a precariedade e a ausência de formação de professores para atuação no Ensino Superior ao afirmar que “a grande maioria dos docentes são bacharéis e, em geral, nunca frequentaram uma formação pedagógica para atuar como professores na universidade e nas faculdades”. Essa ausência de formação pedagógica pode refletir diretamente no desenvolvimento do aluno, pois traz um olhar mercadológico, repetidor de conteúdo formativo para atuação no mundo do trabalho.

Cabe destacar que a formação do professor, de modo geral, se constitui mediante graduação ou formação continuada no âmbito de cursos direcionados para o magistério. Esses cursos apresentam como objetivo formar e capacitar para o exercício da profissão docente, prioritariamente, para atuar na educação básica, conferindo-lhes saberes didáticos e pedagógicos para além dos saberes específicos do currículo desse nível de ensino.

Apesar de a formação docente para atuação na educação básica ser desenvolvida no âmbito do magistério, conferindo saberes e disciplinas, como didática, psicologia da educação, sociologia e pedagogia, o mesmo não ocorre com professores do Ensino Superior. Segundo Gil (1990), os professores que atuam no nível superior não passaram por processos formativos de caráter pedagógico, citando ainda que essa conjuntura se justifica pelo fato de o professor universitário trabalhar com adultos, não carecendo de formação didática e pedagógica como os professores da educação básica, mas alinhando os conteúdos específicos ao domínio do conhecimento técnico de atuação profissional.

A ausência de formação didático-pedagógica de professores bacharéis que atuam no Ensino Superior revela uma fragilidade inerente às práticas e métodos utilizados no cotidiano em sala de aula, podendo comprometer negativamente o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento para a emancipação do aluno, visto que esse profissional, diferentemente dos outros campos de atuação, como administração, engenharia, medicina, não possuem formação específica para o exercício da docência universitária.

De acordo com Masetto e Gaeta (2015), a construção do professor universitário exige competências que integram saberes e práticas didático-pedagógicas específicas que utilizam a

junção de estratégias ou metodologias como meios e recursos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os autores destacam, ainda, que as estratégias favorecem o alcance dos objetivos educacionais a serem alçados pelos alunos, alinhando a intencionalidade com a melhor utilização dos recursos pedagógicos.

As indagações e discussões sobre a atuação profissional no Ensino Superior por professores bacharéis que não receberam formação para a docência são cada vez mais constantes e persistentes. Pois, indiscutivelmente, o domínio do conhecimento específico na área de atuação não necessariamente garante um relevante e eficiente processo de ensino e aprendizagem, tornando pertinente no campo do Ensino Superior identificar como são construídos e mobilizados os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores bacharéis nesse nível de ensino.

Segundo Tardif (2012), o professor, para atuar na graduação, deve dispor de diferentes conhecimentos e competências que integram um saber plural, formado por um amálgama coerente entre a união dos saberes de formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares, experiências anteriores e saberes pedagógicos.

O saber de formação profissional, de acordo com o autor supracitado, traz os conhecimentos relativos à formação acadêmica e científica que incorporados à prática do professor transformam-se em prática científica e tecnológica da aprendizagem. No campo institucional, trazem a formação inicial ou continuada dos professores ao entrarem em contato com as ciências da educação.

Já as práticas pedagógicas, segundo Tardif (2012), não se trata apenas de um objeto do saber relativo às ciências da educação, mas de um conjunto de doutrinas e concepções oriundas de reflexões e práticas educacionais, racionais e normativas que conduzem o sistema de orientação e representação da atividade educativa.

Essas doutrinas pedagógicas são incorporadas à formação profissional docente, fornecendo-lhes um arcabouço de conhecimento e habilidades pedagógicas e de métodos do saber-fazer em busca do processo de ensino e aprendizagem.

Essa ausência de formação pedagógica dos professores bacharéis que atuam na graduação acarreta o comprometimento dos saberes e a aplicação das práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de formação no campo pedagógico para o desenvolvimento da docente universitária. A formação docente será legítima e necessária para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades profissionais do professor no âmbito do seu trabalho e na melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem (Imbernón, 2009; Rehem, 2018).

São grandes os caminhos e percalços da formação docente, tanto para atuação na educação básica, ensino técnico profissionalizante quanto para o nível superior. O professor universitário carece de saberes, competências e preparação pedagógica para o exercício do magistério, de modo a mobilizar os conhecimentos teóricos e práticos no aprimoramento do desenvolvimento profissional (Pimenta; Anastasiou, 2008).

Nesse contexto, surge o interesse de pesquisar a presente temática na busca de uma reflexão a respeito do exercício da atividade docente desenvolvida por professores com formação bacharelada, uma vez que essa formação tem por objetivo preparar o aluno para atuar como profissional destinado a atender às demandas e exigência técnica no mundo do trabalho e não como docente.

Nos cursos de graduação dos institutos federais, os professores bacharéis são responsáveis por lecionar as disciplinas de conhecimento técnico e específico para formar profissionais com especialização em diversos campos do conhecimento e dos setores produtivos de acordo com cada região. Essas disciplinas, por sua vez, são estabelecidas em conformidade com os cursos ofertados por cada instituto federal.

No Instituto Federal do Acre (IFAC), de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2020-2024), os cursos de graduação estão organizados de modo a garantir os conhecimentos gerais e específicos na área de formação, proporcionando uma relação direta com um sólido desenvolvimento profissional para o mundo do trabalho.

Dessa forma, os professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC possuem grande responsabilidade como agente transformador da realidade social do aluno e suas múltiplas dimensões a partir da formação humana, ética, cultural, política e econômica (IFAC, 2020).

A partir disso, torna-se imprescindível observar o fazer docente desse grupo de professores atuantes nos cursos de graduação do IFAC, uma vez que o exercício da docência se configura como uma atividade dinâmica, complexa e desafiadora, que exige saberes e competências que devem ser construídos e aprimorados ao longo da trajetória de cada professor.

Segundo Araújo (2014), o Brasil teve um novo olhar para a educação após a criação dos institutos federais, em 2008, o que tornou latente o aumento da demanda por professores que atuam nas modalidades tanto de educação profissional quanto no nível superior, especialmente docentes que ministram as disciplinas de conhecimento técnico.

Essa demanda traz a necessidade de uma oferta imediata de formação pedagógica para os profissionais que não possuem licenciatura e exercem a docência na modalidade profissional e no ensino superior.

Nesse sentido, a inquietação que motiva a presente investigação surge a partir das reflexões durante a própria atuação docente do pesquisador, tendo em vista que desde 2019 ele compõe o quadro de servidores efetivos do IFAC, como professor na área de administração, e encontra-se lotado no campus localizado no município de Tarauacá, cerca de 400 quilômetros de distância da capital, Rio Branco.

Com formação bacharelado em administração e sem experiência como docente, ao assumir as primeiras turmas no IFAC, a sensação de empolgação e euforia recuou frente à insegurança e desafios a serem enfrentados. Os desafios se revelaram não diante do domínio dos conteúdos específicos da área de formação, mas perante a condução da sala de aula, dentro do tempo e espaço escolar, de modo a buscar o aprendizado dos alunos como parte central do processo de ensino.

A insegurança do pesquisador emerge da ausência de formação e qualificação pedagógica, principalmente no tocante aos conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas necessárias para atuação como docente. Cabe destacar que o ingresso na docência se deu mediante concurso público com prova escrita, análise de currículo e prova didática. No entanto, existe um hiato entre um bom desempenho em prova didática e o domínio dos conhecimentos pedagógicos para estar à frente de uma sala de aula com aproximadamente 30 alunos.

Ao lecionar no curso de graduação do IFAC, campus Tarauacá, isso oportunizou ao pesquisador o diálogo com outros professores bacharéis que também compartilhavam semelhantes inseguranças e aflições na atuação como professor do Ensino Superior, uma vez que a carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) dos institutos federais permite a atuação em vários níveis e modalidades de ensino.

Essas reflexões, diálogos e compartilhamentos de experiências com outros docentes despertaram o interesse em compreender a construção e mobilização dos saberes e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC.

Cabe destacar que no início do ano de 2019 foram identificados os primeiros casos da Covid-19 no Brasil, devido ao vírus SARS-CoV-2, que se espalhou levando o mundo a uma pandemia em escala global, impactando diretamente as atividades e rotinas escolares, uma vez que uma das medidas para contenção do vírus seria o isolamento social. Dessa forma, as práticas docentes tiveram que se adequar ao trabalho remoto e a atividades não presenciais realizadas durante o período pandêmico.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa justifica-se pertinente no âmbito do campo educacional de nível superior, visto que busca evidenciar a constituição da formação docente,

a mobilização dos saberes e práticas pedagógicas exercidas por professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação do IFAC, partindo da premissa de que esses profissionais, na maioria das vezes, não possuem formação pedagógica para o exercício docente.

Nesse aspecto, a presente dissertação de mestrado tem como sujeitos da pesquisa os professores bacharéis do quadro de carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) atuantes nos cursos de graduação do Instituto Federal de Acre (IFAC). Cabe destacar que, não necessariamente, os professores investigados estão ministrando aulas durante o semestre da pesquisa, considerando a dinâmica de divisão de disciplinas e turmas ofertadas.

Partindo do pressuposto de que o professor bacharel não teve formação pedagógica específica para exercer a docência, a presente pesquisa busca responder à seguinte problemática: como os professores bacharéis constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir da sua atuação profissional nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre?

Com base nessa problemática e inquietude a respeito da formação, saberes e práticas pedagógicas dos docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior, desdobram-se outras questões que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa, sendo elas:

- a) Como se constituiu a formação docente (inicial e continuada) dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre?
- b) Quais são e como são mobilizados os saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre?
- c) O que norteia e como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre, em relação aos processos de ensino e aprendizagem?
- d) Quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre ao exercerem a docência?

Com base na questão central que norteia a pesquisa, tem-se o seguinte objetivo geral: Analisar como os professores bacharéis do Instituto Federal do Acre constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas mediante sua atuação profissional nos cursos de graduação da instituição, partindo do pressuposto de que esses profissionais não tiveram formação pedagógica específica para exercer a docência.

Para alcançar o objetivo geral estabelecido nesta pesquisa, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar como se constituiu a formação docente (inicial e continuada) dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre;
- b) Descrever quais são e como são mobilizados os saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre;
- c) Identificar o que norteia e como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre, em relação aos processos de ensino e aprendizagem;
- d) Descrever as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre ao exercerem a docência.

Este trabalho está organizado em seis seções, sendo que nesta primeira seção, denominada de “Introdução”, apresentamos a pesquisa, resgatando as motivações para realização desta pesquisa; a definição e delimitação do problema e dos objetivos (geral e específicos), bem como sua justificativa, relevância e contribuições do estudo para o Programa de Pós-graduação em Educação, especificamente na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

Na segunda seção, intitulada “Formação, saberes e práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior”, discutimos os aspectos que tangem à constituição da formação, dos saberes e das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis atuantes no Ensino Superior. Para isso, apresentamos as categorias teórico-analíticas utilizadas neste trabalho, as quais explicam o histórico do professor bacharel e sua atuação no Ensino Superior, os aspectos que constituem a formação e os saberes docentes para atuarem no Ensino Superior e analisamos as práticas pedagógicas dos professores bacharéis que atuam nesse nível de ensino.

Na terceira seção, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica: caminhos e discussões”, abordamos a concepção e a oferta da educação profissional e tecnológica na perspectiva dos institutos federais, o contexto da educação profissional no âmbito do IFAC e trabalhamos as concepções e reestruturação do trabalho docente mediante a carreira EBTT.

A quarta seção aborda o percurso metodológico para a realização da pesquisa, apresentando o contexto e a caracterização da pesquisa, bem como delineamos o lócus, sujeitos participantes e a definição dos instrumentos de coleta e análise dos dados da pesquisa.

Na quinta seção, trabalhamos a análise e discussão dos resultados alcançados pela pesquisa. Dessa forma, apresentamos o perfil, a formação, os saberes, as práticas e os desafios enfrentados pelos sujeitos participantes.

Por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais, nas quais buscamos, em primeiro lugar, realizar uma breve síntese da argumentação desenvolvida ao longo do trabalho, e em segundo lugar, discutir as principais inferências, tendo como base as questões iniciais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo da pesquisa.

2 FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR

A formação dos professores bacharéis para atuação no Ensino Superior constitui-se de uma discussão complexa e dinâmica, considerando que o bacharel recebe formação voltada para a atuação no mundo do trabalho e não para a atividade docente. No entanto, desde os primeiros passos da implantação desse nível de educação no Brasil até os dias atuais, é comum vermos esses profissionais bacharéis atuando em sala de aula, visto que a premissa para ele atuar como professor no Ensino Superior advém do “notório saber”, ou seja, quem tem o conhecimento da área de formação também sabe ensinar.

Assim, trabalhamos nesta seção com o objetivo de discutir as concepções e os aspectos relevantes quanto à constituição da formação, dos saberes e das práticas pedagógicas dos professores bacharéis atuantes nos cursos no Ensino Superior. Desse modo, a presente seção encontra-se dividida em duas subseções, sendo que, na primeira, apresentamos as referências encontradas na literatura acerca da temática proposta pela presente dissertação.

Na segunda subseção, abordamos o professor com formação bacharelada e a sua atuação docente, tendo como ponto de partida a busca pela compreensão dos referenciais históricos, teóricos e analíticos do professor bacharel e a docência no Ensino Superior, bem como a compreensão da formação, dos saberes e das práticas pedagógicas necessárias para a atividade docente.

2.1 BUSCANDO REFERÊNCIAS NAS REVISÕES DE LITERATURA

O desenvolvimento da presente pesquisa de mestrado parte da revisão da literatura constituída nas obras de relevância que versam sobre a temática proposta. Cabe destacar que, com base em Maxwell (2006), as pesquisas de mestrado e de doutorado devem ser focadas em obras de relevância que possuem implicações destinadas à condução e interpretação da pesquisa, em vez de abranger toda a literatura de um determinado campo da matéria.

Assim, para contribuir e embasar o objeto de estudo, selecionamos obras já constituídas e publicadas nos seguintes bancos e base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dissertações – Universidade Federal do Acre, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); SCIELO – Brasil, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Google Acadêmico.

Para delimitação e foco da temática trabalhada, utilizamos os seguintes descritores: “Formação de professores bacharéis”, “Práticas pedagógicas de professores bacharéis”, “Saberes docentes de professores bacharéis” e “Professores bacharéis no ensino superior”. Ressaltamos que foi utilizado como recorte temporal o período de cinco anos, compreendendo entre 2018 e 2022, desse modo, utilizamos a literatura atualizada e as mudanças ocorridas sobre a temática do que foi pesquisado.

A partir dos descritores e do recorte temporal supracitado, obtivemos 558 resultados distribuídos, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de Teses, Dissertações e Artigos Científicos (2018 a 2022)

Descritores	BDTD	Portal UFAC	CAPEs Periódicos	SCIELO	Teses/ dissertações CAPEs	Google Acadêmico	Total
“Formação de professores bacharéis”	38	1	83	1	133	28	284
“Práticas pedagógicas de professores bacharéis”	24	1	43	0	27	6	101
“Saberes docentes de professores bacharéis”	16	2	24	1	27	2	72
“Professores bacharéis no ensino superior”	19	1	42	3	20	16	101

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Após a primeira busca, dos 558 trabalhos localizados, selecionamos 22 trabalhos que têm como objeto de investigação professores bacharéis que “atuam na graduação, ensino superior ou nível superior”, estando esses diretamente ligados ao tema proposto por esta dissertação. Cabe destacar que a referida pesquisa foi realizada no mês de janeiro de 2023.

Para seleção desses trabalhos, utilizamos como fator de inclusão pesquisas que trazem em seu objeto de investigação grupos de professores bacharéis atuantes nos cursos de nível superior, ou seja, em efetivo exercício do professor bacharel no nível superior. Por outro lado, foram excluídos trabalhos que tiveram como ponto de partida o mapeamento de pesquisas, estudos de caso e trabalhos de análises da literatura a respeito da educação superior.

Após a seleção dos trabalhos, para melhor mapeamento e estudo acerca do tema desta pesquisa, elaboramos um quadro sintético contendo as informações de título, autores, objetivos, ano da publicação, tipo de trabalho, instituição e programa, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Síntese dos trabalhos selecionados

(Continua)

Título	Autores	Ano	Tipo	Instituição/ Programa
A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior	RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa	2019	Dissertação	Universidade de Brasília-UNB – PPGE
Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas	CAVALCANTE, Lígia Vieira da Silva	2020	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari – Univates – PPGE em Ensino
Os sentidos atribuídos ao trabalho e à prática docente em educação profissional e tecnológica	SOUSA, Daniele Ferreira de	2019	Dissertação	IFAM - PROFEPT
Identidade e formação de docentes universitários: reflexões acerca das visões de professores bacharéis	MARQUES, Michel Hallal	2018	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas - PPGE
Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica	REHEM, Cácia Cristina França	2018	Tese	PUC-SP PPGE
As práticas pedagógicas do professor bacharel no Ensino Superior	GONÇALVES, Ronne Clayton de Castro	2020	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari – Mestrado em Ensino
De bacharel a professor: o ser docente no ensino universitário	DANTAS, Anne Cristine da Silva	2019	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGE
Necessidades formativas de professores não licenciados no ensino superior tecnológico: os caminhos da formação continuada	SPRADA, Fernanda	2020	Dissertação	Universidade Católica de Campinas – PPGE
A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração	CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos <i>et al.</i>	2018	Artigo	Centro Universitário Católica de Quixadá/ Quixadá, CE, Brasil
Docência universitária: de bacharel a professor nos cursos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação	SILVA, Fernanda Quaresma da; MELO, Geovana Ferreira	2021	Artigo	B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, jan./abr. 2021.

(Continua)

Título	Autores	Ano	Tipo	Instituição/ Programa
Docência universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração	SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira	2021	Artigo	Ensino em Re-Vista Uberlândia, MG
Ideações das práticas pedagógicas do professor administrador	BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana	2021	Artigo	Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação, Araraquara
Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura	PEREIRA, Diego Carlos	2018	Artigo	Revista Eletrônica de Educação
Professores não licenciados na educação profissional: seus saberes, suas práticas	LINS, Antônio Acioli Blanco; ANIC, Cinara Calvi	2022	Artigo	Revista Olhares, Guarulhos
A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente	COUTINHO, Giselle Athayde Xavier	2021	Dissertação	Universidade Estadual de Montes Claros – PPGE
A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade	FLORÊNCIO, Thaís de Sousa	2019	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará - PPGE
A construção da identidade profissional do professor (bacharel) do ensino superior do Câmpus do pantanal da UFMS	FREITAS, Siméia Marçal de Souza	2021	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - PPGE
A pedagogia universitária do bacharel docente no curso de ciências contábeis: ênfase na formação e atividades na docência	RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho	2018	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso - PPGE
Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico	MAION, Sabrina Gomide	2020	Dissertação	Universidade Católica de Campinas - PPGE
A constituição dos saberes docentes: investigação com professores bacharéis	PACHECO, Mayara Alves Loiola <i>et al.</i>	2021	Artigo	Linhas Críticas
Docência universitária no curso de bacharelado em Administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino	BESSA, Marcos James Chaves	2021	Tese	Universidade Estadual do Ceará - PPGE

(Conclusão)

Título	Autores	Ano	Tipo	Instituição/ Programa
Profissionalidade do docente da área de administração na educação básica, técnica e tecnológica no IFPE	MEDEIROS, Ana Carolina Peixoto	2020	Tese	Universidade Federal de Pernambuco-PROPAD

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Ao analisar cada trabalho, agrupamo-os em cinco grupos de atuação e desenvolvimento, sendo eles: 5 trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Profissional e Tecnológica; 14 trabalhos, desenvolvidos com grupo focal de universidades públicas, 2 pesquisas realizadas em Instituições de Ensino Superior Privado e 1 trabalho caracterizado com o desenvolvimento em uma faculdade.

Nessa perspectiva, abordamos cada agrupamento de trabalho com o objetivo de subsidiar a presente pesquisa de mestrado e para evidenciar sua importância e relevância para o IFAC.

Observamos nos trabalhos que abordam a Educação Profissional e Tecnológica que o docente atuante nessa modalidade de ensino objetiva a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes um aporte teórico e prático que integrem ciência e tecnologia, destacando que a formação docente deve estar concatenada com as necessidades e expectativas do mercado. Ele ressalta, nessa perspectiva, a superação histórica referente à dualidade entre trabalho e educação e volta-se para uma formação além do conteudismo, uma formação integral que vislumbre a elevação da emancipação do aluno.

Para Moura (2008), a formação docente, para ser efetiva, necessita da estreita relação entre as disciplinas, o assunto da formação geral e a formação profissional, ou seja, uma formação holística, e não somente uma formação conteudista e específica de uma determinada área, como ocorre com a maioria dos docentes atuantes na educação profissional.

É notório, nos trabalhos acadêmicos analisados, destacar que as práticas docentes da educação profissional, técnica e tecnológica exercidas, na maioria das vezes, não estão pautadas em formação didáticas e pedagógicas, visto que a maioria dos professores atuantes nessa modalidade possui formação bacharelado.

Apesar dos conhecimentos técnicos, específicos e de área de atuação, esses docentes não tiveram uma formação de caráter pedagógico para se tornarem professores de profissão, ocasionando em determinadas situações o exercício docente no nível superior de forma “intuitiva” e baseada em professores de referência, experiências advindas do mundo do trabalho e em troca de experiências com seus pares.

Outro aspecto de grande relevância observado trata-se da carência de uma identidade do professor que atua na EPT e do reconhecimento e conscientização por parte desses professores a respeito de sua relevância no processo de ensino e aprendizagem como educador, como mobilizador do conhecimento e sua contribuição para emancipação do aluno. A construção dessa identidade está pautada no processo formativo do professor, como relata Almeida (2012), ao afirmar que a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente está ligado a inúmeras possibilidades de constituição e construção, configurando-se prioritariamente na formação docente perante o domínio teórico, contextual, pedagógico e na propriedade do campo científico de atuação.

Para o grupo de pesquisas desenvolvidas com grupo focal de docentes bacharéis atuando em universidades públicas, observamos também a carência na trajetória de formação pedagógica desses professores. Sobretudo formação específica que inclua saberes e práticas pedagógicas voltadas para a atuação no nível superior. Para Freitas (2021), partindo do pressuposto de que o bacharel não recebeu formação voltada para o pleno exercício da docência, a grande maioria desses profissionais é consciente dos desafios e das dificuldades que enfrentarão devido à ausência de formação de caráter pedagógico. O autor enfatiza ainda que apenas o domínio de conteúdo não garante a habilidade e a competência necessária para saber ensinar.

Ademais, cabe destacar a necessidade e a importância do fortalecimento da pedagogia universitária como ruptura do ensino tradicional, embasado principalmente em experiências adquiridas no mundo do trabalho e ao longo da trajetória acadêmica, para uma pedagogia que busca produzir transformações no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a pedagogia universitária, segundo Florêncio (2019), parte de um campo de conhecimento que busca fomentar ações e programas de desenvolvimento profissional na construção de uma pedagogia voltada para a profissionalização docente e a formação alinhada e reflexiva com o nível superior. Haja vista que nem sempre o conhecimento de conteúdo será suficiente para o desenvolvimento dos saberes docentes e das práticas pedagógicas.

O exercício da docência no nível superior é desafiador. Preparar o aluno para a vida e para o mercado não é uma tarefa fácil, ainda mais pelos professores com formação bacharelado. Grandes são os desafios e percursos enfrentados, o que nos deixa em evidência, além da constituição e construção da formação inicial, a necessidade de formação continuada desses profissionais. Chega a ser quase unânime nos trabalhos pesquisados a tratativa da carência de formação continuada para a docência no nível superior.

Essa carência pode ser refletida pela ausência de políticas públicas, pela fragilidade de oferta pelas instituições de nível superior à qual o professor está vinculado e pela própria trajetória individual do bacharel, que muitas vezes opta pela docência como complemento de fonte de renda e não desperta a busca pela formação continuada e, principalmente, de caráter pedagógico.

Já o grupo de professores bacharéis atuando no nível superior privado, nos dois trabalhos pesquisados, observamos a relação de exigência de formação acadêmica mínima como critério de recrutamento e seleção docente. Segundo Carneiro *et al.* (2018), nota-se a relação de métodos de seleção docente com a priorização correspondente à formação acadêmica, currículo, publicações realizadas e alinhamento entre teoria e prática. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) chegam a ofertar pós-graduação em docência do ensino superior para qualificar seu corpo docente.

Para Cavalcante (2020), ocorre uma discrepância nacional com relação à qualificação docente, chegando a 13,8% de professores com pós-graduação em nível de especialização da rede privada em relação à pública; 24,6% de discrepância dos professores com mestrado da rede privada frente à rede pública, e de 38,4% em nível de doutoramento na rede pública em relação à particular. Ou seja, nota-se uma concentração de titulação em nível de especialização e mestrado na rede privada frente às necessidades de atender ao mundo do trabalho e à manutenção do vínculo empregatício. Nesse levantamento, estão inclusos bacharéis e licenciados com base no Censo da Educação Superior de 2018 (Cavalcante, 2020).

A formação continuada dos professores bacharéis revela-se um importante fator para o desenvolvimento e aplicação dos saberes e práticas para atuação em sala de aula no nível superior. Nas faculdades, não são diferentes os relatos da ausência de formação pedagógica advinda de professores bacharéis, visto que na graduação, e muitas vezes, até nas pós-graduações, não são preenchidas as carências de conhecimentos pedagógicos para o pleno exercício docente.

De acordo com Ribeiro (2019), ao pesquisar na Faculdade UnB do Gama, foi possível afirmar que as práticas pedagógicas de docentes bacharéis se constituem principalmente por experiências vividas durante a graduação, e essas práticas vão sendo aperfeiçoadas ao longo das experiências desenvolvidas no cotidiano das aulas.

Ao pesquisarmos a temática da formação docente, verificamos a evidência de que a trajetória formativa do professor bacharel constitui-se de experiências na área de atuação em que elas são trazidas para a sala de aula. Esse domínio do conhecimento técnico, apesar de

possuir grande relevância para o ensino, deve ser complementado com outras características de saberes e práticas pedagógicas que nortearão a atividade docente.

A revisão da literatura realizada na pesquisa de mestrado não localizou trabalhos que tivessem como foco específico a construção, a mobilização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir da atuação profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do IFAC. Diante disso, podemos verificar que a presente dissertação tem sua relevância ao abordar aspectos não trabalhados em estudos anteriores, de modo a fomentar e contribuir para novas discussões referentes ao objeto de estudo proposto.

Ademais, considerando nos trabalhos pesquisados a ausência de formação de caráter pedagógico no contínuo exercício do magistério realizado por docentes bacharéis, traz à luz a relevância de abordar essa temática também em uma instituição de ensino superior que busca integração dos conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

O exercício da docência universitária constitui-se de uma profissão complexa e desafiadora tanto para professores que possuem formação em licenciatura ou em outros cursos de pós-graduação na área de educação como para professores bacharéis. O aluno que busca o Ensino Superior almeja a preparação e condições para enfrentar os desafios e dificuldades do mundo do trabalho. Nesse aspecto, o professor deve possuir uma postura de mentor, facilitador e intermediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, utilizando todos os seus saberes, métodos e práticas para contribuir com a formação do aluno como sujeito emancipado e capaz de assumir seu papel na sociedade.

2.2 PROFESSOR BACHAREL E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFERENCIAIS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E ANALÍTICOS

Ser professor precisa de saberes e conhecimentos para o pleno exercício das atividades e atribuições que lhe são conferidas, ainda mais quando se busca formar o aluno na sua integralidade, com qualificação tanto para o mundo do trabalho quanto a atuação como sujeito social e transformador da sua realidade. Nessa atividade complexa que trabalha a trajetória acadêmica e de vida dos alunos, o professor assume um papel de grande relevância, que ultrapassa as paredes da sala de aula, tornando-se até uma referência exemplar para eles.

Nesse aspecto, na busca pela compreensão e discussão da docência enquanto papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, trabalhamos na presente subseção a contextualização histórica do professor bacharel no Ensino Superior, bem como a formação e os saberes necessários para o exercício da atividade docente nos cursos superiores. Além

disso, abordamos também as principais práticas pedagógicas utilizadas pelos professores bacharéis na atuação no Ensino Superior, visto que esses profissionais, na maioria das vezes, não receberam a formação didático-pedagógica adequada para a atividade docente.

2.2.1 Professor bacharel e a docência no Ensino Superior: referenciais históricos

Para abordarmos sobre o professor bacharel no Ensino Superior, é imprescindível uma contextualização da concepção histórica desse nível de ensino no Brasil e seus aspectos fundamentais de caracterização, desenvolvimento e consolidação.

No Brasil, durante o período colonial de 1500-1822 (período em que o Brasil era uma colônia de exploração da coroa de Portugal), não houve investimentos para implantação de universidade ou instituição de Ensino Superior. O sistema era articulado pelas campanhas missionárias realizadas pelos jesuítas. Suas missões em nome da Igreja Católica apresentavam uma política colonizadora, com a evangelização dos indígenas e a educação das primeiras letras voltadas aos colonos e a formação religiosa para futuros padres e teólogos (Rolindo, 2008).

Os cursos de nível superior brasileiros começaram a se desenvolver a partir de 1808, com a chegada do rei Dom João VI e a coroa portuguesa. Antes dessa data, os brasileiros que buscavam cursar esse grau de escolaridade tinham que viajar para Portugal ou para outros países da Europa. A educação superior no Brasil tinha uma relação de total dependência dos países europeus. Ademais, não era interessante para Portugal realizar investimentos em educação no território brasileiro, visto que a política da corte portuguesa sempre foi a de impedir a formação intelectual nas colônias, concentrando a formação de nível superior apenas na metrópole (Durham, 2003).

Os primeiros passos para a estruturação do Ensino Superior no Brasil foram dados com a implantação das escolas nas áreas tradicionais de Medicina, Direito e Engenharia. Em 1808, foram fundadas três escolas de Medicina, uma na Bahia e duas no Estado do Rio de Janeiro. Já em 1810, também no Rio de Janeiro, foi fundada a Academia Real Militar, que mais tarde se tornaria Escola Nacional de Engenharia, e em 1827 foram criadas as primeiras faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda (Bortolanza, 2017).

De acordo com Sampaio (1991), as primeiras escolas de Ensino Superior e seus sistemas de ensino voltados para profissões liberais perduraram até 1934 e traziam um modelo de ensino fundamentado no controle e na intervenção do Estado para atender a seus objetivos, exigências e orientações para a formação profissional. O controle do Estado, segundo o autor, era tão forte que havia a determinação de quais instituições poderiam ser criadas e estabeleciam-se regras

para o ingresso nos cursos, como análise curricular, programas obrigatórios, nomeação dos seus dirigentes e especificações de livros e tratados a serem trabalhados obrigatoriamente pelos professores. Destaca-se ainda que o Ensino Superior brasileiro era destinado a formar a classe social dominante, ou seja, a elite rica e afortunada.

Masetto (2003) afirma que desde o início da criação e da instalação dos cursos superiores no Brasil, o ensino voltava-se diretamente para a formação de profissionais destinados a exercerem uma determinada profissão. De modo que constavam dos currículos seriados com programas fechados e disciplinas voltadas somente para a formação daquela profissão especificamente. O autor complementa ainda que o modelo de formação universitária trazida ao Brasil foi inspirado nos padrões franceses, que tinham por objetivo a formação profissional para atender ao mundo do trabalho.

Corroboram esse pensamento Canan e Sudbrack (2018) ao relatarem que foi a influência francesa constituída pela laicidade e pelas ciências humanas que norteou a constituição das universidades brasileiras, numa predominância europeia que se expandiu para o mundo à medida que o modelo de economia capitalista foi progredindo, e cada momento histórico ao longo do tempo é capaz de traçar o direcionamento para as universidades.

Contudo, o Ensino Superior no Brasil emergiu a partir dos anos 1930, com o fim da República velha e início do Governo Getúlio Vargas (1930-1945), quando se iniciou o processo de reestruturação e modernização do país, movimento que levou à urbanização e à industrialização da sociedade brasileira, impactando diversas áreas da economia e setores do Estado, incluindo o sistema de ensino.

A educação foi um dos principais setores reestruturados em busca de atender aos anseios da nova sociedade brasileira. Um dos motivos da reestruturação e da atenção para a modernização educacional corresponde à necessidade de formar mão de obra qualificada destinada a atuar na indústria, propondo a realização de reformas em todos os níveis de ensino, inclusive no nível superior.

De acordo com Durham (2003), as reformas do ensino foram marcadas por intensas disputas pela hegemonia educacional, sobretudo em relação ao nível superior, visto a disputa entre a elite católica conservadora e os intelectuais liberais. As reformas previam a regulamentação de todo o Ensino Superior, tanto público como privado, e dispunham de uma legislação que tratava de questões, como a indicação de professores, currículos, programas, duração dos cursos e sistema disciplinares a serem seguidos. Além de instituir a cobrança de taxas e pagamentos de mensalidades, retomando uma tendência centralizadora e o controle burocrático do ensino.

Nessa perspectiva, a reforma realizada durante o Governo Getúlio Vargas, estabelece a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a oferta para formação bacharelada nos campos das ciências físicas, biologia, exatas e humanas, cujo objetivo era formar e qualificar professores para atuação no magistério. Previa ainda duas modalidades de oferta para o Ensino Superior, sendo elas: o ensino universitário mantido pelo Governo Federal ou estadual e o ensino livre, mantido por particulares e as escolas de Ensino Superior isoladas (Sampaio, 1991; Durham, 2003).

Com a necessidade da criação de novas instituições e cursos de Ensino Superior para formação de mão de obra destinada a atender às novas exigências da sociedade, surge também a necessidade de docentes universitários com requisitos, habilidades e competências para compor o quadro dessas instituições. Para suprir a demanda de professores, as instituições de Ensino Superior convidavam profissionais que tinham experiência e que eram renomados em suas áreas de atuação.

De acordo com Masetto (2003), para suprir essa crescente demanda por professores universitários, foram procurados e convidados os profissionais que se destacavam em suas áreas de atuação, ou seja, convidavam profissionais renomados, reconhecidos como profissionais de sucesso em suas atividades profissionais, para formar alunos a serem tão bons profissionais como eles eram. O autor acrescenta que o requisito para o professor de nível superior constituía-se de formação bacharelada e o competente exercício e reconhecimento da profissão, partindo da premissa de que quem sabe ou detém o conhecimento, automaticamente, sabe ensinar a alguém.

Cabe destacar que nesse período o único grau de Ensino Superior concedido no Brasil era o de bacharel. Os cursos de licenciatura foram estabelecidos somente em 1931, com o advento da industrialização e reestruturação do Estado brasileiro na denominada era Vargas (1930-1945), mediante instituição do Decreto nº 19.851, de 11, de abril de 1931 (Brasil, 1931), que estabelece o estatuto das universidades brasileiras, e nele continha a necessidade de cursar didática para o exercício do magistério. Na época, os concluintes dos cursos de Pedagogia, que perdurava três anos, também recebiam a titulação de bacharelado e deveriam realizar o curso de didática durante o período de mais um ano para o livre exercício da docência (Dantas, 2019).

No Brasil, o Ensino Superior assumiu uma perspectiva profissionalizante voltada aos anseios das atividades trabalhistas. A profissionalização para a docência do “quem sabe fazer sabe ensinar” esteve presente na história dos sistemas de ensino brasileiros, levando em consideração a formação docente no campo específico de atuação profissional, deixando de lado a preparação didático-pedagógica, visto que qualquer profissional poderia saber ensinar,

ao passo que bastava demonstrar de forma prática com conteúdos pautados na experiência profissional como se faz.

Segundo Sampaio (1991), o desenvolvimento no nível superior brasileiro se deu a partir de 1945, em detrimento da federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e 1940. Juntamente com a implantação do ideário de que cada Estado brasileiro detinha o direito a uma universidade federal. Outro fator para o desenvolvimento do nível superior, segundo o autor, pode ser percebido mediante a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, abrindo as portas para posterior implantação de uma série de universidades católicas e particulares pelo Brasil.

O sistema de ensino brasileiro permaneceu centralizado em modelo a ser seguido por todos os Estados e a rede federal. No entanto, em 1961, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentou alguns avanços para a educação, como nos diz Bortolanza (2017, p. 10):

Até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado, um modelo seguido por todos os Estados e municípios. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com diminuição da centralização do MEC. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

A partir de 1968, a reforma universitária da educação superior brasileira modernizou uma parte das universidades estaduais, federais e algumas instituições de caráter confessional, passando a propiciar condições para a articulação entre ensino e pesquisa. Além disso, aboliram-se as cátedras vitalícias, ocorreu a institucionalização da carreira acadêmica e os benefícios de progressão. Essa reforma abriu as portas para o ensino privado, um modelo de sistema educacional estruturado para a obtenção de lucros econômicos e uma formação rápida para atender ao mercado e aos consumidores educacionais (Martins, 2009).

Os anos que antecederam as reformas universitárias foram marcados por lutas e movimentos, com a participação de cientistas, pesquisadores, professores e alunos que lutavam por melhorias do sistema de ensino, a atualização dos currículos do magistério superior e a ampliação na oferta de matrículas.

A trajetória do cenário político educacional brasileiro teve uma reconfiguração em dezembro de 1996, quando foi aprovada a nova LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996 (Brasil, 1996), ressaltando que a educação compreende dois níveis, o básico, formado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a educação de nível superior. No Art.45, a nova LDB ressalta a oferta de cursos superiores: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996, p. 15).

Fazendo uma associação com a educação profissional, a LDB de 1996 menciona que a educação profissionalizante também é integrante das diferentes formas e modalidades de educação e será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou outras estratégias necessárias para seu desenvolvimento.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Brasil, 1996, p. 14).

Nota-se, desse modo, o novo olhar e a concepção de educação profissionalizante para o Brasil, ao passo que se busca superar a dicotomia de educação profissional apenas para o trabalho braçal, bruto e destinado à classe menos favorecida, mediante a articulação entre as redes públicas e privadas, o pleno desenvolvimento do aluno para relações sociais e a qualificação para o mundo do trabalho.

Partindo para o campo de formação para atuação no ensino universitário, Morosini (2000) destaca que a LDB de 1996 não menciona de forma objetiva e clara a necessidade de formação didática para o exercício da docência no nível superior, enquanto nos outros níveis de ensino o professor necessita de formação prévia para atuação. Isso, segundo a autora, se justifica partindo do princípio de que a competência para atuação no Ensino Superior advém do domínio do conhecimento relativo à área de atuação e que a formação continuada se faz no campo científico de pesquisa, em forma de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu* mestrado e doutorado.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), não existe a cobrança de conhecimentos básicos advindos de formação pedagógica para atuação no magistério do nível superior, tampouco o estabelecimento de diretrizes e normativas para construção da identidade do professor universitário. Ou seja, inexiste uma política concreta de profissionalização da

profissão docente para atuar no nível superior. Para tentar suprir a ausência de formação pedagógica, os professores bacharéis, na maioria das vezes, buscam realizar cursos de especialização na modalidade *lato sensu* em docências do nível superior e ainda procuram realizar outras formações que envolvam conteúdo pedagógico.

A partir do momento em que o aluno ou professor decide atuar no nível superior, nasce a profissão docente universitário, que recebe a atribuição e a responsabilidade de formar outros profissionais com qualificação e competências para atender às necessidades das atividades de trabalho. Muitos foram os percalços e caminhos percorridos pelos professores universitários, sobretudo quanto à formação pedagógica, que assume grande destaque e relevância na luta pelo ensino de qualidade para romper as barreiras da formação tecnicista e mera reprodutora do conteúdo.

De acordo com Gaeta e Masetto (2019), o aluno que inicia na profissão docente universitário assume um papel de mudanças e considerações frente à figura do professor. O aluno deixa de ser anônimo com um perfil muitas vezes passivo em meio a uma classe e assume um posicionamento ativo frente à sala de aula, cujo processo de ensino e aprendizagem é muitas vezes dependente de suas aptidões profissionais, técnicas e pedagógicas.

Apesar de ser uma opção para muitos profissionais, tornar-se professor universitário, a atuação docente nesse nível de ensino sempre foi uma preocupação que desperta a inquietude de estudiosos no campo da educação. Essa preocupação traz à luz o debate acerca da formação e da preparação de caráter pedagógico específico para atuação no nível superior. Sobretudo quando tratamos da docência de nível superior exercida por profissionais com formação bacharelado.

A formação na modalidade bacharelado tem por objetivo capacitar o aluno com qualificações e conhecimentos técnicos para atuar no mundo do trabalho. Essa formação profissional busca assegurar os requisitos de empregabilidade para que o estudante possa, através dos conhecimentos adquiridos na graduação, oferecer força de trabalho em “troca” de remuneração e estabilidade. No entanto, essa formação voltada para o exercício de determinada profissão não prepara o aluno para o exercício da profissão docente.

Ainda que a formação bacharelada não capacite o aluno na área pedagógica e nem para o exercício docente, é muito comum no Brasil ainda nos depararmos com esses profissionais atuando sem formação pedagógica inicial ou continuada. Principalmente nos cursos e instituições de nível superior.

Anastasiou (2011) aborda com ênfase essa temática ao relatar que a maioria dos professores que atuam em universidades e instituições de Ensino Superior não é preparada para

a atividade docente. Apesar das experiências que esses profissionais trazem e anos de estudos em suas áreas de formação técnica, ainda predomina um despreparo pedagógico e, muitas vezes, até científico, frente ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Com exceção dos professores que escolheram a licenciatura ou os cursos na área da educação voltados para a docência.

O despreparo pedagógico do professor bacharel, dentre outros aspectos, pode ser caracterizado, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), pelo fato de esses profissionais, na sua maioria, exercem a docência como atividade complementar, desvirtuando-se da valorização como atividade profissional principal. Ou seja, uma das motivações mais frequentes para o profissional bacharel se tornar docente, muitas vezes, advém de uma complementação de renda, ou seja, a necessidade de um segundo emprego.

Outro aspecto que motiva o bacharel para o ingresso na docência universitária é a aptidão pela profissão, que, muitas vezes, é despertada durante a trajetória acadêmica ou durante a atuação no mercado de trabalho. No entanto, tornar-se professor em detrimento da vocação, de acordo com Cunha (2004), acarreta desvalorização e enfraquecimento da profissão, ao passo que o exercício docente somente mediante a vocação não bastaria, pois existem outras aptidões e habilidades específicas para a construção do ser docente, além do domínio da matéria e do conteúdo de atuação. Essa imagem transparece que, para a atividade docente, não é necessária a formação específica, tampouco o preparo, a intencionalidade e o planejamento.

Nesse sentido, cabe salientar que o “gosto pelo ensino”, ou o “gosto e prazer de ensinar”, impulsiona o profissional com formação bacharel a voltar-se para a docência, ainda que não tenha optado pela formação em licenciatura (Silva, 2008; Medrado, 2012).

Para Sousa (2019), outro aspecto que pode ser compreendido como um dos motivos para a busca da docência encontra-se na falta de oportunidades de emprego nas áreas específicas de formação. Principalmente perante a classe de professores com formação em cursos superiores de tecnologia, visto que, para o autor, esses cursos apresentam algumas limitações e entraves, como o fato de alguns conselhos profissionais imporem medidas de formação bacharelada para registro da licença.

Com a implantação do IFAC, em 2008, oportunizou-se aos profissionais bacharéis mais uma porta para atuação como docente no nível superior, tendo em vista que a oferta da educação pelo instituto se faz predominantemente nas modalidades de licenciatura, bacharelado e de tecnologia, correspondendo a uma oferta de aproximadamente 2.000 vagas para o ensino de nível superior, carecendo, por isso, de profissionais de diversas formações para atuarem como docentes.

Ao longo do tempo, o olhar perante a educação profissional vem amadurecendo, ao passo que os objetivos dessa modalidade de ensino já não são mais os mesmos da década de 1930, de uma formação dualista dividida entre classes sociais. A partir da concepção do IFAC, em 2008, nasce também o novo perfil do egresso acriano.

Além das competências técnicas, cognitivas, interpessoais e motivacionais relativas ao desempenho de suas atividades profissionais, o egresso deve ser preparado para enfrentar uma nova ordem econômica, um mundo que se move em ritmo veloz à base da informação, do conhecimento, da competição e dos avanços tecnológicos, respeitando a sustentabilidade do ambiente (IFAC, 2009, p. 44).

Desse modo, formar o aluno para a atividade profissional e a nova ordem econômica é um dos segmentos no perfil do aluno do IFAC. Com isso, professores bacharéis que lecionam tanto para a atividade profissional quanto para o desenvolvimento do aluno e da sociedade com valores éticos, morais, políticos e econômicos, tornam-se extremamente necessários para compor o quadro efetivo do referido instituto.

Cabe destacar que, atualmente, o IFAC tem 151 professores bacharéis, distribuídos em seus campi de Rio Branco, Tarauacá, Sena Madureira, Xapuri, Cruzeiro do Sul e Rio Branco-Avançado Baixada do Sol. Desse montante de professores bacharéis, temos 75 atuando diretamente nos cursos de graduação, nos anos de 2020, 2021 e 2022, consecutivamente, como veremos mais adiante.

O IFAC busca ofertar a educação profissional de qualidade, pública e gratuita, com o objetivo de tornar o aluno capaz de transformar sua realidade e a realidade da sociedade. Desse modo, o professor tem um papel de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem para desenvolver essas capacidades do aluno. Mas, para isso, ele necessita de formação, saberes e competência pedagógica para o pleno exercício da atividade docente.

Nesse sentido, na próxima subseção, trabalharemos a formação e os saberes do professor bacharel no Ensino Superior.

2.2.2 Formação e saberes docentes do professor bacharel no Ensino Superior

A formação docente para atuação no nível superior brasileiro está embasada, predominantemente, em currículos estruturados no modelo francês-napoleônico de universidades em que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, com

domínio da área do conhecimento em que atua e das suas práticas profissionais, com a incumbência de transmitir esse conhecimento aos alunos (Masetto; Gaeta, 2015).

Para a grande maioria dos professores atuantes em instituições de nível superior e universidades, ainda que tenha experiências em suas áreas específicas de atuação, predomina o despreparo de caráter pedagógico necessário para o exercício da docência. Esse despreparo, muitas vezes, é caracterizado pelo processo formativo por que perpassa o professor ao longo da sua vida e trajetória acadêmica. Ou seja, predomina a ausência de formação inicial ou complementar que prepare o profissional para a profissão docente, fato que acarreta um peso muito grande no papel de experiência na constituição do professor (Pimenta; Anastasiou, 2008).

O despreparo e a ausência formativa dos docentes também estão presentes na educação profissional, ao passo que o surgimento da educação profissional, segundo Saviani (2007), se deu a partir da dicotomia da sociedade entre a classe de ricos e a classe dos pobres. O Ensino Superior e as atividades intelectuais eram destinadas aos proprietários de bens e afortunados, enquanto para os desafortunados cabia o ensino profissional destinado ao trabalho braçal. Não havia programas institucionais para desenvolver professores atuantes na educação profissional, fato que contribuiu para uma formação aligeirada, com meras improvisações em cursos emergentes destinados a atender às demandas operacionais da indústria e atuação em trabalhos considerados como bruto e braçal.

Abreu (2009) corrobora essa perspectiva da carência de formação docente ao afirmar que, em geral, os professores que atuam na educação profissional e técnica não possuem formação pedagógica adequada para o exercício da profissão e suas práticas pedagógicas são constituídas no interior de sala de aula, o que contribui para apresentar dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como, planejamento das aulas, seleção dos conteúdos específicos e métodos de avaliações.

Carvalho (2014) identifica que a oferta de EPT, mesmo abrangendo níveis e modalidades distintas de ensino, não vem acompanhada de políticas para formação docente. Ao contrário, a autora esclarece ainda que as atuais discussões referentes à docência na EPT trazem um histórico fragmentado composto por formações pedagógicas para o desenvolvimento da prática docente de forma improvisada, insuficiente e muitas vezes aligeirado, chegando a ser superficial.

Nesse sentido, a formação docente para atuar na educação profissional e técnica encontra-se desajustada e fragmentada, como ressalta Oliveira (2006, p. 8):

Quanto à profissionalização dos professores do ensino técnico, ela sofre constrangimentos relativos a falta de: uma política regular e orgânica, que trate da Licenciatura na área, como uma formação específica mas regular e imbuída de integralidade; sistematização de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria; reconhecimento social do trabalho desses professores e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade, por parte, também, desses próprios professores.

Cabe destacar que os próprios professores que atuam na EPT, na grande maioria, não possuem formação pedagógica necessária para o entendimento da docência enquanto processo educativo e suas complexidades, limitando-se ao conhecimento técnico da área em que atuam. Um dos desafios para a atuação profissional na EPT passa pela estrutura de diferenciação entre a formação pedagógica e o mero treinamento para professores. A formação pedagógica busca a reflexão e os motivos do desenvolvimento da ação com base na teoria, ou seja, uma ação reflexiva; enquanto o treinamento se limita ao ensino da técnica e a reprodução mecânica dos conteúdos sem se preocupar com a base teórica reflexiva (Leffa, 2001).

Moura (2008) destaca que a formação docente para atuar no EPT deve ocorrer em dois eixos distintos, relacionados e integrados. O primeiro eixo trata da formação para atuação na área específica, ou seja, a formação para o conhecimento técnico. Já o segundo eixo trata da formação de caráter didático-pedagógico de modo a contemplar as particularidades da Educação Profissional.

No entanto, a formação de professores para atuar na EPT registra uma total indefinição que muitas vezes é regulada pelo próprio mercado de trabalho para atender às suas especificidades. Assim, com o objetivo de atender apenas ao mercado e à sua empregabilidade, não registra a necessidade de aprofundamento teórico para formação docente de caráter emancipador, e sim, formação pragmática e utilitarista destinada a formar alunos para o desemprego operacional (Urbanetz, 2011).

De acordo com Fartes e Santos (2011), as políticas voltadas para formação de professores da educação profissional têm o propósito de complementar a formação inicial dos docentes não licenciados. No entanto, somente essa formação complementar não é suficiente para o exercício docente. As autoras afirmam ainda que essas políticas não consideram os saberes docentes já constituídos de experiências e práticas profissionais, como saberes relevantes para a docência.

A formação docente para atuar na EPT não pode ser compreendida isoladamente. Ela deve abranger um conjunto de ações no dia a dia do professor, visto que os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória profissional e mediante a adoção de práticas de caráter

didático-pedagógico. A formação docente configura-se como um processo contínuo marcado pelas experiências pessoais, profissionais e pedagógicas de cada professor (Montanucci; Carvalho; Santos, 2018).

Moura (2008) esclarece que uma das dificuldades para implementar novas estratégias voltadas à formação dos professores atuantes na EPT ocorre devido à existência de grupos distintos que trabalham nessa modalidade aos quais se destinariam as estratégias formativas. O primeiro grupo é caracterizado por docentes não graduados que atuam na rede privada, na educação profissional e em instituições não governamentais; o segundo grupo caracteriza-se pelos graduados que lecionam na educação profissional, mas não possuem formação específica para atuação nessa modalidade. Nesse grupo destacam-se os professores bacharéis; já o terceiro grupo, segundo o autor, está composto por professores licenciados que lecionam na educação básica e profissional que, no entanto, não tiveram na formação inicial a preparação para atuação na modalidade da educação profissional. Além disso, existe um grupo singular constituído pelos futuros profissionais que ainda irão começar a formação inicial para docência.

É importante destacar que, segundo, Guedes e Sanchez (2017), apesar de a LDB (Brasil, 1961) trazer a necessidade de formação docente para atuar na educação profissional e superior, os gestores e as políticas públicas brasileiras não conferem essa formação de forma regular, deixando um vazio, sem a importância necessária, e levando a considerar o Ensino Superior como uma educação especial, emergencial e sem a devida integralidade própria.

Apesar da abordagem dada em 1961 da necessidade formativa docente para atuação no nível superior, a temática caminhou a passos tímidos e lentos, ganhando uma preocupação com maior ênfase apenas na década de 1990, com a elaboração e a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que se encontra em vigor na legislação brasileira, de acordo com Pena (2014), não estabelece requisitos e exigências de formação docente para atuação na EPT. A lei estabelece diretrizes e requisitos de formação para atuação na educação básica e no nível superior, mencionada apenas em forma de pós-graduação. Completa ainda que, embora a EPT seja uma modalidade de ensino que integra a educação básica, técnica e superior, essa modalidade, por não possuir legislação própria e específica no âmbito de formação docente, deveria recepcionar por analogia a orientação da LDB vigente.

No que tange ao processo de formação docente para atuação no nível superior, A LDB de 1996 apresenta:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

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

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996).

Primeiramente, cabe destacar que a formação docente tratada no Artigo 65 refere-se à formação para o exercício do magistério na educação básica, tendo em vista que a LDB determina que o docente atuante na educação básica deverá ter formação de nível superior em cursos de licenciatura plena ou formação continuada, excluindo essa exigência da educação de nível superior.

No que tange à formação e preparação para atuação no magistério de nível superior, esta será mediante a formação prioritariamente em programas de pós-graduação de mestrado e doutorado. No entanto, o “notório saber” reconhecido pelo domínio do conteúdo, da prática e do conhecimento específico abre a “brecha” para contratação de professores sem a formação acadêmica correspondente.

A formação docente para o exercício no nível superior pode ser entendida como uma exigência fragilizada, tendo em vista que o requisito central para o magistério superior deverá ocorrer na forma de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que é controverso, visto que o objetivo desses níveis de graduação é buscar a produção do conhecimento mediante a realização da pesquisa científica, e não formando para o efetivo exercício docente, formando assim, pesquisadores de lecionam e não professores pesquisadores (Corrêa *et al.*, 2011; Almeida, 2012; Melo, 2017).

A formação docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica segue a mesma perspectiva e deve ir além de uma concepção conteudista, tecnicista e reprodutivista. Sua formação, segundo Moura (2008, p. 30), “deve ser crítica, reflexiva e dotada de responsabilidade social”, pautada na reflexão e na intencionalidade, de modo a contribuir com a formação e a emancipação do aluno.

Na mesma seara, Costa (2016) propõe que a formação docente para atuação numa modalidade tão específica como a educação profissional e tecnológica deve ser balizada por princípios e estratégias que superem a visão e os limites de práticas, técnicas e conteúdos destinados a suprirem as demandas dos postos de trabalho, que, cada vez mais, incorporam o uso de novas tecnologias e novos aprendizados.

O exercício da docência universitária constitui-se uma profissão complexa e desafiadora tanto para professores que possuem formação em licenciatura ou em outros cursos de pós-graduação na área de educação como para professores bacharéis. O aluno que busca o Ensino Superior almeja a preparação e as condições para enfrentar os desafios do mercado trabalhista. Nesse aspecto, o professor deve possuir uma postura de mentor, facilitador e intermediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, utilizando todos os seus saberes, métodos e práticas para contribuir para a formação do aluno como sujeito emancipado e capaz de assumir seu papel na sociedade.

Constituir saberes e práticas pedagógicas para atuação no nível superior não é tarefa fácil para qualquer professor, ainda mais para os que possuem apenas formação bacharelada, considerando que essa formação busca preparar o aluno para o mundo do trabalho e não para a atuação docente, como já mencionado anteriormente. No entanto, seja por necessidades ou por vontade própria, muitos bacharéis trilham o caminho da docência.

Certamente, conhecimentos, saberes e experiências relativas às atividades do mundo do trabalho desses professores bacharéis contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da atividade docente. Mas a formação para a atividade de nível superior traz uma temática intrigante e complexa, ao passo que a ausência de saberes pedagógicos pode interferir diretamente no desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Para Soares e Cunha (2010), a ausência de formação que contemple saberes pedagógicos limita diretamente a ação do professor, ocasionando transtornos e efeitos negativos para ao processo de ensino e aprendizagem. Essa limitação pode se configurar na prática, como interferências no planejamento de aula, domínio do tempo de aplicação dos conteúdos, métodos de avaliação e a própria relação entre professores e alunos.

Tardif (2002) complementa que os saberes docentes são constituídos de pluralidade, desenvolvidos pela combinação de saberes advindos da formação profissional, dos conhecimentos das disciplinas, dos currículos e das experiências vividas pelos professores.

Nesse aspecto, o autor aponta que o professor não é apenas um mero transmissor e reproduzidor do conhecimento já constituído, pois sua atuação e prática profissional no ato de ensinar integra diferentes saberes e diferentes relações, devendo o professor traçar um ponto de partida pela mesclagem dos saberes relativos às disciplinas, currículos, formação profissional e experiências profissional e escolar para assim constituir o saber necessário ao pleno exercício da docência.

Shulman (1987) classifica os saberes cognitivos dos professores em três categorias: saberes disciplinares, saberes pedagógicos da matéria e conhecimentos curriculares. Os saberes

disciplinares, para o autor, devem ir além do mero conteudismo. O professor deve buscar o conhecimento estruturante da disciplina e sua concepção de maneira holística. Já os saberes pedagógicos da matéria buscam concatenar os saberes disciplinares com a prática, destacado pelo autor como o próprio ato de ensinar, ou seja, a maneira como o professor irá transmitir o conteúdo das disciplinas para o aluno de forma compreensível. Por fim, saberes curriculares, conhecimentos adquiridos pelos currículos, programas de formação e diferentes meios de ensino para uma determinada disciplina ou conteúdo.

Pimenta (1999) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a mobilização dos saberes, conhecimentos e práticas docentes estão ancoradas em três grupos, sendo eles: saberes pedagógicos, saberes da experiência e saberes do conhecimento. Para a autora, o saber pedagógico pode ser entendido como a própria ação de ensinar, ou seja, os saberes pedagógicos colaboram para a prática docente quando são mobilizados a partir dos problemas que a prática aponta, na estrita vinculação entre teoria e prática, visto que nas práticas escolares estão constituídos elementos de extrema importância, como a intencionalidade, a problematização, a experimentação metodológica e as didáticas inovadoras.

Os saberes da experiência, para a autora, são conhecimentos que os professores produzem ao longo do seu dia a dia docente, num processo constante e permanente de reflexão sobre a própria prática, mediada por outros, como colegas de trabalho, textos e outros professores. Já os saberes do conhecimento não se reduzem a se informar. Dito de outro modo, para adquirir os conhecimentos, não basta estar em exposição aos meios e mecanismos de informação, é necessário trabalhar a informação de maneira útil, sistematizada, de modo a tornar-se especialista na matéria e no conteúdo. Dizem respeito aos conhecimentos das disciplinas, como História, Física, Matemática e Ciências sociais.

Partindo do princípio de que o saber docente é constituído da pluralidade de diversos saberes, Tardif (2002) destaca a classificação de quadro tipos diferentes, imbricados e necessários de saberes para atuação docente, a saber: Saberes da formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes curriculares e Saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional dizem respeito ao conjunto de conhecimentos com base nas ciências da educação e da ideologia pedagógica, destinados à formação científica e erudita do docente, que são transmitidos para o professor durante seu processo formativo (formação inicial ou continuada), relacionados aos métodos e técnicas profissionais de ensino. Geralmente, ofertadas por escolas normais ou faculdades de ciências da educação.

Os saberes disciplinares, segundo o autor, são concatenados em diferentes campos do conhecimento que estão disponíveis em nossa sociedade, integrados em formas de disciplinas

ofertadas pelas faculdades e cursos distintos, como Matemática, Física, Ciências biológicas e Literatura. Por sua vez, são disciplinas que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem conhecimentos ao longo da História.

Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos pelos quais as instituições de ensino categorizam e apresentam os conteúdos para formação da cultura erudita do professor. Esses saberes são apresentados sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender para aplicá-los na prática.

Por fim, temos os saberes experienciais, concebidos mediante o próprio exercício das funções e práticas da profissão docente, que incorpora as experiências individuais e coletivas advindas de diversas vivências no espaço escolar e nas relações interpessoais.

Na mesma linha de pensamento, Gauthier *et al.* (2006) relaciona os saberes docentes em seis categorias, sendo eles: Saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica, saberes das ciências da educação e saberes experienciais.

Os saberes disciplinares, para os autores, são produzidos pelos cientistas e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e não pelo professor. Assim, são constituídos da própria matéria, formado pelos conteúdos a serem ensinados para os alunos, sendo adquiridos pelos professores durante sua trajetória acadêmica. Destaca-se que esse saber não está relacionado aos conhecimentos de formação pedagógica.

Os saberes curriculares estão relacionados aos programas escolares de ensino, ou seja, aos programas que deverão ser trabalhados pelos professores em sala de aula. Geralmente são implantados por meio de diretrizes e bases de caráter oficial, como livros e materiais didáticos a serem seguidos.

Por outro lado, temos os saberes da tradição pedagógica, que são ligados às concepções e representações individuais dos professores em relação à forma de ensinar, respeito à escola, relação com os alunos e ordem metodológica. Esse saber é formado antes de eles ingressarem na docência, correspondendo à tradição de professor.

Já os saberes da ação pedagógica são constituídos pela experiência dos professores a partir do momento em que são tornados públicos e validados pelas pesquisas. Para os autores, esse saber representa a necessidade de validar e tornar públicas as experiências constituídas a partir da atuação em sala de aula, possibilitando a construção de uma corrente pedagógica.

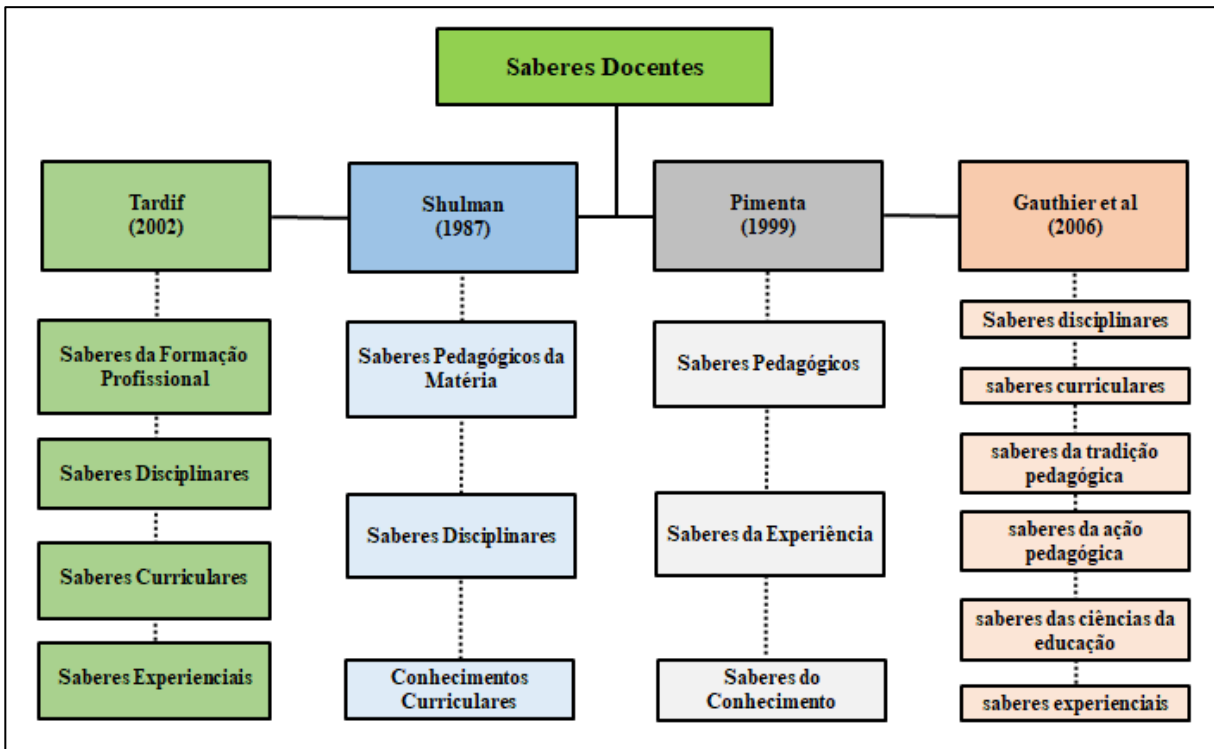
Os saberes das ciências da educação são designados como o conjunto de saberes da organização da escola e seu funcionamento. Dizem respeito à docência como profissão, para além de saber o que é uma escola. Desse modo, os conhecimentos são adquiridos ao longo da

trajetória formativa do professor e no conhecer de forma aprofundada o sentido de escola, ensino e aprendizagem.

Por fim, denominam-se saberes experienciais os conhecimentos e saberes adquiridos de forma individual pelo professor mediante a própria experiência de atuação docente. Nesse cenário, apesar de o professor trazer sua experiência para a sala de aula, não deixa de ser uma prática individual e pessoal, não baseando, muitas vezes, seu fundamento em métodos científicos validados.

Na busca pela visualização e comparação entre os autores apontados na pesquisa, elaboramos o demonstrativo referente às categorias de saberes necessários para atuação docente, conforme a Figura 1:

Figura 1 – Demonstrativo de saberes docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), adaptado de Shulman (1987); Pimenta (1999); Tardif (2002); Gauthier *et al.* (2006)

De acordo com os autores relacionados na Figura 1, nota-se que existem diversos saberes e conhecimentos necessários para atuação docente. Nesse sentido, as categorias de saberes, muitas vezes, possuem sentidos próximos ou semelhantes. Em outros aspectos, podem apresentar sentidos diferentes sobre cada concepção e corrente teórica.

Para Shulman (1987), os saberes pedagógicos estão imbricados no próprio ato de ensinar. Essa concepção destaca que a prática se torna um lugar de formação dos saberes

docentes e que esses saberes se encontram em constante reconstrução, permitindo ao professor a escolha da melhor forma de ministrar a matéria a ser ensinada aos alunos. Para o autor, esse saber vai além do conhecimento da matéria, pois representa, no campo dos saberes, o modo de representar e tornar compreensível o assunto para os alunos.

Nessa mesma linha, Pimenta (1999) relata que o próprio ato de ensinar durante a aula encontra-se dentro do saber pedagógico, ou seja, a ação de ensinar, que é construída no dia a dia do trabalho, fundamenta a ação do professor. No entanto, a autora destaca que esse saber tem sido trabalhado como blocos distintos e desarticulados, uma vez que houve a época que a pedagogia se destacava na relação professor-aluno e na motivação do aluno para o processo de ensino e aprendizagem; em outra época, a pedagogia foi embasada com foco nas técnicas de ensinar; e em outras épocas, destacaram-se os saberes científicos, dando ênfase à didática das disciplinas como fundamental para o ensino.

A profissão docente se constitui um trabalho complexo, contínuo e exige uma gama de saberes e conhecimentos para seu pleno exercício. Nota-se que, dentre os saberes relevantes e necessários para atuação docente, os conhecimentos pedagógicos ganham destaque e são caracterizados como essenciais para o ensino.

O saber da experiência constitui-se um aspecto convergente entre os saberes necessários para o desenvolvimento da atividade da docência, uma vez que cada professor traz de modo individual conhecimentos e vivências acumulados e construídos ao longo do tempo e da própria prática.

Nessa perspectiva, Tardif e Gauthier (1996) descrevem que os saberes da experiência são definidos como um saber plural, adquiridos e atualizados a partir da prática cotidiana da profissão docente, que vão ao longo do tempo constituindo e fundamentando sua competência. Os autores complementam que o saber da experiência por si só não constitui um grupo ou categoria de saberes específicos, pois perpassa todos os outros grupos, ao passo que é indissociável deixar o processo de constituição do professor “de lado” para adquirir outros saberes, chegando até mesmo, em casos pontuais, a experiência a suprir a deficiência de outros saberes para solução de problemas.

No campo dos saberes, Pimenta (1999) aponta a importância da experiência como parte integrante da construção da identidade docente, e esse saber é aprendido pelo professor ainda quando aluno, de modo que, ao chegar ao curso de formação inicial, ele já traz uma compreensão do que é ser professor, destacando bons professores em relação ao conhecimento e bons professores em relação à didática de ensino.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2014) revelam que não basta o profissional ser experiente para prontamente desenvolver um bom papel como docente, pois a grande maioria dos bacharéis que integram o quadro de professores nas instituições de Ensino Superior apresenta significativo despreparo e desconhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, os quais são justificados pela carência de uma formação que contribua com os saberes e práticas pedagógicas, de modo que a teoria e a prática devem ser trabalhadas em conjunto e indissociável.

Outro aspecto relevante no campo da experiência, de acordo com Tardif (2002), diz respeito à experiência do professor, que é formada durante sua trajetória acadêmica como aluno. Além dessa construção, a experiência advém do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano da atividade docente. Desse modo, destacamos que a experiência se constitui tanto na formação enquanto aluno como na própria prática docente.

O próprio professor, para Tardif (2010), durante sua atuação docente, constrói e desenvolve seus saberes específicos da profissão, embasados no seu cotidiano e nos conhecimentos antecedentes, ou seja, os conhecimentos são adquiridos ao longo da vida e da carreira profissional. Dessa forma, ao incorporarem a sua experiência individual e coletiva às habilidades e conhecimentos do seu fazer docente, constituem e desenvolvem os saberes da experiência ou práticos.

Ainda no tocante aos conhecimentos relativos à experiência, Gauthier (2006) parte do pressuposto de que eles são constituídos de forma empírica, não sendo validados por métodos científicos, mas representam a construção do desenvolvimento e orientações do professor durante sua prática docente. No entanto, para o autor, esse saber deve ser alimentado, orientado por um conhecimento anteriormente formado para contribuir para a solução de problemas e no processo do ensino.

O autor descreve que o professor não pode adquirir seus conhecimentos apenas com base na experiência e que se faz necessário o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas a serem trabalhadas dentro de sala, ou seja, é necessário dominar os conhecimentos específicos da área de formação, denominado de saberes disciplinares.

Nessa mesma linha de pensamento, Shulman (1987) denomina os conteúdos específicos das disciplinas a serem trabalhadas durante o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos do conteúdo ou saberes disciplinares. Para o autor, existe uma separação entre a base de formação dos conteúdos de ensino e conteúdos de caráter pedagógicos no desenvolvimento da educação, fato que acaba levando os docentes e pesquisadores a darem mais atenção aos aspectos de rigor metodológico do que aos outros campos do conhecimento.

Tardif (2002) também atribui à categoria de saber disciplinar os conteúdos das matérias que são trabalhadas em sala de aula, ou seja, os conhecimentos relativos às matérias específicas da área de formação que o professor deve constituir para saber ensinar. O professor aprende esse conteúdo, conforme o autor descreve em seus estudos, durante sua trajetória acadêmica.

A trajetória de formação acadêmica do professor fundamenta sua base relativa aos conhecimentos, habilidades e competências para o trabalho docente. Quando buscada no campo da licenciatura e da educação, o professor passa a ter contato com disciplinas e conteúdos pedagógicos e didáticas dentro da sua base formativa. O mesmo não acontece com os bacharéis que se tornam professores, uma vez que na sua formação predomina o campo do conhecimento dos conteúdos específicos da área de formação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a construção dos saberes docentes inicia-se na efetivação da formação para a área de atuação. Nessa formação, o estudante aprende as disciplinas e conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. No entanto, apesar de receberem os conteúdos específicos, a maioria dos professores atuantes nos cursos de nível superior não teve a formação necessária para a docência por não participarem de cursos na área de educação ou licenciatura.

Anastasiou (2011) corrobora esse pensamento ao relatar que muitos docentes atuantes no Ensino Superior efetivam suas práticas de aula com base nas experiências que vivenciaram como estudantes. A maioria desses professores nunca teve uma formação pedagógica para o pleno exercício da profissão. Na prática, a atuação dos professores universitários está ancorada em suas experiências acadêmicas e o trabalho para formação continuada. Parte de iniciativas individuais dos professores ou de um pequeno número de instituições de ensino não caracteriza um projeto no âmbito nacional nem permanente.

Apesar disso, Tardif (2002) ressalta que não existe processo de ensino e aprendizagem sem pedagogia, ainda que seja realizada de forma empírica, sem reflexão sobre a prática e sem os conhecimentos didático-pedagógicos construídos durante a formação acadêmica. Ou seja, ainda que o processo não tenha formação de caráter pedagógico, a prática docente, ainda que fundamentada em conhecimentos específicos da área de formação e experiências do ramo das atividades trabalhistas ou da própria docência, contribui para a formação tanto do aluno quanto do professor.

Nesse aspecto, Gauthier (2006) ressalta que os saberes docentes devem ser mobilizados e complementados para contribuir com a atuação docente além da mera transmissão dos conteúdos e a mobilização de vários saberes diferentes forma uma espécie de reservatório onde o professor busca responder a exigências e situações reais do ensino.

De acordo com Veiga (2006), o pleno exercício da docência universitária trata da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com características essenciais para a produção de conhecimentos e a sua socialização. A autora esclarece, ainda, que a docência no campo universitário desempenha funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aula, ultrapassa as funções convencionais de ter conhecimento sobre a matéria da disciplina, considera a docência universitária uma atividade especializada, que traz em seu bojo uma atividade como profissão em seu sentido amplo de mudança e construção social, calcada da dinâmica das ações coletivas.

Dentre os saberes considerados necessários para o exercício da atividade docente, encontram-se os saberes pedagógicos, disciplinares, experienciais, curriculares e formativos. Um saber não sobressai como mais importante ou menos importante que o outro, mas completa-se no domínio do conteúdo e no processo de ensino e aprendizagem, na busca pela formação do aluno e contínua do próprio professor.

Nesse sentido, mediante os conhecimentos e saberes que fundamentam a atividade docente, trabalhamos, na próxima subseção, a gama de saberes necessários para atuação dos professores no campo da educação profissional e tecnológica.

2.2.3 Saberes docentes para atuação no campo da educação profissional e tecnológica

Os saberes inerentes aos professores que atuam na educação profissional já não são mais os mesmos dos padrões antigos de mestres artífices ou que lecionavam apenas para atender às demandas operacionais do ramo das atividades trabalhistas. Pelo contrário, o entendimento de que para ensinar basta saber fazer também já não faz parte da realidade como único requisito para a docência.

Segundo Machado (2008), os professores atuantes na educação profissional enfrentam novos desafios e a reestruturação dos saberes e conhecimentos docentes em detrimento das novas demandas na atividade de trabalho. As inovações tecnológicas, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, mudanças organizacionais que permeiam as relações profissionais interpessoais, as exigências em atenção à justiça social e os parâmetros de sustentabilidade ambiental contribuem para a exigência de um novo perfil docente, que possa dominar a dinâmica das novas tecnologias e desenvolver pedagogias de trabalho criativo e independente, de modo a desenvolver a autonomia dos alunos e sua participação em projetos interdisciplinares.

A autora acrescenta ainda que a educação profissional se organiza de forma heterogênea, compreendendo uma diversidade de currículos, status, instituições ofertantes, eixos tecnológicos, setores econômicos (agrícola, serviços e industrial), variedade de rede e escolas públicas e privadas, regionalização e níveis e modalidades de oferta. Imbricados nessa oferta no Brasil, a educação profissional se apresenta em programas de formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico concomitante, subsequente e integrado ao Ensino Médio, ensino técnico articulado com a Educação Jovens e Adultos e graduação tecnológica.

Nesse sentido, trata-se de uma complexidade perante saberes necessários para atuação docente na educação profissional, considerando suas particularidades, níveis e modalidades de oferta. Dentre os saberes docentes necessários para atuar na educação profissional técnica de nível médio, Machado (2008, p. 17) descreve que o professor deve saber:

- a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e
- c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação.

Para atuação da educação profissional, o professor deve integrar conhecimentos científicos, tecnológicos, pedagógicos, sociais e humanos. Deve também articular os conhecimentos e habilidades das técnicas de trabalho referentes à área e eixo dos cursos que está lecionando, de modo a associar teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos específicos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Kuenzer (1998) destaca algumas habilidades que o professor deve desenvolver para atuar no campo da educação profissional. São elas: compreender a nova realidade pautada em diversos campos do conhecimento; dialogar com o governo e com a sociedade cível para juntos construírem e desenvolverem políticas públicas; identificar os processos pedagógicos que ocorrem nas relações sociais, que vão além do ambiente escolar ou institucionalizadas, mas que envolva toda a sociedade, como trabalho, ONGs, associações e partidos; buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais produtivas, com base em procedimentos e métodos epistemológicos adequados; aprender a transformar as teorias pedagógicas em práticas pedagógicas, de modo a superar a organização

curricular atual; e, por fim, o professor deve buscar organizar o ambiente escolar de forma democrática internamente e com a sociedade.

Para Araújo (2008), a atividade de docência na educação profissional abrange saberes específicos, compreendendo o conteúdo e a instrumentalização profissional. Nesse molde, a formação desse docente deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, saberes didáticos e saberes do pesquisador. Em relação aos saberes didáticos, esses devem ir além da mera transmissão de conteúdos, indo ao encontro do caráter científico-reflexivo e orientado para a responsabilidade social. No que tange aos saberes do pesquisador, nestes encontra-se a função de um professor pesquisador que, além da dedicação à pesquisa, tenha também atitude de autonomia intelectual dentro das suas práticas educativas.

Nesse sentido, Gariglio e Burnier (2012) evidenciam que a experiência profissional adquirida no mercado de trabalho constitui-se de grande importância para atuação docente no ensino técnico, o que confirma o argumento de que existem outros saberes além dos pedagógicos constituídos perante a formação do professor, denominados de “*saber-mestre*”. Esse saber consiste em fornecer uma gama variada de conhecimentos específicos, habilidades e práticas que possam ser transmitidas ao aluno no processo de ensino e aprendizagem tipicamente oferecidas pela docência na educação profissional.

Corroboram esse pensamento Silva Júnior e Gariglio (2014) ao abordarem que a fonte dos saberes docentes para atuação na EP encontra-se na experiência da prática profissional perante a atuação no mundo de trabalho e na formação específica em cursos de ensino técnico ou superior concatenado ao que se vai lecionar. Desse modo, observa-se a particularidade das áreas técnicas como constituintes do saber próprio para atuação docente somados aos saberes pessoais, da história de vida, domínio dos conhecimentos tecnológicos e atualizações dos professores para atuação na educação profissional.

O perfil docente para atuação na educação profissional não se restringe a mero transmissor de conteúdos, mas tem a função de conduzir a aprendizagem do aluno, compondo-se de requisitos e características específicas para a prática docente, como ressalta Araújo (2008, p. 59):

O perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de:

- Intelectual;
- Problematizador;
- Mediador do processo ensino-aprendizagem;
- Promotor do exercício da liderança intelectual;

- Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém;
- Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

O perfil docente para atuação na educação profissional constitui-se de conhecimentos além dos conteúdos específicos de formação, sendo o professor um elo entre o compromisso social e o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. Desse modo, “o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem” (Machado, 2008, p. 18).

Ademais, o domínio dos conhecimentos científicos e dos saberes didático-pedagógicos são fundamentais para mediar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para as transformações sociais, éticas e políticas dos alunos. Assim, afirma Moura (2014, p. 36) que:

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence.

Ao passo que a educação profissional busca mudar a realidade do aluno e da sociedade em que ele vive, o seu corpo docente deve, necessariamente, dominar os conhecimentos científicos da sua área de atuação e dominar saberes pedagógicos para aplicação das suas práticas com base na intencionalidade que estimule o aluno ao aprendizado.

Para Silva Júnior e Gariglio (2014), a atuação docente na EP requer além dos conhecimentos e experiências do mercado de trabalho, um repertório de habilidades pedagógicas próprias ao exercício da atividade docente que ajude a dar coerência e unidade ao fazer pedagógico. Dentre essas habilidades, podemos destacar: saber avaliar o ato pedagógico, ter domínio da turma, ter capacidade de liderança, saber transmitir conteúdos, capacidade de seduzir o aluno no sentido de atenção e dedicação e domínio do conhecimento no campo didático.

Os autores relatam que, apesar da necessidade do conjunto de saberes e habilidades pedagógicas para a prática docente na EP, existe uma forte referência do mundo do trabalho em detrimento da formação pedagógica no campo da educação profissional.

É na prática cotidiana desses professores, em confronto com as condições de profissão, que os saberes da base da profissão são objetivados. A forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que

esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor de disciplinas das áreas tecnológicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica, são alguns dos objetos-condições que constituem o contexto da prática docente na EP (Silva Júnior; Gariglio, 2014, p. 886).

Desse modo, dominar os saberes didático-pedagógicos pode ser uma fragilidade para professores que atuam na educação profissional, uma vez que a grande maioria desses profissionais advém da formação inicial bacharelada, o que caracteriza a privação do contato com disciplinas pedagógicas em contraste com a priorização dos saberes e conteúdos inerentes à atuação no mundo de trabalho.

Nesse contexto, sob a égide do perfil docente para atuação da educação profissional e tecnológica, Cruz (2020) destaca que os saberes, a competência e a qualificação inerentes à atuação docente configura-se como sua profissionalidade. Essa, por sua vez, norteia as atividades laborais com o papel de ensinar, partindo da interação entre a regulação social da profissão e a forma de se identificar com o sujeito que se faz professor.

A profissionalidade docente, segundo Cruz (2020), se manifesta pela própria historicidade como função designada para ensinar a um determinado grupo profissional ao longo do tempo e pelas modificações dos processos de produção, formas e métodos de trabalho e suas relações com a educação, tendo o conhecimento como base para sua efetivação.

Nesse caso, Cunha (2006) descreve em seus estudos que a compreensão da profissionalidade docente constitui-se no ambiente e no contexto no qual a docência está inserida, sob a influência das mudanças, transformações, inovações de espaços e tempos, novas experiências docentes e recentes interações de sentimentos renovados.

Nessa mesma linha de pensamento, Rocha e Cruz (2020, p. 91) relatam que a profissionalidade docente configura-se entre a interação de “profissionalização-profissionalidade-profissionalismo”, de modo que a profissionalidade reúne o elenco de saberes e competências requeridas para o exercício da profissão e é constituída sob a égide da apropriação da função que os docentes exercem. Já o profissionalismo caracteriza-se como os aspectos de adesão, esforço e legitimidade da função social que eles exercem como docentes. Para os autores, a profissionalização constitui-se como o reconhecimento da profissão, legalmente constituída, as condições de trabalho e carreira.

Em relação à atuação na educação profissional exercida por professores bacharéis, os autores advogam que a construção de profissionalidade e os aspectos de profissionalização se apresentam de forma mais complexa, devido à identidade desses professores ser constituída na

formação bacharelada e na sua percepção para atuação em diversas áreas do conhecimento e não em um referencial para a docência no contexto da EP.

Dessa forma, Oliveira (2006) destaca que na profissionalização docente encontram-se as condições de trabalho, carreira e o salário do professor, que se constituem cada vez mais de demandas, deveres e tarefas que não vêm acompanhadas de retribuição salarial, trabalhista e formativa. Nesse aspecto, encontra-se também a EP, que não ganha o devido reconhecimento social de trabalho e a valorização dos professores, como em outras áreas e campos de atuação, até mesmo por parte dos próprios docentes.

Entre os aspectos considerados importantes na profissionalização docente estão as condições de trabalho, carreira e salário do professor. Estas implicam demandas cada vez maiores quanto aos deveres e tarefas a serem assumidos pelos docentes. Tais demandas não vêm acompanhadas de retribuição salarial, trabalhista e mesmo formativa correspondentes. A rigor, no geral e, sobretudo, na área da EP, não há reconhecimento social do trabalho dos professores e, conforme mencionado, a valorização da docência como uma área com um saber próprio, até por parte dos próprios professores.

Nesse aspecto, a profissionalidade docente constitui-se de saberes, habilidades, conhecimentos e qualificação necessários para o exercício da profissão que vão se constituindo ao longo do tempo e em detrimento das mudanças e experiência. Na educação profissional não é diferente, visto que muitas são as competências para ingresso e atuação nessa modalidade de ensino, exigindo do professor um elenco de saberes para o pleno desenvolvimento de suas atividades no processo de ensino e aprendizagem. Como ressalta Bonfim (2020, p. 49):

Sendo assim, o conhecimento específico do professor, enquanto importante descritor de profissionalidade “indissociável do saber e do ensinar”, carece de construção e reconstrução permanente à sua objetivação e profissionalização, parte integrante do seu desenvolvimento profissional que não pode ser alcançado sem a formação inicial e continuada para auxiliar na construção individual de cada profissional docente.

A educação profissional exige dos seus professores cada vez mais conhecimentos, saberes e habilidades que possam oportunizar ao aluno uma formação integral, emancipadora e que o prepare para as adversidades profissionais e da vida. Nesse sentido, muitas são as práticas e ações educativas adotadas pelos professores para conduzirem o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, na próxima subseção tratamos das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis que atuam no Ensino Superior.

2.2.4 As práticas pedagógicas do professor bacharel no Ensino Superior

No exercício da atividade docente, o professor deve pautar-se de ações e práticas pedagógicas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de modo a buscar a transformação da realidade social do aluno através do pensamento crítico, reflexivo e com uma perspectiva emancipatória. Essas práticas que conduzem o ensino não devem limitar-se a uma mera reprodução do conteúdo, mas ser sustentadas pela constante reinvenção e atualização na forma de ensinar.

Desse modo, segundo Franco (2016), uma atividade educativa ou uma aula torna-se uma prática pedagógica a partir do momento em que ela ocorre em torno da intencionalidade e na construção de ações que conferem sentido a essa intencionalidade. Ou seja, será prática pedagógica quando a ação estiver ancorada na reflexão contínua e coletiva, na busca pela realização dos encaminhamentos e objetivos propostos pela intencionalidade que visa ao aprendizado.

Para Libâneo (2001), a intencionalidade pedagógica parte do sentido de trabalho docente organizado, intencional, consciente e que busca atender às expectativas educacionais em um contexto social, podendo ser dividida em duas características fundamentais. Na primeira, trata-se de uma atividade humana intencional, havendo sempre uma relação de influência entre as pessoas, voltada para fins e objetivos do processo de formação, ou seja, uma intenção educativa que busca valores e comportamentos éticos de caráter formativo. Por outro lado, a segunda caracterização da intencionalidade parte da educação como fenômeno social, tratando-se de uma prática compreendida pelo quadro geral da sociedade, não sendo trabalhada de forma isolada, mas mediante as relações que integram as estruturas econômicas, políticas e as classes sociais.

No campo da ação pedagógica, a intencionalidade caracteriza-se como um fator que leva uma prática a ser entendida como pedagógica, uma vez que o professor planeja sua aula com um objetivo a ser alcançado, elabora seu plano de ensino com objetivos gerais e específicos a serem atingidos e, por fim, realiza avaliação dos alunos perante os conteúdos trabalhados durante as aulas, visando a aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Convergindo para essa perspectiva, a intencionalidade, segundo Caldeira e Zaidan (2013), pode ser percebida no planejamento de aulas dos professores, nos planos de ensino, nos processos sistemáticos de avaliação, na organização das turmas e nas relações docentes. Dessa maneira, a prática pedagógica advém de uma ação intencional, direcionada para o processo de ensino e aprendizagem na busca pela solução de problemas educativos.

A cada momento em que o professor realiza o planejamento de suas ações, que inclui a sistematização dos seus processos de ensino e aprendizagem em busca de formar o aluno em sua integralidade para além da sala de aula, ele desenvolve ações que podem ser chamadas de práticas pedagógicas, como explica Franco (2016, p. 547):

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Nesse cenário, prática pedagógica, para a autora supracitada, é toda ação educativa realizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, no planejamento da aula, na sistematização dos conteúdos, na realização das atividades, na mobilização dos saberes para escolhas dos métodos de ensino e avaliação dos alunos.

As práticas pedagógicas orientam a atividade dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem por meio da ação, reflexão, aplicação dos conteúdos e pela realização das atividades práticas. Nesse cenário, elas partem da ideia de ação e reflexão no campo do conhecimento teórico, advindas das disciplinas científicas e de sua aplicação em direção a ações de resolução de problemas na prática.

O professor age de modo a trabalhar práticas pedagógicas, ao passo que fundamenta suas ações para formação do aluno dentro dos aspectos de mudanças essenciais para a transformação social. Essa caminhada perpassa o ambiente escolar, contribui para a formação do aluno para a vida e não para o reducionismo do ensino para avaliações externas e métricas de notas.

Gonçalves (2020) aponta que a prática pedagógica deve ser fundamentada em diversas aptidões, as quais passam pelo domínio do conteúdo das disciplinas, tendo como característica central o próprio ato de saber como ensinar, tendo a sensibilidade de se relacionar com os alunos que aprendem de formas e maneiras distintas. O autor evidencia, ainda, que o processo de ensino deve ser dinâmico, pautado na utilização de diferentes estratégias educativas, de modo a estabelecer a interação entre professores e alunos.

As práticas pedagógicas, de acordo com Andrade e Silva (2021), são os elementos norteadores da produção do conhecimento e apresentam ao aluno uma reflexão crítica, para a qual o professor deve utilizar recursos metodológicos apropriados e estratégicos para atender ao objetivo proposto e desenvolver no aluno o aspecto participativo nas aulas.

Dessa forma, na busca pela compreensão de prática pedagógica, Caldeira e Zaidan (2013) descrevem que existem diferentes significados e sentidos atribuídos para essas ações, de acordo com as seguintes perspectivas: positivista, fenomenológica e histórico-crítica. Em cada uma delas temos uma concepção da realidade e significados entre teoria e prática, como segue:

Na perspectiva do positivismo, as autoras relatam que a realidade é considerada única e pode ser fragmentada, tal como captamos mediante nossos sentidos. Assim, existe a separação entre teoria e prática, ao passo que “a teoria é considerada um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebida abstratamente, portanto, distante da prática” (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 16), e por sua vez, a relação existente entre teoria e prática tem caráter unitário e imediato da ação, ou seja, se estabelece mediante a aplicação da teoria na prática. Conforme a perspectiva positivista, a teoria orienta a aplicação da prática, no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino voltados para a solução de problemas da disciplina, da sala de aula, da motivação dos alunos e dos processos de avaliação.

Na perspectiva fenomenológica, Caldeira e Zaidan (2013) relatam que o homem se torna o verdadeiro criador da realidade e do conhecimento, de modo que a realidade é socialmente construída mediante o significado das situações, experiências vividas e os objetos. Nesse sentido, na visão da fenomenologia, a compreensão da prática tem como início a própria ação.

Essa nova compreensão da prática possibilita que o indivíduo reconsidere crenças e atitudes inerentes à sua atual maneira de pensar, sendo, assim, capaz de exercer uma influência prática. Portanto, nessa perspectiva, a relação teoria-prática é entendida como uma troca bidirecional, ou seja, a prática é informada não somente pelas ideias-teoria, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do ator são sempre indispensáveis (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 17).

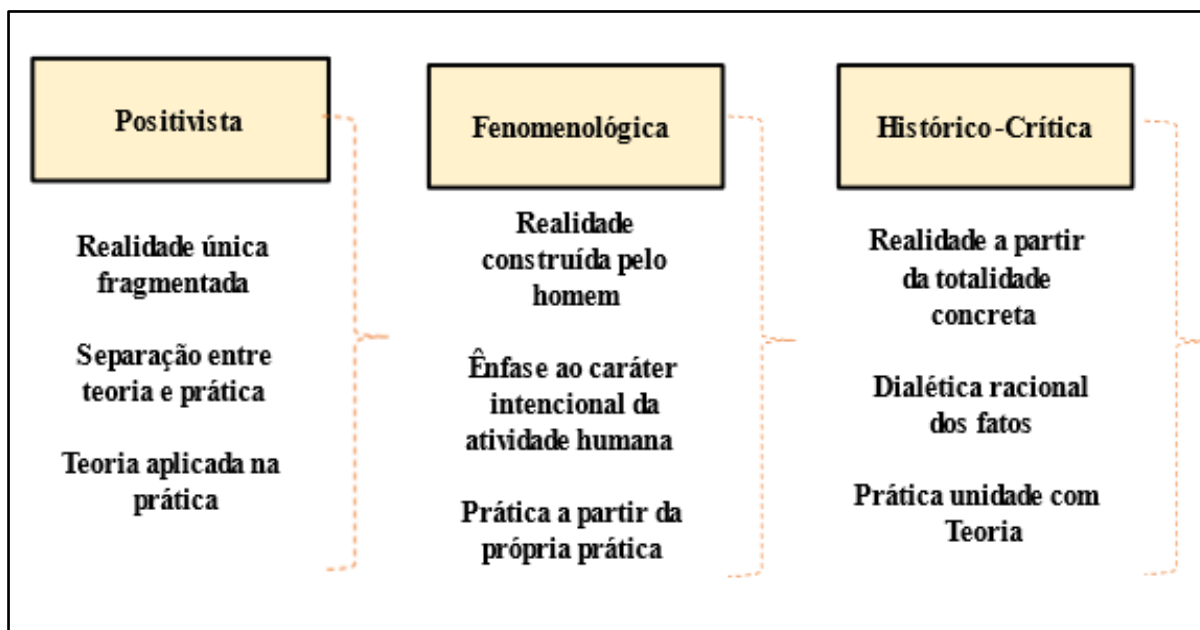
Cabe destacar que as experiências de cada professor modificam e influenciam suas práticas pedagógicas, sendo indissociável a experiência já constituída pelo professor em relação a outros saberes docentes.

Por fim, temos a perspectiva histórico-crítica, que apresenta a concepção de que a realidade se configura como total e concreta. Essa realidade não engloba todos os fatos e sentidos por si só, mas uma totalidade concreta que se estrutura com base na dialética, na qual o fato (ou conjunto de fatos) pode ser compreendido de forma racional dentro do contexto.

Nessa perspectiva, o significado de prática pode ser percebido em sua unidade com a teoria frente à interdependência e a uma relativa autonomia da prática.

Para uma visualização do explanado no que tange às perspectivas de sentidos e compreensão das práticas pedagógicas a partir dos estudos de Caldeira e Zaidan (2013), elaboramos de forma sucinta a Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Perspectivas das práticas pedagógicas



Fonte: Elaborada pelo autor (2023), com base em Caldeira e Zaidan (2013)

A estreita e imbricada relação entre teoria e prática na busca pela mudança e transformação social, autonomia e emancipação nos leva à consciência da prática e da teoria enquanto práxis. Dessa compreensão, temos a concepção de práxis, de acordo com Konder (1992), ao afirmar que práxis se trata de uma atividade concreta do sujeito humano, que busca modificar a realidade objetiva e a transformação dos homens e de si, é a ação de aprofundamento da reflexão, do autoquestionamento da teoria frente à ação, da integralidade, da interdependência e da consciência entre teoria e prática.

O processo de ensino caracteriza-se como práxis quando teoria e prática trabalham e se determinam numa relação recíproca entre objeto e sujeito, ou seja, busca desenvolver a ação de transformação do aluno e sua realidade, ao passo que o próprio professor, ao incorporar a práxis na sua ação docente sobre determinado objeto, também se autotransforma (Azzi, 1995).

Dessa forma, a prática pedagógica, para Caldeira e Zaidan (2013), tem início na própria prática, sendo a atividade rotineira desempenhada pelos professores em sala de aula. No

entanto, apesar de as aulas serem realizadas em um espaço com tempo determinado, é antecedida e sucedida por ações pedagógicas que pertencem ao trabalho de planejamento das aulas e avaliações dos alunos.

Nesse diapasão, as autoras descrevem que a elaboração dos planos de ensino, organização das turmas, processo de avaliações, reuniões docentes, aulas práticas e situações em que é possível identificar a relação entre teoria e prática é caracterizada como práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2016), as ações dos professores são caracterizadas como práticas pedagógicas desde que estejam voltadas para o ensino, compreendidas para atender às expectativas educacionais de uma determinada realidade social. Do contrário, a prática exercida pelo professor de forma avulsa, solta, sem um norteamento que a molde e a guie, perde o sentido e se torna apenas uma prática docente, muitas vezes mera reprodutora do conteúdo, sem sustentação pedagógica.

No contexto das práticas pedagógicas realizadas pela reprodução do conteúdo, Veiga (1989) diz que as ações do professor acabam por ficar alheias à atividade pedagógica, estabelecendo apenas relações com as operações que realiza e não com as pessoas que estão envolvidas. O desenvolvimento do trabalho a partir de modelos e moldes propostos anteriormente implica um professor com papel meramente executor e reprodutor de conteúdo, sem reflexão, tornando a atividade docente um meio de sobrevivência pessoal e não uma ação entre teoria e prática, criativa reflexiva. Veiga (1989, p. 19) afirma ainda que “a prática pedagógica constituída sob esse prisma redundante em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais íntimos a ela”.

Andrade e Silva (2021) corroboram esse pensamento ao ressaltarem que os professores bacharéis que atuam no Ensino Superior adotam práticas didático-pedagógicas com base na repetição de padrões e comportamentos de outros professores, inclusive no contínuo uso das mesmas ferramentas, técnicas e práticas que receberam na sua própria formação acadêmica, em que a “formação do professor não pode, ou, pelo menos, não poderia ser feita somente com a prática, mas também deve incluir o embasamento científico, que problematize a prática” (Andrade; Silva, 2021, p. 160).

Nessa linha de pensamento, Costa (2014) afirma em seus estudos que as práticas dos professores bacharéis são fundamentadas em suas crenças constituídas pelas experiências e que os conhecimentos dos professores são consolidados durante o próprio exercício docente, ou seja, dentro da escola. A autora ressalta ainda a necessidade das instituições de proporcionarem

formação continuada para esses grupos de professores atuarem nos cursos de nível superior e educação profissional.

Quando nos reportamos às práticas pedagógicas, estas advêm do princípio de ação do professor em sua atividade em sala de aula, e quando nos remetemos à práxis, temos a configuração entre teoria e prática como indissociáveis na ação do professor quando este assume o papel de transformador da realidade dos alunos e de si, enquanto práticas reflexivas, analíticas, inovadoras e intencional. No entanto, lecionar com toda essa gama de conhecimentos e saberes não é tarefa fácil, pois do pleno exercício docente emergem muitos desafios, principalmente quando tratamos do seu exercício por professores que não trilharam cursos de formação e qualificação pedagógica.

A ausência da sustentação pedagógica nas práticas docentes pode ser bem representada quando exercida por professores bacharéis no ensino universitário, visto que, muitas vezes, esses profissionais não tiveram preparação de caráter didático-pedagógico para lecionarem. Isso fica evidenciado quando muitos desses professores são convidados ou participam de processos de seleção que não exigem formação pedagógica como requisito para ingresso na docência.

Segundo Gonçalves (2020, p. 13), a atuação docente pelos professores bacharéis exige uma formação complementar para desenvolver suas práticas didático-pedagógicas, pois o “exercício da docência pelo professor bacharel torna necessário a busca por formações complementares, porque não se pode resumi-lo unicamente ao conhecimento teórico dos conteúdos que ensina”. Desse modo, o autor reafirma que a formação pedagógica possibilita o aprimoramento das técnicas e da competência didática para o desenvolvimento do ensino com qualidade.

De acordo com Masetto (2020), a competência na área pedagógica, específica da docência, encontra-se desvalorizada, principalmente pelos professores universitários, visto que a maioria deles acredita que os conhecimentos pedagógicos são apenas técnicas e procedimentos dos quais eles não precisam, uma vez que suas aulas expositivas já são suficientes para o processo de transmissão do conteúdo que lecionam. Ademais, segundo o autor, esses professores nunca tiveram formação e oportunidade de conhecer e descobrir que competência pedagógica perpassa o domínio do conteúdo e abrange conhecimentos e práticas de didáticas que servem de fundamento para a ação docente na colaboração para que o aluno realmente aprenda sua profissão.

Cunha (2016) acrescenta em seus estudos que os professores bacharéis atuantes no nível superior definem e organizam suas práticas pedagógicas desejando a aprendizagem do aluno, e dentro desse processo utilizam estratégias didáticas, como seminários, aula de campo, aulas

expositivas dialogadas, visitas guiadas, solução de problemas e contextualização de conteúdos com linguagem clara, simples e objetiva para o desenvolvimento das suas aulas. No entanto, o autor revela que, apesar das estratégias e organização das práticas pedagógicas em sala de aula, esses professores apresentam a necessidade de conhecer, repensar e organizar novas formas e métodos de ações pedagógicas.

Por outro lado, é possível perceber que o perfil dos professores bacharéis que atuam nos cursos de nível superior vem se modificando ao longo do tempo, justamente pela busca por qualificação e preparação para integrar as práticas pedagógicas com as experiências adquiridas no exercício da profissão, de modo a colaborar com a aprendizagem dos alunos, como demonstra Masetto (2003, p. 15):

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador. Alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é o seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. Entende-se, então, que ainda tem sentido o debate dessa temática.

Desse modo, observamos que o exercício da docência, como em qualquer outra profissão, necessita de qualificação e preparação para seu desenvolvimento com maestria, pois se faz necessária a formação pedagógica condizente com a modalidade de atuação, abrindo um parêntese que inclui, principalmente, professores com a formação bacharelado que lecionam no Ensino Superior e na educação profissional.

Portanto, Batista, Gouveia e Carmo (2016) ressaltam que a integração entre teoria e prática oportuniza ao professor universitário refletir sobre sua prática como docente formador do sujeito e da sociedade, e não como uma carreira paralela de caráter complementar. Além disso, o professor atuante nesse nível deve se sensibilizar com a diversidade de alunos que ingressam nos cursos superiores e que exigirão dos seus mestres a adoção de práticas educativas que contemplem a formação para a atuação profissional.

Discutir as concepções sobre as práticas pedagógicas dos professores bacharéis que atuam no nível superior nos permitiu refletir acerca da importância da fundamentação entre teoria e prática para o exercício da docência de forma consciente e intencional, buscando a emancipação e a transformação da realidade do aluno enquanto sujeito de sua própria história.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS E DISCUSSÕES

A educação profissional e tecnológica não pode ser a mesma do tempo da sua criação e implantação, uma vez que formar as classes sociais menos favorecidas para os trabalhos operacionais e manuais, bem como atender às exigências do mundo do trabalho, já não se configura como objetivos dessa modalidade de ensino. Após a criação dos institutos federais, a educação profissional busca a modernização do ensino integrado entre trabalho, ciência e tecnologia, com a oferta da educação básica na forma do Ensino Médio integrado, formação profissional, graduação e pós-graduação, de modo a formar o cidadão tanto como sujeito capaz de atuar na carreira profissional como na formação para o desenvolvimento social.

Desse modo, na presente seção tratamos dos caminhos e discussões da educação profissional e tecnológica como oferta do Ensino Superior, na perspectiva dos institutos federais, bem como no Instituto Federal do Acre (IFAC). Na sequência, abordamos as concepções e a reestruturação da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compõe diferentes modalidades e níveis de educação com base na ciência e tecnologia. Sua principal função social é a educação tecnológica, ampla e universal, que objetiva formação inicial, continuada e qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

Segundo Vieira e Souza Júnior (2016), o ensino técnico no Brasil teve seus primeiros passos em 1906, quando o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, instituiu quatro escolas técnicas, sendo três delas destinadas ao ensino de ofícios operacionais, localizadas nas cidades de Niterói, Campos e Petrópolis, e uma voltada para a aprendizagem agrícola, em Paraíba do Sul.

Já a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início em 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada capital da república. Essas escolas tinham como objetivo formar as classes baixas para serviços operários e contramestres, bem como formar menores de idade que almejavam aprender um ofício. As escolas de aprendizes artífices era voltada para o ensino com base na própria prática e nos conhecimentos técnicos de ofício.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007) esclarece que as primeiras escolas de aprendizes e artífices foram criadas antes do processo de reestruturação e industrialização do Brasil, servindo como uma política moralizadora de repressão da educação, com o objetivo de formar os pobres, os órfãos e os desamparados da sorte para o trabalho. Ou seja, uma formação destinada à classe pobre e voltada para o trabalho operacional.

Criadas para atender aos jovens das classes mais pobres, as escolas de aprendizes e artífices foram posteriormente transformadas em liceus industriais, ofertando cursos profissionalizantes industriais na sequência de cursos primários, e mais tarde, em 1942, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, primeiros passos para posterior reestruturação e transformação em Rede Federal de Educação Profissional.

Em 1930, com o início da industrialização brasileira e a crescente necessidade de formação de mão de obra destinada a atender ao mercado de trabalho, o Ministério da Educação e Saúde Pública incorpora a EPT e inicia o processo de instituição de escolas industriais e formação profissionalizante no Brasil (Vieira; Souza Júnior, 2016).

Destaca-se que na mesma década, a Constituição Federal (CF) de 1937 foi a primeira entre as CF brasileiras a abordar especificamente o ensino técnico, industrial e profissional, tornando-se um marco histórico para EP, pois a partir da década de 1930, ocorre várias reformas e mudanças para o ensino profissionalizante.

A educação profissional e tecnológica é pautada por reformas de cunho administrativo e estrutural junto ao Ministério da Educação. Nesse contexto, em 1942, no então Governo de Getúlio Vargas, ocorre a reforma do sistema educacional profissionalizante, realizada pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Nas reformas aprovadas e implantadas, na que ficou conhecida como “Reforma de Capanema”, destaca-se o surgimento do “Sistema S”, instituído mediante alguns Decretos-lei.

O Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942a), institui o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com o objetivo de aperfeiçoar a mão de obra industrial e com a visão compartilhada com a federação das indústrias, vinculado ao Ministério da Educação com competência de ensino e aprendizagem aos industriários, além da organização, administração e gestão das escolas industriais (Souza, 2014).

A instituição do ensino industrial ficou por conta do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942b), destinado à classe operária, aos trabalhadores artesanais, industriais, comunicações, de transportes e da pesca. Organizado em dois ciclos, o primeiro obedece à ordem de ensino industrial básico, mestria, aprendizagem e artesanal. O segundo

ciclo segue o ensino técnico profissionalizante e pedagógico (Monteiro *et al.*, 2013; Romanelli, 1986).

Em 28 de dezembro de 1943, o então ministro Gustavo Capanema organiza o ensino comercial com o Decreto-lei nº 6.141. A finalidade expressa no decreto é formar o aluno para o comércio, seguido de formação para o auxílio nas atividades administrativas e auxílio aos negócios, tanto públicos como privados (Brasil, 1943).

Cabe destacar que a dualidade entre o ensino regular para a elite e o ensino profissionalizante para a classe menos favorecida também esteve presente na reforma do então ministro Capanema. Por meio do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, fica reformulado o sistema de ensino brasileiro, que se divide em dois ciclos: o primeiro ciclo recebeu o nome de ginásial, é correspondente ao primário, os cursos passam a ter duração de quatro anos e constitui uma formação de caráter geral.

O segundo ciclo, denominado colegial, correspondente ao ensino secundário, passou a ter duração de três anos e tinha por objetivo a formação voltada para o ingresso nos cursos superiores, predominantemente voltado às classes sociais da elite brasileira. Destaca-se que o ciclo do colegial ficou dividido em dois eixos, a saber: o clássico, destinado a pessoas com aptidões para ciências humanas, e o eixo científico, destinado aos alunos que se identificavam com a área de ciências naturais (Trevizoli; Vieira; Dallabrida, 2013).

Em paralelo à etapa do colegial, segundo Oliveira (2015), a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, tinha o mesmo nível e tempo de duração do colegial. No entanto, não habilitava os alunos para o ingresso no Ensino Superior. Constituída inicialmente pelos cursos agrotécnico, técnico comercial, técnico industrial e cursos normais, a educação profissionalizante voltava-se para a formação destinada a atender aos anseios do mercado de produção.

O colegial, em sua forma geral e curricular, almeja preparar o aluno para o ingresso no Ensino Superior, de acordo com as habilidades e aptidões dos alunos. O ensino técnico-profissionalizante tinha o objetivo de formar as classes populares para atender às necessidades da sociedade, divididas em três aspectos, como segue:

O ensino técnico-profissional converge para um mesmo fim: 01 – Formar profissionais para atender a necessidade de setores específicos; 02 – Possibilitar aos jovens e adultos que não possuem diplomas a qualificação técnica e profissional objetivando o aumento da eficiência e produtividade; 03 – Dar o suporte necessário aos profissionais diplomados e habilitados (Piletti, 1996, p. 91).

Observamos, porém, o caráter dualista e dicotômico perante a reestruturação do ensino, visto que os cursos superiores eram destinados a formar intelectuais da classe dominante, enquanto a educação profissionalizante destinava-se a formar a classe operária.

Dentro do pacote de mudanças no cenário do sistema de ensino brasileiro, em 25 de fevereiro de 1942, mediante o Decreto nº 4.127/42, ocorre a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, com a oferta de ensino técnico profissionalizante.

Oportunamente, salientamos que, apesar dos debates e discussões acerca da educação profissionalizante, que se tornou uma modalidade do ensino regular, somente com a aprovação da LDB de 1961 – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), pela primeira vez passou a ser reconhecida a integração da educação profissionalizante ao sistema regular de ensino, ficando estabelecida a plena equivalência entre os ensinos de caráter técnico-profissionalizante e os cursos propedêuticos, para que os alunos pudessem dar seguimento no Ensino Superior. No entanto, os alunos concluintes dos cursos técnicos só poderiam ser admitidos nos cursos superiores compatíveis com a mesma área de formação da profissional (Kuenzer, 2007; Tavares, 2012).

Em 1959, dando seguimento aos caminhos trilhados até a atual configuração da rede federal de educação profissional, segundo Dominik (2017), no então Governo de Juscelino Kubitschek, com vistas à formação de mão de obra especializada para contribuir para o processo de aceleração da industrialização do Brasil, as Escolas Industriais e Técnicas são reconfiguradas e transformadas em Escolas Técnicas Federais, autarquias constituídas de autonomia administrativa, financeira e didática na forma de ensino técnico profissionalizante.

Cabe destacar que a rede de educação profissional passou por transformações, constituídas de uma rede composta por escolas agrícolas, conceituadas como Escolas Agrotécnicas Federais, tendo como princípios as “escolas-fazendas”, com a oferta de cursos profissionalizantes voltados para as áreas agrícolas e a educação do campo. Antes vinculadas ao Ministério da Agricultura, em 1967 passaram a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, ampliando a rede e a oferta da educação profissional (Pacheco, 2011).

Na busca por atender às demandas de formação profissional em detrimento do desenvolvimento econômico e produtivo formado nos anos de 1970 e 1980, frente ao desenvolvimento de novos meios de produção, novas tecnológicas e mudanças na exigência de prestação de serviços qualificado, em 1978, o Governo brasileiro sanciona a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (Brasil, 1978), que reconfigura e transforma as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro nos Primeiros Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFET), formando o que pode ser chamado de alicerce para o sistema da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brito; Caldas, 2016; Dominik, 2017).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), constituídos de autarquias federais, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equipararam-se aos centros universitários no que tange à oferta de cursos do Ensino Superior. No entanto, com a concepção adicional para formação de engenheiros de operação e tecnólogos.

De acordo com Silva, Missaki e Bueno (2022), os primeiros CEFETs foram os pioneiros no processo de oferta do ensino verticalizado, pois abrangiam dentro da mesma instituição cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos de graduação. Notadamente, havia diversidade no processo de contratação e atuação dos seus docentes, uma vez que eram contratados professores do magistério de 1º e 2º graus e professores do magistério superior para atuarem em suas respectivas áreas e níveis de escolaridade.

Em 1994, formando a base para a rede federal de educação profissional, o Governo sanciona a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrindo a possibilidade gradual de as demais Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais passarem por reconfigurações e transformarem-se em CEFETs. Nesse sentido, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais espalhadas pelo país pleitearam essa mudança e conseguiram migrar para a nova configuração de Centro Federal, formando uma rede para oferta da educação profissionalizante, como ressalta Pacheco (2011, p. 48): “Durante a década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se CEFETS, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994”.

Mediante a nova proposta e configuração da educação profissional, os CEFETs ofertavam ensino verticalizado por meio de diferentes cursos, níveis e programas, incluindo cursos nas áreas de tecnologia e pós-graduação, com apontam Brito e Caldas (2016, p. 88):

Nessa configuração, os CEFETs, eram responsáveis por ofertar educação profissional, por meio de seus diferentes cursos e programas, inclusive cursos superiores vinculados à área tecnológica e até mesmo cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, além do ensino médio. Por ter essa diversidade de níveis de ensino, mantinham em seus quadros, professores da carreira de magistério de 1º e 2º graus e da carreira de magistério de ensino superior.

Os CEFETs ofertavam cursos e programas da educação profissional e técnica em diferentes níveis, com graduação, pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado. Mantinham o quadro de professores diversificado, visto que até então não era permitida de

forma legal a atuação docente em diferentes níveis de ensino pelo mesmo corpo docente, ou seja, ainda não havia uma carreira que permitisse o exercício da docência em diferentes níveis de ensino pela mesma contratação do professor, o que será tratado mais adiante no tocante à carreira da educação profissional.

A educação profissional e tecnológica objetivava impulsionar e suprir a carência de mão de obra qualificada para serviços operacionais e industriais. Assim, era destinada, inicialmente, às classes sociais menos favorecidas, de modo a formar o aluno para atender às necessidades específicas da sociedade e da indústria na constante busca pela manutenção da eficiência e produtividade. Ou seja, em sua concepção, a educação profissional destinava-se a atender às classes sociais mais baixas, visto que, para esse público, era destinado o ensino profissionalizante para o trabalho operacional, enquanto para a elite, destinava-se o ensino superior, com o objetivo de formar profissionais para trabalhos intelectuais e estratégicos (Campelo, 2017).

No entanto, considerando a conjuntura político-econômica de crescimento e modernização pela qual o país passava, houve o impulsionamento da criação de uma institucionalidade de educação e ensino que pudesse corresponder aos anseios e avanços desenvolvimentistas e inovadores que atendessem tanto aos aspectos políticos de transformação social quanto a formação emancipadora humana. Com isso, o Governo reconfigura a rede de educação profissional e tecnologia em busca da consolidação das reformas educacionais requeridas pelo avanço econômico e social (Silva; Mourão; Araújo, 2022).

De acordo com os autores, as políticas do Governo Federal, na busca de atender às estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), já apontavam para a criação de novas instituições de educação profissional e para a implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino. Desse modo, em 2005, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Ministério da Educação (MEC) cria o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, objetivando ampliar as instituições de ensino profissional para alavancar o desenvolvimento de todas as regiões do país.

Inicialmente, segundo Santos (2018), o plano de expansão da rede federal previa uma proposta de criação de 42 escolas, distribuídas em 23 unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, compostas por cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas federais e 33 unidades descentralizadas, vinculadas aos CEFETs. No entanto, ao longo da sua execução, a fase inicial passa por remodelagem no seu quantitativo, passando para 64 escolas, compostas por unidades descentralizadas, autarquias federais e federalização de escolas municipais e estaduais. Essa alteração, segundo o autor, pode ser caracterizada por causa da

recomposição das forças políticas do Governo frente ao Congresso Nacional e que serviriam de base eleitoral de alguns parlamentares.

Na segunda fase de expansão da rede federal, iniciada em 2007, o Governo teve como premissa as ações do PDE, tendo como foco construir em quatro anos mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica voltadas para o ensino profissionalizante, abrangendo as 27 unidades da federação e o interior do país.

Essa política de expansão representa uma crescente no número de vagas ofertadas para o ensino, atingindo um total de aproximadamente 500 mil vagas no fim de 2010, após a conclusão da construção das escolas e o pleno funcionamento da rede.

No seguimento do projeto de expansão da rede federal de educação profissional, temos a terceira fase, iniciada em 2011, com a previsão de criação de 208 escolas federais até 2014, distribuídas nas 27 unidades da federação, visando ao desenvolvimento regional e à formação profissionalizante, “permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população” (Brasil, 2018).

Cabe destacar que, durante o plano de expansão da rede federal de educação profissional, a segunda fase marca o reordenamento nos moldes da reorganização da rede federal, com a criação e a implantação de programas de governo, como o Brasil Profissionalizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e o programa de expansão da rede. Já a terceira fase, em 2011, marca a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a criação de bolsas estudantis e linhas de financiamento, como o Financiamento Estudantil (FIES) Técnico, voltadas para o financiamento da oferta de cursos na iniciativa privada (Silva; Mourão; Araújo, 2022).

Dessa forma, com a expansão da rede federal e interiorização na busca pelo desenvolvimento regional, de 2005 a 2014, a rede federal passa a ser configurada e composta com a inauguração de 64 escolas na primeira fase, 150 escolas na segunda fase e 208 escolas na terceira fase, perfazendo o total de 422 unidades criadas, as quais somadas às 140 unidades já existentes, chegam ao total de 562 unidades, abrangendo 515 municípios, distribuídas nas 27 unidades da federação (Santos, 2018).

Nesse contexto, buscando fortalecer a oferta e a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, em 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008a), que Institui a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Além da rede federal de educação e os institutos, a referida lei institui os Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

Conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), os institutos federais possuem natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, constituindo-se de instituições de educação que integram o Ensino Superior, a educação básica, a educação profissional e a especialização na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Além disso, possuem quadro docente incorporado ao plano de carreira do magistério de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), criado mediante a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b) e, posteriormente regulamentado e reestruturado por meio da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012).

Vinculados ao Ministério da Educação, os institutos apresentam um novo modelo de educação profissional e tecnológica, cujo objetivo busca a promoção do ensino integral voltado para a construção de conhecimentos e rompimento da hierarquia do ensino técnico dualista com percurso voltado para formação de mão de obra qualificada destinada a suprir as necessidades da sociedade (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021).

A criação e implantação dos institutos federais se configuram na oferta da educação profissional de forma institucionalizada e com uma estrutura verticalizada de ensino. Dessa forma, em uma única instituição são ofertados o ensino profissionalizante, a educação básica técnica, o Ensino Superior e a pós-graduação.

Com a criação dos institutos federais mediante a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, em 2008, a partir da reorganização e reconfiguração dos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, emerge um novo modelo de instituição, visando à emancipação do aluno dentro do desenvolvimento regional pela oferta de educação profissional e tecnológica, como ressalta Silva, Mourão e Araújo (2022, p. 7):

No entanto, em 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Lei nº 11.892, que, no âmbito do Ministério da Educação, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que apresentam um novo modelo de institucionalidade na Educação Profissional, estruturado a partir dos CEFETs, das Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais, tendo como objetivos estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional,

respondendo à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública.

Nota-se que os institutos federais buscam desempenhar um papel de acesso à educação profissionalizante gratuita e de qualidade, visando ao desenvolvimento socioeconômico regional e do país, a partir de uma abordagem pedagógica inovadora e verticalizada, na busca pelo conhecimento científico e tecnológico, bem como a inclusão social e a oferta de cursos destinados à formação do aluno capaz de ingressar no ramo do trabalho e assim mudar sua realidade social.

Nessa perspectiva, de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, seção II, Art. 6º (Brasil, 2008a), os institutos federais têm por finalidade 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;
- 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.

A finalidade da criação dos institutos federais (Brasil, 2008a), dentre outras, traz em seu bojo a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, promovendo a integração da educação básica à educação profissional e educação superior, além de contribuir para o desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica.

A nova concepção de educação profissional e tecnológica a partir da instituição dos institutos federais traz uma nova premissa para o sistema de ensino brasileiro, visto que busca a formação do aluno em sua integralidade, com a oferta em todos os níveis e modalidades do ensino, formando e qualificando o aluno para atuação como cidadão e profissional nos diversos setores da economia.

Por outro lado, a EPT deve ser ressignificada para atender não só às necessidades do mercado de trabalho e os processos operacionais, mas também contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos, como ressaltam Vieira e Vieira (2014, p. 28):

Assim, a educação profissional é concebida como uma instância de estímulo ao desenvolvimento de potencialidades e de habilidades que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade e o espírito crítico. Numa era de rápidas, constantes e profundas mudanças, a formação dada nos cursos de educação profissional requer atenta consideração por parte das instituições, organizando e adotando nova abordagem, de modo a ensinar à comunidade escolar a capacidade de investigação, rompendo com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade.

A modalidade de ensino denominada educação profissional e tecnológica exige, dentre outros aspectos, a construção de conhecimentos e habilidades que permitam ao aluno questionar, analisar e compreender o contexto em que está inserido (Inocente; Tommasini; Castaman, 2018).

De acordo com Ciavatta (2005), o ensino profissional busca formar o aluno para o desenvolvimento das suas relações sociais e a qualificação para o mundo do trabalho, de modo a superar o reducionismo da escola técnica, o qual é voltado à preparação somente para o trabalho operacional em seus aspectos de rigidez, simplificados e de mero executor de tarefas, como está constituído na gênese do conhecimento profissionalizante.

Nessa perspectiva, os institutos federais possuem o desenho curricular da educação profissional e tecnológica de modo a ofertar a educação básica integrada à educação profissional técnica de nível médio, conferindo ao aluno a diplomação de conclusão do ensino médio profissionalizante, a oferta do ensino técnico pós-ensino médio, certificando ao aluno uma formação profissional técnica e a oferta de graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado, nas áreas de ciências e tecnologia, bem como a oferta de programas e cursos de pós-graduação, *latu sensu e stricto sensu* (Pacheco, 2011).

Assim, com a reestruturação da rede federal de ensino técnico, a oferta de ensino verticalizado pelos institutos federais, entendida como uma forma de organização do trabalho pedagógico em uma única instituição, traz um dilema frente à necessidade de um docente

versátil, dinâmico e capaz de lecionar com qualidade em diversos níveis de ensino, tornando ainda mais desafiadora a atividade profissional docente.

Após a reestruturação da rede federal de ensino, temos em sua composição na busca pela educação profissionalizante de qualidade o Instituto Federal do Acre (IFAC), que visa a promover a integração do ensino verticalizado, da educação profissional e a formação do aluno na sua integralidade a fim de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, na próxima subseção, debatemos a educação profissional no contexto do IFAC.

3.1.1 Contexto da educação profissional no Instituto Federal do Acre (IFAC)

No Acre, a implantação do instituído federal constituiu-se aos poucos. No primeiro momento, em 26 de maio de 2006, tramitou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei para a criação de uma Escola Técnica Federal no Estado. Mais tarde, em 13 de novembro de 2007, o Ministério da Educação, com a Portaria nº 1.065/07, designa o então Centro Federal de Educação do Amazonas (CEFET-AM) para implantar a Escola Técnica Federal do Acre.

Com isso, foi realizada, no dia 28 de março de 2008, em Rio Branco, capital do Acre, a primeira audiência pública que indicava a criação da Escola Técnica Federal do Estado do Acre, na qual foi tratada a criação de três unidades: uma em Rio Branco, uma em Cruzeiro do Sul e uma no município de Sena Madureira. Cabe mencionar que, na sequência, o CEFET-AM licitou as obras para construção.

No entanto, como a Escola Técnica Federal do Estado do Acre ainda não estava em funcionamento e encontrava-se ainda com o projeto no papel, após a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fez com que a escola técnica federal se transformasse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Um grupo de servidores federais de vários Estados do país, juntamente com o auxílio e a colaboração do Governo do Estado do Acre, em 2010, iniciaram as atividades do instituto, realizando o primeiro concurso de provimento efetivo para docente e técnicos e, posteriormente, iniciou os primeiros processos seletivos para ingresso dos alunos (IFAC, 2020).

O IFAC é uma instituição pública federal, com vínculo ao Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Sua composição encontra-se organizada pela administração geral da Reitoria e mais seis *campi*, sendo eles: Campus Rio Branco, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Xapuri e Rio Branco Avançado Baixada do Sol. Seu corpo docente, de acordo com a Portaria nº 246/2016, de 15 de

abril de 2016, possui um dimensionamento com base na estrutura atual, um total de 450 professores EBTT.

De acordo com PDI (2020), atualmente o IFAC possui um quadro composto por 362 docentes de carreira EBTT, distribuídos nos seus seis *campi* e classificados nos regimes de trabalho semanal de 20h, 40h e Dedicção Exclusiva (DE). A seleção e a contratação para o cargo de docente EBTT se dão por concurso público de provimento efetivo, realizado em três etapas, sendo a primeira uma prova objetiva; a segunda uma prova didática e, por último, uma prova de títulos.

É importante destacar que a partir da inauguração do IFAC ocorreu uma evolução gradativa e significativa tanto na sua infraestrutura como no seu quadro de servidores. No aspecto da infraestrutura, o instituto iniciou suas atividades com quatro *campi* localizados em Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri e Cruzeiro do Sul. Sendo que o campus de Xapuri somente teve sua oferta inicial de curso em 2015. As primeiras atividades do IFAC foram a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente e PROEJA, bem como superiores em licenciatura e tecnológicos. Na Tabela 1 a seguir detalhamos a programação de abertura dos cursos do IFAC, conforme PDI (2009).

Tabela 1 – Programação de abertura de cursos do IFAC

Campus	Curso	Tipo de oferta	Vagas
Rio Branco	Informática	Licenciatura	40
	Química	Licenciatura	40
	Química de Produtos Naturais	Tecnologia	40
	Processos Ambientais	Tecnologia	40
	Informática na Educação	Especialização	35
	PROEJA	Especialização	35
	Planejamento e Gestão Ambiental	Especialização	35
	Ensino de Ciências da Natureza	Especialização	35
	Gestão de Recursos Humanos	Especialização	35
	Eletromecânica	Integrado	40
	Eletromecânica	Subsequente	40
	Mecânica - PROEJA	Integrado	40
	Química	Integrado	40
	Química	Subsequente	40
	Redes de Computadores	Integrado	40
	Rede de Computadores	Subsequente	40
	Edificações	Integrado	40
	Edificações	Subsequente	40
	Edificações- PROEJA	Integrado	40
	Meio Ambiente	Subsequente	40
Cruzeiro do Sul	Ciências Biológicas	Licenciatura	40
	Agroecologia	Tecnologia	40
	Construção de Edifícios	Tecnologia	40

	Tecnologia em Segurança no Trabalho	Tecnologia	40
	Informática na Educação	Especialização	35
	PROEJA	Especialização	35
	Gestão Ambiental	Especialização	35
	Agropecuária	Integrado	40
	Edificações	Integrado	40
	Edificações	Subsequente	40
	Edificações-PROEJA	Integrado	40
Sena Madureira	Análise e Desenvolvimento de Sistema	Tecnologia	40
	Agroindústria	Tecnologia	40
	Física	Licenciatura	40
	PROEJA	Especialização	35
	Informática na Educação	Especialização	35
	Ensino de Ciências da Natureza	Especialização	35
	Informática	Integrado	40
	Informática	Subsequente	40
	Informática- PROEJA	Integrado	40
	Agroindústria	Integrado	40

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional/IFAC (2009)

Ademais, com a ampliação na oferta de cursos e o processo de reestruturação do IFAC, posteriormente foram inaugurados mais dois *campi*, um no município de Tarauacá e outro em Rio Branco, este denominado campus Avançado Baixada do Sol. Assim, com a ampliação tanto estrutural quanto em quantidade de cursos, o IFAC encontra-se redefinido com as seguintes ofertas e modalidades distribuídas por campus, conforme Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Oferta de cursos do IFAC ano 2022

Campus	Curso	Tipo de oferta	Modalidade
Cruzeiro do Sul	Técnico em Agropecuária	Integrado	Presencial
	Técnico em Meio Ambiente	Integrado	Presencial
	Tecnologia em Agroecologia	Tecnologia	Presencial
	Tecnologia em Processos Escolares	Tecnologia	Presencial
	Licenciatura em Física	Licenciatura	Presencial
	Licenciatura em Matemática	Licenciatura	Presencial
	Técnico em Recursos Pesqueiros	Subsequente	Presencial
	Técnico em Zootecnia	Subsequente	Presencial
Rio Branco	Técnico em Segurança do Trabalho	Subsequente	Presencial
	Técnico em Administração	Subsequente	Presencial
	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	Subsequente	Presencial
	Técnico Subsequente em Serviços Jurídicos	Subsequente	Presencial
	Técnico em Recursos Humanos	Subsequente	Presencial
	Técnico Integrado em Edificações	Integrado	Presencial
	Técnico Integrado em Informática para Internet	Integrado	Presencial
	Técnico Integrado em Redes de computadores	Integrado	Presencial

	Tecnólogo em Logística	Tecnólogo	Presencial
	Tecnólogo em Processos Escolares	Tecnólogo	Presencial
	Tecnólogo em Sistemas para Internet	Tecnólogo	Presencial
	Licenciatura em Ciências Biológicas	Licenciatura	Presencial
	Licenciatura em Matemática	Licenciatura	Presencial
	Bacharelado em Administração	Bacharelado	Presencial
	Especialização em Logística Empresarial	Especialização	Presencial
	Especialização em Gestão da Educação Profissional, Científica e tecnológica	Especialização	Presencial
	Mestrado ProfEPT	Mestrado	Presencial
	Pós-graduação em Biodiversidade	Especialização	Presencial
Avançado Baixada	Técnico em Agroecologia	Subsequente	Presencial
	Técnico em Recursos Pesqueiros	Subsequente	Presencial
	Especialização em Agricultura Familiar	Especialização	Presencial
	Técnico em Zootecnia	Subsequente	Presencial
	Técnico em Agropecuária	Subsequente	Presencial
Sena Madureira	Técnico em Informática	Integrado	Presencial
	Técnico em Agropecuária	Integrado	Presencial
	Bacharelado em Zootecnia	Bacharelado	Presencial
	Licenciatura em Física	Licenciatura	Presencial
	Técnico em Administração	Proeja	Presencial
	Técnico de Informática	Subsequente	Presencial
	Técnico em Administração	Subsequente	Presencial
Tarauacá	Técnico em Agricultura	Integrado	Presencial
	Técnico em Florestas	Integrado	Presencial
	Tecnologia em Gestão do Agronegócio	Tecnologia	Presencial
	Técnico em Finanças	Subsequente	Presencial
	Técnico em Administração	Subsequente	Presencial
	Técnico em Administração	Integrado	Presencial
	Técnico em Serviços Públicos	Subsequente	Presencial
Xapuri	Técnico em Biotecnologia	Integrado	Presencial
	Tecnologia em Agroecologia	Tecnólogo	Presencial
	Tecnologia em Gestão Ambiental	Tecnólogo	Presencial
	Licenciatura em Química	Licenciatura	Presencial
	Tecnologia em Agroindústria	Tecnólogo	Presencial

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional/IFAC (2009)

Em observação à Tabela 2, constata-se que o instituto passou por um grande processo de reestruturação a partir da sua inauguração, em 2010, conseqüentemente, aumentando sua oferta de cursos e sua infraestrutura de campus, passando agora ao total de seis campi, sendo eles: Campus Cruzeiro do Sul, Campus Rio Branco, Campus Rio Branco – Baixada do Sol, Campus Sena Madureira, Campus Tarauacá e Campus Xapuri. Permitindo assim a oferta no âmbito do Estado, do seguinte quantitativo de modalidades: 2 cursos bacharelados, 4 especializações, 11 integrado, 6 licenciaturas, 1 mestrado profissional, 1 Proeja, 16 Técnicos subsequente ao Ensino Médio, 9 cursos superiores em tecnologia, representando um percentual de 22% de ampliação no quantitativo de oferta de cursos.

Os cursos ofertados pelo IFAC encontram-se em consonância com a lei que instituiu os institutos federais, a Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, e exerce atuação acadêmica na área de educação profissional e técnica em diferentes modalidades e níveis de ensino, estando ainda articulado com programas e projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, com oferta de cursos voltados para a formação, conforme preconização legal, sendo:

- I – Formação inicial e continuada;
- II – Cursos técnicos articulados ao ensino médio nas formas integrada e concomitante, e ainda na forma subsequente para estudantes que já concluíram o ensino médio;
- III – A Educação Superior, em nível de Graduação, é desenvolvida por meio da oferta de cursos de: Licenciatura: curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado, prioritariamente na área das Ciências e Matemática; Programas Especiais de Formação Pedagógica: curso equivalente à Licenciatura, destinado a profissionais bacharéis ou tecnólogos que pretendem se dedicar ao magistério, conferindo ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, nas disciplinas de sua área de formação, com o grau de licenciado; Bacharelado - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel; Tecnologia - curso superior de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que confere ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.
- IV – Pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu (Brasil, 2008a).

No tocante à oferta de curso, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é trabalhada e desenvolvida pelo IFAC na forma integrada e subsequente. Integrada quando é destinada aos alunos que já concluíram o Ensino Fundamental, sendo sua oferta com uma única matrícula no instituto, de forma a conferir tanto a habilitação profissional técnica de nível médio quanto, ao mesmo tempo, a conclusão do nível médio. Já na forma subsequente, sua oferta é destinada exclusivamente aos alunos que já tenham concluído o Ensino Médio, conferindo a certificação de habilitação profissional técnica (Brasil, 2012).

Além dos cursos profissionalizantes de nível médio, são ofertados cursos superiores com diplomação em licenciatura, bacharelado, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação nas modalidades *lato-sensu* (especialização) e *stricto-sensu* (mestrado profissional), além da possibilidade de ofertas de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC).

Em 2010, o IFAC abriu as portas iniciando suas atividades acadêmicas com a oferta de 400 vagas distribuídas para os cursos técnicos e de nível superior. Nos cursos técnicos, a oferta constituía-se do ensino presencial nas modalidades subsequente e PROEJA. Para o nível

superior, a oferta inicial começa com cursos nas modalidades de licenciatura e cursos de tecnologia. Ao longo dos anos, a oferta na quantidade de vagas por campus cresceu significativamente, conforme demonstrado na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Oferta de vagas do IFAC nos anos de 2017 a 2021

Campus	2017	2018	2019	2020	2021
Rio Branco	963	955	1.196	790	1.076
Cruzeiro do Sul	442	463	450	390	391
Rio Branco – Baixada	268	194	193	120	321
Sena Madureira	230	210	454	316	240
Xapuri	320	248	240	200	300
Tarauacá	178	230	230	360	364
TOTAL	2.401	2.300	2.763	2.176	2.692

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023)

De acordo com a Tabela 5, pode-se observar uma média constante de 2.400 ofertas entre os anos de 2017 e 2021, demonstrando uma consolidação no quantitativo de vagas ofertadas de educação profissional pública e gratuita, destinadas a atender à população acriana. Cabe destacar que a grande concentração da oferta de vagas está no campus de Rio Branco, localizado na capital do Estado.

O IFAC busca ser referência local e regional para a promoção da educação profissional, científica e tecnológica de qualidade. Seu quadro de profissionais, professores e técnicos também obteve um grande desenvolvimento, tanto em quantitativo como em suas titulações. Nota-se que em 2010, de acordo com o PDI (2014), o instituto encontrava-se constituído por um total de 77 docentes, de acordo com os respectivos graus de escolaridade, conforme Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 – Quadro de docentes do IFAC – ano 2010

Ano	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores
2010	22	23	27	05
TOTAL	22	23	27	05

Fonte: PDI/IFAC (2014)

No início de suas atividades, em 2010, o IFAC encontrava-se constituído por cinco doutores, 27 mestres, 23 especialistas e 22 graduados, distribuídos nos campi de Rio Branco, Sena Madureira, Xapuri e Cruzeiro do Sul. Esse quadro foi reestruturado a partir da oferta de cursos, chegando a ter 365 no ano de 2021, conforme demonstrado no quadro de evolução da quantidade de professores e suas respectivas titulações referente aos últimos cinco anos lançados na plataforma Nilo Peçanha.

Tabela 5 – Quadro de docentes efetivos do IFAC de 2017 a 2021

Titulação	2017	2018	2019	2020	2021
Graduados	30	29	26	07	05
Especialistas	127	119	125	117	96
Mestres	169	179	169	179	183
Doutores	28	46	58	68	81
TOTAL	354	373	378	371	365

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Na análise comparativa entre as Tabelas 4 e 5, respectivamente, verificamos um avanço significativo no quantitativo de contratação para composição do quadro docente do IFAC. Ao passo que entre o intervalo dos anos de 2010 a 2021 houve uma ampliação de 288 professores, o que corresponde a 374% de aumento no número de docentes.

Já em análise exclusivamente da Tabela 4, é possível compreender um aumento expressivo quanto ao grau de titulação acadêmica dos docentes nos cinco anos analisados, tendo em vista a redução de 83% e 24% de graduados e especialistas respectivamente, frente ao aumento de 8% de professores mestres e 189% de professores com o grau acadêmico de doutor.

Formar o aluno na sua integralidade e emancipado exige dos docentes conhecimentos e práticas. Além de conhecimento técnico e de conteúdo, exige a formação didática e pedagógica dentro das especificidades de cada modalidade de ensino.

Os institutos federais, de acordo com Pinheiro (2018), buscam contribuir para o desenvolvimento de uma educação profissional que proporcione a formação e a qualificação intelectual, humana, política e profissional dos alunos, desenvolvendo e transformando a realidade social. O instituto não se restringe a formar o aluno para suprir a demanda do mundo do trabalho, mas, também, para elevar seu grau de escolarização com compromisso do bem-estar da sociedade e superação do desprestígio de inferioridade da EP marcada na sociedade.

Para Pacheco (2011), os institutos federais rompem com o ensino segregador tradicional ao trabalharem ancorados na pesquisa como ponto de partida da educação científica e nas ações e extensão como ligação permanente com a sociedade, de modo a superar a diferenciação entre ciência e tecnologia, teoria e prática, rompendo com o formato tradicionalista de trabalhar com o conhecimento de modo fragmentado.

Trabalhamos ainda uma pesquisa sobre a oferta e a distribuição dos cursos de graduação do IFAC, classificados em Cursos Superior de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura, distribuídos por campus, conforme demonstrado na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Oferta de cursos superiores do IFAC

Campus	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura
Rio Branco	Sistemas para Internet	Administração	Matemática
	Processos Escolares	-	Ciências Biológicas
	Logística	-	-
Cruzeiro do Sul	Processos Escolares	-	Matemática
	Agroecologia	-	Física
Sena Madureira	-	Zootecnia	Física
Xapuri	Gestão Ambiental	-	Química
	Agroindústria	-	Ciências Biológicas
	Agroecologia	-	-
Tarauacá	Gestão do Agronegócio	-	-

Fonte: PDI/IFAC (2020-2024)

Na Tabela 6, é possível observar a diversidade da oferta e distribuição dos cursos de graduação do IFAC, que vão desde licenciatura, bacharelado a cursos de gestão e tecnologia. Um cenário que abre diversas possibilidades para contratação de docentes com formação em diferentes áreas e modalidades, o que contribui para um perfil bastante variado em relação à formação e aplicabilidade das práticas pedagógicas.

De acordo com a Tabela 8, é possível verificar a diversidade de cursos de graduações oferecidos pelos IFAC, sendo distribuídos em nove cursos superiores de tecnologia, sete de licenciatura e dois cursos de bacharelado, abrangendo variados campos do conhecimento.

Nesse sentido, é de extrema importância a atuação dos docentes bacharéis no IFAC, visto a diversificação dos cursos oferecidos e as ações de ensino serem de caráter verticalizado, ou seja, os professores podem atuar em vários níveis e modalidades, estabelecendo o diálogo e fazendo a articulação entre eles, partindo da educação básica à superior, e sempre levando em consideração o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (IFAC, 2020).

Segundo Ramos (2014), ao analisar a criação dos institutos federais a partir de 2008, nota-se a intensificação da oferta da educação profissional, técnica e tecnológica no sistema de ensino brasileiro. Ponto que traz consigo a necessidade de uma maior cobertura na formação continuada na área da pedagogia destinada aos professores que ministram disciplinas técnicas, em especial, os docentes bacharéis.

Dessa forma, as mudanças e atualizações impactam na sociedade em geral e no campo acadêmico. Assim, observa-se a importância da pedagogia como um dos pré-requisitos para a atividade docente, implicando uma necessária revisão no processo de admissão dos novos professores para atuarem no Ensino Superior dos institutos federais. Ao passo que em muitos casos ocorre a valorização dos conhecimentos e da experiência nas áreas específicas de formação inicial, ficando alheios ao processo admissional os saberes e os conhecimentos didático-pedagógicos (Oliveira; Silva, 2012).

Outro fator relevante a ser considerado é que os professores efetivos do IFAC são integrantes do quadro de carreira do EBTT, podendo o professor atuar tanto no Ensino Médio, nos cursos técnicos, nos cursos de graduação e na pós-graduação. Desse modo, o ciclo de professores atuantes nos cursos de graduação sofre mudanças a cada semestre, tendo em vista que a oferta dos cursos de graduação atualmente no IFAC é semestral, o que impacta diretamente na distribuição de disciplinas, na carga horária e nos docentes para atuarem nos cursos de graduação.

Nesse sentido, na próxima subseção, trabalhamos a trajetória e as concepções da carreira do EBTT.

3.1.2 Concepções da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)

A carreira da atuação docente no magistério da educação profissional até chegar à consolidação da carreira denominada Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) passou por diversos caminhos e percalços ao longo dos anos e da história do ensino profissionalizante no Brasil.

Segundo Dominik (2017), os primeiros passos da carreira do magistério do ensino profissionalizante ocorreram em meados dos anos 1970, com o Plano de Classificação de Cargos do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, Grupo Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, quando abriu o caminho para, em 1974, ser estabelecida a categoria funcional do professor de ensino de 1º e 2º graus, que definia as atividades, regimes de trabalho, progressão funcional e ingresso na carreira docente, pelo Decreto nº 74.786/74, de

30 de outubro de 1974. O autor relata ainda que essa legislação e as orientações constituem a gênese do que futuramente seriam caracterizadas as atividades do magistério.

Por seguinte, em 1981, ocorre a reestruturação da carreira do professor de 1º e 2º graus, passando esses a serem tratados, ainda que de forma incipiente, como uma carreira do magistério, concentrando as atividades docentes em preparação e ministração de aulas, além de orientações, processos avaliativos, acompanhamento dos alunos e atividades de gestão e assessoramento. Outro aspecto da reestruturação para a carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público da União e das autarquias federais é a normatização da progressão funcional, horizontal e vertical, avaliação de desempenho, como pontualidade e assiduidade, e vantagens nos vencimentos e salários dos professores (Dominik, 2017).

Segundo Dominik (2017), outro grande salto na carreira do magistério foi conquistado com a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 (Brasil, 1987), que criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), tanto para docente quanto para servidores técnicos e administrativos. Além disso, a lei estabeleceu em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor, o que passou a ser conhecido como “nova carreira” do magistério.

Ainda de acordo com o autor, a lei supracitada criou a nova carreira do magistério superior federal, trazendo em seu bojo as instituições federais de Ensino Superior como parte integrante do PUCRCE. No entanto, com o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, os professores do 1º e 2º graus também foram contemplados com a nova carreira, visto que muitos desses professores encontravam-se vinculados às universidades e instituições de Ensino Superior.

Dentre as mudanças da carreira do magistério, em 1987, temos a inclusão da Dedicção Exclusiva (DE), na qual o professor recebe em contrapartida atribuições de caráter específicas. No entanto, torna-se impedido de exercer qualquer outra atividade remunerada, ainda que pública ou privada. Temos, com isso, a mudança estabelecida no novo plano, como a grade de horários de aulas, permanecendo de 20 horas semanais de trabalho para tempo parcial e 40 horas semanais para tempo integral, divididos em dois turnos completos. Além disso, o ingresso para o magistério passou a ser mediante aprovação em concurso público, sendo incorporada progressão funcional, avaliação de desempenho e a criação de órgão de representação da classe docente, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD).

Em 2006, no Governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, mediante a Lei nº 11.344/2006, de 8 de setembro de 2006, a carreira do magistério federal passou mais uma vez por reestruturação e mudanças. No entanto, procurou-se manter a estrutura já estabelecida em 1987, tendo como um dos principais pontos de mudança o estabelecimento de seis classes de categorias na carreira do magistério, sendo elas: classes A, B, C, D, E e Classe Especial. Cada classe estabelecida abrange quatro níveis diferentes de progressão, partindo do 1 ao 4, exceto a classe especial, que corresponde apenas a 1 nível.

Outro campo que passou a ser reestruturado em 2006 foi a remuneração do servidor do magistério federal, tendo como benefícios os vencimentos básicos, vantagens pecuniárias individuais, gratificações e retribuição por titulação.

Com isso, reestruturações e mudanças na legislação da carreira do magistério federal, juntamente com a reorganização das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), como trabalhado anteriormente, possibilitaram a reestruturação do magistério superior da educação profissional, visto que, segundo Dominik (2017, p. 84), “apesar de várias instituições federais de ensino profissional passarem a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, a carreira dos seus docentes ainda era de Magistério de 1º e 2º Graus”.

Na conjuntura em que foram transformadas as escolas técnicas em CEFETs, com a oferta do ensino desde a educação básica até a educação profissional e superior numa mesma instituição, seu quadro de pessoal ainda detinha um descontentamento e debates a respeito da contratação e atuação dos seus professores, uma vez que permaneciam duas carreiras separadas, a do magistério do 1º e 2º graus e a do magistério superior.

Segundo Brito e Caldas (2016), uma das alternativas adotadas para os debates no que tange à atuação docente nas instituições como CEFETs foi transformar a carreira do magistério do 1º e 2º graus, que até então, legalmente, poderia atuar somente na educação básica um professor de EBTT com a possibilidade de ministrar aulas tanto na educação básica, Ensino Fundamental e Médio, quanto no Ensino Superior, nos cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia.

Nesse mesmo pensamento, Silva, Henrique e Medeiros Neta (2020) ressaltam que a partir da criação dos CEFETs as instituições de ensino passaram a ter autonomia para criar e ofertar cursos de educação superior e pós-graduação. No entanto, a carreira de seus docentes ainda se encontrava dividida para a educação básica e o Ensino Superior, fato que gerou descontentamento e importantes debates, haja vista a pretensão da isonomia na atuação dos professores dessas instituições e do magistério superior, visto as responsabilidades semelhantes

no processo de ensino. Dessa forma, esses movimentos levam à pressão que contribuiu para a criação de uma nova carreira do magistério EBTT.

Nessa perspectiva, a carreira EBTT nasceu em substituição à carreira anterior, de 1º e 2º graus, dando origem a uma nova concepção de previsão legal para atuação na educação básica, técnica e Ensino Superior, conforme ressaltam diz Brito e Caldas (2016, p. 86):

O magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criado em substituição à carreira anterior, a de magistério de 1o e 2o Graus, porém nem todos os professores dessa carreira aderiram à proposta do governo brasileiro, logo, atualmente coexistem as duas carreiras e atuam paralelamente, porém com pequenas diferenças, pois uma atua em magistério de 1o e 2o graus, ou seja, educação básica enquanto a nova carreira, de magistério EBTT tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica.

Os autores supracitados esclarecem ainda que os professores do 1º e 2º graus foram consultados sobre a migração para a nova carreira do magistério (EBTT), visto que a antiga seria extinta e seu quadro ainda restante, possivelmente, ficaria estagnado até que houvesse uma lei específica que regulamentasse a matéria. Assim, os docentes que migraram e os novos entrantes da educação profissional da rede federal passaram a ser regidos pela nova lei, que criou e estabeleceu a carreira EBTT, a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.

Cabe destacar que, embora a instituição de ensino ofertasse cursos de nível técnico, médio e superior no processo de ensino verticalizado, antes da equiparação da legislação e da instituição da carreira EBTT os professores eram contratados para atuação de forma separada. Ou seja, eram contratados docentes para atuarem no magistério do 1º e 2º graus e docentes para atuarem no magistério superior.

As funções e atribuições dos professores EBTT são definidas com a criação dos IFs, durante a implantação do plano de expansão da rede federal de ensino profissional. No entanto, apesar de criada a carreira EBTT, sua regulamentação e equiparação à carreira do magistério superior correu apenas em 2012, com a aprovação Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e estrutura a Carreira do Magistério Superior, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, incluindo vantagens, benefícios, direitos e garantias. Desse modo, “compôs-se um único plano com as carreiras do Magistério Superior, Magistério do EBTT e Magistério do Ensino Básico Federal, que as equipara salarialmente, porém, mantém especificidades próprias” (Silva; Missaki; Bueno, 2022, p. 9).

No caminho de mudanças, percalços e reestruturações, em 2013, o Governo Federal, por meio da Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013 (Brasil, 2013), altera novamente a plano de carreiras e cargos do magistério federal. No entanto, não revoga a lei anterior, de 2012, mas reorganiza e traz nova redação em alguns pontos específicos, permanecendo em vigor até a presente data as duas legislações. Portanto, a carreira EBTT fica definida e organizada com as duas leis. Nesse sentido, Costa (2016, p. 109) destaca as modificações mais significativas a partir das duas legislações:

No Governo Rousseff, as modificações mais significativas, a partir das leis 12.772 (BRASIL, 2012a) e 12.863 (BRASIL, 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.

Outra mudança decorrente da carreira EBTT, segundo Ferreira (2016), é a estrutura de níveis e classes, que passa a ser organizada em cinco classes, juntamente com 13 níveis ao todo, sendo dessa maneira extinta a classe DV e seus respectivos níveis e criados os níveis II, III e IV dentro da classe DIV. Dessa forma, a nova carreira fica organizada em Classes DI, com dois níveis; D II, com dois níveis; D III, com quatro níveis; DIV, com quatro níveis, e criou-se o cargo de professor titular-livre, com um único nível. Por outro lado, manteve-se a previsão legal constitucional de ingresso na carreira do magistério público federal mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Para Rodrigues e Oliveira (2018), dentre outras mudanças na carreira do magistério federal instituídas com a Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013 (Brasil, 2013), podemos destacar a redução no tempo mínimo para concorrer ao cargo de professor titular-livre, que passou de 20 anos para 10 anos e mudanças nos requisitos para ingresso como professor nas universidades federais, para o qual antes exigia-se o título de graduação e agora passa a ser requerido o título de doutor. Além disso, o sistema de progressão também foi modificado, sendo instituída a aceleração por promoção para professores iniciantes com título de mestre e doutor. Desse modo, após ser aprovado em estágio probatório, o professor poderá requerer reenquadramento da classe DI nível 1 para classe DIII nível 1.

No campo de mudanças do magistério superior, o Governo estabelece o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), com características específicas da carreira

EBTT, possibilita ao professor fazer jus à retribuição por titulação superior à que possui ao comprovar atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como conhecimentos e habilidades a partir de experiências profissionais e acadêmicas. Segundo Araújo (2018 p. 4), o RSC é uma espécie de “prêmio de consolação” para professores EBTT, pois, de acordo com a nova carreira, o professor atua de forma verticalizada e desenvolve suas atividades em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Neste sentido, o RSC constitui-se de um benefício concedido ao professor da carreira EBTT correspondente à Retribuição por Titulação (RT), dando direito a recebimentos correspondentes ao de título acadêmico acima do seu, como diz Ferreira (2016, p. 36):

Já para os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), foi criado o Reconhecimento dos Saberes e Competências (RSC), que corresponde à Retribuição por Titulação (RT) concedida aos docentes do magistério federal, que possuem o título de Especialista, Mestre ou Doutor. Esse benefício é concedido ao docente que não possuir a titulação acadêmica exigida para receber a Retribuição por Titulação correspondente ao título acima do seu, desde que a solicitação seja aprovada por um Conselho Permanente de Avaliação.

O professor que recebe a remuneração de doutor pelo benefício do RSC somente poderá ingressar na classe titular se possuir o título, haja vista que o RSC concede benefícios financeiros de progressão de classes e não de concessão do título.

Outro aspecto de grande relevância para a carreira EBTT pode ser entendido como uma janela ou oportunidade para atuação dos professores com formação bacharelado, uma vez que, segundo Silva, Missaki e Bueno (2022), a formação em cursos de licenciatura não se constitui como requisito exclusivo de formação para ingressarem como professores na carreira EBTT. Desse modo, o candidato, tanto com formação em cursos de licenciatura como em bacharelado ou cursos de tecnologia que busca pleitear uma vaga como professor EBTT, ao passar no concurso público constituído por três fases (prova, títulos e prova prática), torna-se “habilitado” para ingressar na carreira e atuar nos mais diversos níveis e modalidades de ensino.

Com a criação dos IFs emerge também uma nova concepção e um novo olhar para o sistema de educação profissional brasileiro, partindo de uma nova proposta pedagógica correspondente à educação verticalizada de caráter transversal. Ou seja, a oferta da educação básica profissionalizante, educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e cursos de graduação e pós-graduação em uma mesma instituição de ensino, exigindo assim um novo perfil docente, capaz de atender aos anseios dessa nova carreira, que por sua vez impacta diretamente na atuação verticalizada em diferentes níveis e modalidades.

Partindo da concepção da carreira EBTT, na próxima subseção trabalhamos os aspectos referentes à reestruturação do trabalho docente da educação profissional mediante essa carreira.

3.1.3 A reestruturação do trabalho docente da educação profissional na carreira EBTT

Partindo da reestruturação da educação profissional e criação da nova carreira EBTT, constitui-se também um novo cenário e formato de trabalho docente. Com essa carreira, o professor tem a conveniência de ministrar aula em diversos níveis e modalidades de ensino. Antes da carreira EBTT e da reestruturação da rede federal de ensino profissional, os professores eram contratados para atuarem em seus respectivos níveis de contratação, ou seja, não havia a previsão legal de um mesmo professor lecionar tanto na educação básica como no Ensino Superior, cursos técnicos e pós-graduação com um único contrato.

No entanto, com o advento da nova configuração de atuação docente perante a nova carreira também surgiram dilemas, como o alargamento de competências e mudanças para o trabalho docente, visto que os institutos federais ofertam o ensino de modo verticalizado. Desse modo, o professor também deve estar preparado para esse tipo de atuação, não ficando restrito a um único nível ou modalidade de ensino.

Dentre as principais mudanças de atuação docente mediante a implantação da carreira EBTT e a criação dos IFs, constitui-se a ampliação das atribuições dos professores, incorporando a possibilidade de atuação nos níveis de educação básica e Ensino Superior alinhados às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, como ressaltam Silva, Missaki e Bueno (2022, p. 9):

Essa carreira, regulamentada à primeira vez pela Lei nº 11.784 (Brasil, 2008a), foi estabelecida antes mesmo da promulgação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b), que criou definitivamente os IFs. A sua principal mudança foi justamente a ampliação das atribuições dos docentes, contemplando a possibilidade de atuação nos dois níveis educacionais em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Desse modo, Araújo e Mourão (2021) esclarecem que a partir da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, em 2008, constitui-se um novo formato de trabalho docente, configurado pela associação da hibridização institucional (oferta de vários níveis de ensino em uma mesma instituição), da fragmentação que permeia a carreira EBTT e da verticalização como uma prática administrativa-gerencial. A associação desses fatores leva à intensificação e,

consequentemente, à precarização do trabalho docente, conforme Silva, Mourão e Araújo (2022, p. 14) descrevem:

Com a nova reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, a partir da criação dos Institutos Federais, em 2008, adota-se um novo formato de trabalho que, associado à hibridização institucional (oferta de vários níveis de ensino em única instituição), ocasiona a fragmentação e a intensificação do trabalho docente no ensino verticalizado, envolvendo-se na polivalência, na versatilidade e na flexibilidade, exigindo do trabalhador múltiplas competências para a execução de suas atribuições. Tais fatores ocasionam impactos na atuação docente, causando intensificação em sua jornada e, consequentemente, a precarização do seu trabalho.

Nesse sentido, a verticalização ganha destaque e o ensino se configura com uma nova organização estrutural de ensino com oferta educacional, que compreende cursos da educação básica (Ensino Médio profissionalizante), educação profissionalizante técnica de nível médio (cursos subsequentes ao Ensino Médio), cursos superiores (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) em uma mesma instituição, Além disso, também se ramifica com as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino a Distância (EAD) e cursos de formação inicial e continuada (FIC), podendo haver programas focais do governo para outras ramificações (Feitosa, 2022).

Conforme disposto na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 06 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” (Brasil, 2008, p. 5) parte da concepção de desenvolver o ensino em todos nos níveis e modalidades na mesma instituição e com os mesmos professores e servidores. Desse modo, o professor da carreira EBTT precisa desenvolver aptidões, conhecimentos e habilidades flexíveis para atuar em diversos campos de ensino.

De acordo com Araújo e Mourão (2021), a carreira EBTT impõe uma densidade laboral frente à nova atuação docente, exigindo uma maior preparação pedagógica, diversos tipos de planejamento, transposição didática de um nível de atuação para outro no mesmo período letivo e o desenvolvimento de novas estratégias para seu processo de trabalho. Além disso, o professor dessa carreira deve buscar formação continuada, oferecer nivelamento para formação dos alunos e conciliação da sua jornada de trabalho entre ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas.

Os autores supracitados relatam ainda que a carreira EBTT leva o professor ao trabalho verticalizado com atuação em diversos níveis de ensino, o que contribui para a intensificação e a precarização do trabalho docente e sua atuação nos institutos federais, pois:

Portanto, a precarização no mundo da escola não pode ser entendida apenas como o trabalho executado em condições inadequadas que gerem sofrimento e/ou adoecimento do trabalhador. Para além desse aspecto, no âmbito do trabalho do professor, a precarização consolida-se como processos dinâmicos e complexos de exploração da força de trabalho, programas arrojados de intensificação do trabalho docente que geram sofrimento psíquico provocado pelas cobranças e imposições dos sistemas de ensino, das avaliações de larga escala e, por fim, pelo alargamento das competências que são exigidas do professor para executar o seu trabalho (Araújo; Mourão, 2021, p. 7).

Desse modo, a precarização do trabalho docente se manifesta e se intensifica a partir da construção do novo metabolismo social em detrimento da reestruturação produtiva do capital e do modelo de acumulação constituída pelo Estado neoliberal. Esse metabolismo explora a força de trabalho docente, subordinando-o às formas precarizadas das condições do trabalho, como ressalta Araújo (2011, p. 63):

As medidas adotadas pela Administração Pública Federal no campo educacional, com base no “receituário” neoliberal dos organismos internacionais como a CEPAL, o Banco Mundial e o FMI, objetivaram especialmente o controle de gastos com pagamento de pessoal e a racionalização da oferta dos serviços educacionais. Tais medidas foram adotadas nos Institutos Federais mediante a contratação em grande monta de professores temporários, pela sobrecarga de trabalho dos professores efetivos, pela elevada rotatividade de professores, pela contenção de gastos, inclusive com remuneração, entre outras. Esse contexto de medidas administrativas não deixa de interferir sobremaneira nas condições de trabalho dos docentes, no funcionamento das instituições e na própria organização pedagógica dos Institutos Federais. Nesse sentido, a organização do trabalho didático-pedagógico acaba sendo, também, um dos fatores da precarização do trabalho docente.

De forma geral, o trabalho docente precarizado, de acordo com Mancebo (2007), encontra-se no cotidiano também no Ensino Superior, já que essas instituições são “convidadas” a se adaptarem às novas exigências das composições trabalhistas e às novas exigências do mercado de produção frente à demanda do capital. Desse modo, o docente passa a ter uma configuração de trabalhador alienado a um sistema produtivo-industrial e produtor de mercadoria. Ou seja, o professor deve preocupar-se mais em atender às exigências e métricas dos organismos externos mediante a oferta de educação como mera mercadoria do que trabalhar a educação e o ensino como fonte libertadora e emancipadora do aluno.

De acordo com Druck (2011), a precarização pode ser compreendida como a imposição de efeitos e condições precárias do trabalho e emprego, caracterizada por instabilidade, insegurança, excesso de trabalho, remuneração baixa, ampliação da jornada de trabalho e

rotatividade da força de trabalho. Além disso, a precarização social do trabalho é vista como uma estratégia imposta pela reconfiguração da dinâmica capitalista.

Lima, Weber e Martini (2008) ajuízam que no meio do processo de valorização da produção de lucros encontra-se presente o trabalho docente, norteador por políticas educacionais que visam a atender entidades externas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o recebimento de quantias em dinheiro, fato que pode corroborar para o desenvolvimento, a criação e a transformação do trabalho alienado.

Na linha de pensando na qual a educação é vista como mercadoria do capital e o professor desempenha o trabalho alienado, Marx (2010) demonstra que o trabalho docente quando alienado torna-se sem criação, sem transformação, sem prazer algum, desvirtuando-se do verdadeiro propósito da docência, de modo a comprometer o professor e seus alunos, uma vez que o exercício da docência transforma-se em uma mera mercadoria, que não pertence ao professor ou à aprendizagem dos alunos, mas fica distante dele um trabalho estranho, alheio ao da essência docente.

No caso das instituições particulares, o trabalho docente torna-se alienado mediante o fato de o professor vender sua força de trabalho para instituições que determinarão seu trabalho em todas as suas dimensões, frente ao recebimento de um salário. Nesse caso, o trabalho constitui-se de intensificação, controle e precarização perante a exploração para acumulação do capital dos proprietários. Já nos espaços e escolas públicas, em tese, teriam a regência por outra perspectiva, a do direito à educação gratuita e de qualidade, e não pela lógica do capital. No entanto, o Estado do tipo neoliberal submete a educação ao atendimento do mercado de trabalho e reduz as políticas de direitos e ações filantrópicas, levando à precarização das instituições públicas e da força do trabalho docente (Kuenzer; Caldas, 2009)

Portanto, o processo de mercantilização da educação e a acumulação do capital é a base de sustentação para o processo de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente. Processo esse acentuado a partir da reestruturação do trabalho docente mediante oferta de ensino verticalizado pelos institutos federais e pela criação da carreira EBTT.

Segundo Feitosa (2022), a característica da oferta do ensino verticalizado pelos institutos federais contribui para o processo de precarização do trabalho docente, uma vez que obriga os professores a atuarem em todos os níveis e modalidades de ensino, recaindo uma sobrecarga de trabalho principalmente para o quadro de professores, uma vez que devem atender às demandas da sala de aula no Ensino Médio, EJA, Ensino Superior, pós-graduação, cursos FIC e ainda atenderem a demandas administrativas, pedagógicas e atingimento de metas externas.

A oferta de ensino verticalizado exige um professor flexível, polivalente e capaz de executar várias tarefas em um mesmo período letivo, o que intensifica ainda mais o trabalho docente dentro da perspectiva da gênese da carreira EBTT, como ressalta Feitosa (2022, p. 112):

[...] compreende-se que a oferta de verticalização do ensino por parte da instituição, impõe aos docentes uma atuação polivalente. Ainda que a exigência para ingresso no concurso seja, na maioria das vezes, ter formação em nível de graduação em área específica, podendo ser licenciatura, bacharelado ou tecnólogo (estes no caso de carência de profissional com licenciatura), sabe-se que esse professor será submetido a atuar da pós-graduação aos cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC. Desse modo, o cargo de docente nos Institutos Federais adquire um sobrenome de docente da Educação Básica Técnica e tecnológica - docente da EBTT, com característica de trabalho flexibilizado e intensificado, já pelo próprio nome da carreira.

Desse modo, é possível arguir que a concepção da carreira EBTT já requer um docente com perfil correspondente ao exercício e atuação polivalente nos variados níveis e modalidade de ensino, que aprenda a trabalhar com demandas de ensino, administrativas e gerenciais, sem contar com as atividades docentes costumeiramente exercidas fora do ambiente escolar, como correções de provas, planejamento de aulas e busca por qualificação profissional.

A polivalência encontra-se concatenada às atividades e à atuação docente da carreira EBTT, uma vez que o ensino verticalizado exige que o professor passe tanto pelo ensino, pesquisa e extensão, atendendo da educação básica, profissionalizante até a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, quanto pela realização de atividades administrativas e burocráticas.

Segundo Araújo (2018), a polivalência requerida pela oferta do ensino verticalizado torna-se mais um componente de intensificação e precarização do trabalho docente à medida que exige do professor maior esforço mental, domínio de diversos processos, adaptação das práticas docente em detrimento da diversidade das turmas em que atua, maior tempo de preparação das aulas e a intensificação da lógica de trabalho em virtude da atuação em diferentes níveis de ensino. Dessa maneira, o autor destaca que, mediante a intensificação das atividades docentes, o tempo de reflexão sobre o trabalho e o tempo livre correspondente ao não trabalho acabam se subordinando às atribuições e demandas exigidas.

Feitosa (2022) corrobora esse pensamento ao relatar em seus estudos que a intensificação do trabalho docente parte do conceito de que para dar conta dos novos serviços o professor precisa se esforçar ainda mais e realizar mais tarefas, impondo um ritmo mais acelerado dentro das suas ações de tempo e trabalho regulamentado. Ou ainda, extrapolar o

horário de trabalho, realizando suas atividades profissionais em horários de descanso, seja no ambiente laboral ou dedicado à vida pessoal.

Nesse contexto, os aspectos que tratam da precarização, da verticalização e da intensificação do trabalho docente trazem consigo um novo perfil docente, o que exige dos professores habilidades flexíveis e competências diversificadas, como a capacidade de adaptabilidade, de modo a contribuir com a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, na busca pelo desenvolvimento do senso crítico do aluno e não apenas transmitir o conteúdo com uma visão mercantilista de mero executor de tarefas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, tratamos da abordagem referente ao percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa, demonstrando a sua caracterização e a empregabilidade do método selecionado para atingir o objetivo proposto. Abordamos também os instrumentos e métodos utilizados para coleta, análise, tratamento e interpretação dos dados obtidos.

Além disso, demonstramos a escolha dos critérios utilizados para inclusão e seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a apresentação do perfil desses sujeitos investigados, dando destaque à identificação pessoal e atuação docente desses professores participantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No tocante aos aspectos metodológicos, a presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, classificada com objetivos descritivos, levando em consideração o foco da averiguação em busca da compreensão dos fenômenos que se pretende contextualizar.

A abordagem qualitativa da presente dissertação é caracterizada pela flexibilidade na condução dos processos e métodos necessários para maior aproximação possível da realidade, fenômenos sociais e suas relações cotidianas. Nesse aspecto, nas abordagens qualitativas não é atribuído o rigor metodológico da pesquisa inflexível e restrito a situações pontuais. Pelo contrário, a explicitação deve estar nos passos e caminhos seguidos pelo pesquisador. Em outras palavras, trata-se de uma abordagem em que se evidencia a descrição minuciosa e clara do caminho e os percursos percorridos para atingir o objetivo da pesquisa, com a explicação de cada etapa e opção realizada (André, 2013).

Corroborar essa perspectiva do rigor metodológico no que tange à abordagem qualitativa Godoy (1995 p. 23), ao dizer que “considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Assim, pode-se realizar a análise e a interpretação dos dados e fenômenos de acordo com a realidade encontrada pelo pesquisador.

Desse modo, na presente pesquisa, foi possível obter a compreensão da realidade do objeto de estudo proposto, pois os caminhos para a pesquisa qualitativa se destacam com a necessidade de compreender as relações humanas, sociais, comportamentais e costumes, dentro

do seu contexto real, que podem ser obtidas por meio dos estudos realizados de caráter etnográfico, pesquisa-ação, pesquisa participativa e colaborativa, narrativas e estudo de caso (André, 2001).

Com isso, na presente pesquisa, foram descritos os fatos correspondentes à realidade do IFAC. Nesse sentido, Triviños (1987) esclarece que a pesquisa que exige do pesquisador a descrição de fatos e fenômenos frente a determinada realidade classifica-se como pesquisa descritiva, podendo ser utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, considerando suas características, como estudos de caso, análise de documental e pesquisa *ex-post-facto*.

4.2 MÉTODO DA PESQUISA

Em meio aos métodos de pesquisa com abordagem qualitativa, optamos pela utilização do estudo de caso, pois esse método se destaca por ganhar cada vez mais espaços nas pesquisas no campo das ciências sociais devido aos seus propósitos de investigação das relações e fenômenos sociais e sua utilização como prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o estudo de caso apresenta análises e reflexões, levando em consideração as informações, dados e evidências do contexto específico de um fenômeno e suas decorrências (Martins, 2008; Dalfovo; Lana; Silveira, 2008).

Entre as estratégias de pesquisa qualitativa, encontramos o método do estudo de caso, empregado em pesquisas na área de sociologia, saúde, economia e administração, sendo também abordado e utilizado no campo das pesquisas educacionais, possibilitando importantes visões e concepções da interpretação e aplicabilidade sobre os caminhos percorridos. Uma metodologia de pesquisa em educação que permite, devido a sua tenência qualitativa, a investigação dos contextos reais e a proposição de novas alternativas (Monteiro; Tormes; Moura, 2018).

O que caracteriza a utilização do estudo de caso como método de pesquisa científica parte da premissa da escolha do objeto a ser estudado, levando em consideração o conhecimento a ser gerado pela sua utilização como um método concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor no que se refere ao contexto das relações sociais (Stake, 2007; André, 2013).

Na prática, o estudo de caso como pesquisa científica buscou solucionar questões de investigação por meio da utilização de perguntas “como” e “por que”, dentro de uma determinada realidade que se supõe ser única, o que pode levar à facilitação para a compreensão dos fenômenos sociais pelas análises dos contextos (Yin, 2001).

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por que" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real (GODDOY, 1995, p. 25).

O estudo de caso, em conformidade com as áreas das ciências da educação, proporciona inúmeras possibilidades de pesquisas científicas, análises e compreensões. A análise pode ser referente a um professor, um aluno, uma turma, um plano de ensino, uma comunidade de educação. Além disso, ele pode ser utilizado pela “suposta facilidade” de coleta dos dados e concretização da investigação (Alves-Mazzotti, 2006).

O estudo de caso, em pesquisas com abordagem qualitativa, se desenvolve, segundo André (2005), em três fases, sendo elas: exploratória, coleta de dados e análise. Na fase exploratória, o pesquisador busca definir as unidades de análise, ou seja, determinar o caso que será investigado, as questões norteadoras da pesquisa, o campo de atuação e os instrumentos para coleta dos dados. Geralmente, esse primeiro passo do estudo de caso inicia-se com uma perspectiva muito aberta para ir se afunilando mais especificamente, à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo. Nesse processo, alguns pontos críticos podem ser confirmados como importantes e outros descartados, enquanto outros pontos, ainda, podem ser agregados ou incorporados.

Na segunda fase do estudo de caso, temos a coleta sistemática dos dados. Nessa etapa, o pesquisador busca reunir os dados de relevância para o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, poderão ser utilizados como recursos várias fontes e instrumentos de coleta, podendo ser estruturados, semiestruturados ou não estruturados. Esses instrumentos podem ser, por exemplo, entrevistas, questionários, grupos focais, mapas conceituais, memoriais e a própria revisão de literatura acerca do tema.

Por fim, no estudo de caso, temos a etapa da análise sistemática dos dados obtidos. Segundo André (2005), a análise é feita concomitantemente com o desenvolvimento da própria pesquisa e ganha destaque e formalidade após a fase da coleta dos dados. Durante a análise sistemática, o material coletado deve ser organizado em conjuntos de categorias de modo a facilitar a construção do relatório final da pesquisa. A junção dos dados em categorias não conclui a análise formal da pesquisa. Pelo contrário, se faz necessário que o pesquisador ultrapasse a descrição dos dados e busque acrescentar novas descobertas.

De acordo com Ventura (2007), a aplicabilidade do estudo de caso é compreendida em pesquisas exploratórias devido a sua flexibilidade e recomendação para construção e

reformulação de hipótese. Além de ser aplicado quando o estudo já tem reconhecimento a ponto de ser enquadrado como um tipo ideal de método utilizado para novas descobertas, compreensão de processos, compreensão de comportamentos e concepções de pessoas em diferentes localidades e realidades. Em outras palavras, esse método estimula novas descobertas, válida estudos existentes e permite uma análise aprofundada das relações sociais e fenômenos contemporâneos dentro dos diversos contextos da realidade.

Ao levar em consideração a abordagem do presente trabalho em busca da realidade dos fenômenos sociais no que tange à formação, aos saberes, às práticas e dificuldades dos professores bacharéis que atuam no nível superior do IFAC, entendemos que a aplicação do estudo de caso como método de pesquisa científica enquadra-se como adequada para atingir os objetivos propostos pela presente pesquisa de mestrado. Ademais, segundo Silva (2002), o estudo de caso, enquanto método de pesquisa científica, consiste em uma abordagem válida e utilizada no campo das ciências sociais, principalmente em estudos organizacionais, elaboração de projetos, artigos científicos, teses e dissertações.

Complementando a aplicabilidade do estudo de caso com a estratégia para a presente pesquisa, Stake (2007) destaca que nem tudo se enquadra como um “caso”. Não basta apenas aplicá-lo em estudos aleatórios só por tratar-se de uma pesquisa com questionários em uma determinada escola ou grupo de pessoas, por exemplo. Para o autor, um caso é caracterizado por ser uma pesquisa em uma unidade específica, um sistema delineado composto por partes integradas, de modo que o pesquisador busca tanto o que é particular em cada caso quanto as características comuns de determinado grupo, destacando a natureza do caso, contexto histórico e a busca de novos estudos.

O *locus* de atuação da pesquisa foi o Instituto Federal do Acre (IFAC), uma importante instituição educativa para o Estado do Acre, que busca formar o aluno em sua plenitude e capacitá-lo para atuação no mundo do trabalho. A delimitação constitui-se dos docentes com formação bacharelado atuantes no nível superior, tanto no momento da presente pesquisa quanto em semestres anteriores.

Ademais, o estudo de caso também é caracterizado, segundo Yin (2001), pelo anseio de compreender fenômenos e relações sociais complexas e holísticas da vida real, ou seja, a busca pela compreensão que envolva um fenômeno como um todo, na sua integralidade. O autor complementa ainda que a aplicabilidade do estudo de caso se justifica pela abordagem de fenômenos pouco investigados, levando a uma identificação de categorias ou hipóteses para posteriores estudos ou continuação das pesquisas.

Nesse aspecto, após a revisão da literatura, não localizamos nenhum trabalho científico que aborde a formação, saberes, práticas pedagógicas e dificuldades enfrentadas pelos professores bacharéis do IFAC que atuam no nível superior.

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A opção pela utilização do questionário como instrumento de coleta de dados justificou-se pelo fato de possibilitar ao pesquisador várias vantagens, como: anonimato, questões objetivas, tempo para respostas, custo razoável, possibilita a conversão de dados para o computador (Ribeiro, 2008).

De acordo com Gil (2002), o questionário é uma técnica de investigação formada por um número razoável de questões apresentadas por escrito às pessoas, cujo objetivo é reconhecer as opiniões, sentimentos, expectativas, experiências e vivências, possibilitando atingir um grande quantitativo de pessoas ainda que estejam em áreas geográficas distintas, menores custos, garante o anonimato das respostas, possibilita que as pessoas respondam ao questionário em momento oportuno e não expõe o pesquisador de modo a influenciar a opinião do entrevistado.

Assim, considerando as vantagens quanto à aplicação do questionário, que dentre elas, possibilita ao pesquisador atingir pessoas em espaços geográficos distintos e considerando ainda que os sujeitos da presente pesquisa de mestrado atuam em campi localizados em municípios diferentes, Tarauacá, Cruzeiro do Sul, Xapuri, Sena Madureira e Rio Branco, o questionário torna-se um instrumento completamente viável para o presente trabalho.

Desse modo, para o levantamento dos dados junto aos sujeitos investigados, optamos pela aplicação de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, visto que essa técnica (questionário), de acordo com Marconi e Lakatos (2003), é adequada como instrumento de coleta dos dados, constituído de perguntas a serem respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, podendo ser enviado pelo correio ou por outro portador, sendo devolvido após seu preenchimento.

No caso da presente dissertação, para a aplicação do questionário, utilizamos a ferramenta *Google Forms*, disponível no pacote do Google APPS. Essa ferramenta gera um link que abre o questionário tanto em celulares, computadores ou em outros aparelhos que tenham acesso à internet, fato que viabiliza sua utilização e aplicação.

A elaboração de um questionário deve ser criteriosa e cuidadosa, de modo que a seleção das questões deve estar de acordo com os objetivos geral e específicos do trabalho, organizados e estruturados de modo coerente para se obter resultados válidos e passíveis de análise. Caso

contrário, o questionário, em desconformidade com o objeto de pesquisa, prejudicará o andamento do trabalho e dos resultados (Marconi; Lakatos, 2003).

Destacamos que o questionário foi estruturado a partir das questões de estudo da presente dissertação, visando a respondê-las, bem como o problema norteador central do trabalho. Desse modo, o questionário constitui-se de 45 perguntas distribuídas em cinco eixos centrais, sendo eles: Eixo I – Dados de identificação; Eixo II – Formação profissional docente dos professores bacharéis; Eixo III – As práticas pedagógicas dos professores bacharéis; Eixo IV – Dificuldades e desafios enfrentados por professores bacharéis; e Eixo V – Saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis.

Sobre o questionário, Gil (2002) esclarece que ao obter o seu retorno, deve-se verificar se as respostas dadas não demonstram dificuldades no entendimento das questões e se as respostas abertas são passíveis de categorização e de análise. Em resumo, conferir tudo o que pode implicar na inadequação do questionário como instrumento de coleta de dados para não prejudicar o andamento da pesquisa e, conseqüentemente, seus resultados.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, o questionário aplicado constituiu-se de perguntas abertas e fechadas. Para Marconi e Lakatos (2003), as abertas permitem respostas livres, com linguagem própria e expressão de opiniões, oportunizando investigações mais aprofundadas e precisas. No entanto, dificulta o processo de tabulação e tratamento e interpretação, tornando a análise complexa, cansativa e demorada.

Já as perguntas fechadas, denominadas pelas autoras de limitadas, expressam alternativas fixas para escolha das respostas. Apesar de restringir a liberdade das respostas, apresentam uma facilitação para o trabalho do pesquisador com relação à tabulação e análise dos dados.

4.4 DA ANÁLISE, TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em relação à análise, tratamento e interpretação dos dados obtidos, utilizamos na presente dissertação a Análise de Conteúdo, ancorada em Bardin (1997). Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das relações e comunicações utilizando métodos sistemáticos na descrição dos conteúdos das mensagens obtidas. Conforme Bardin (1997, p. 42):

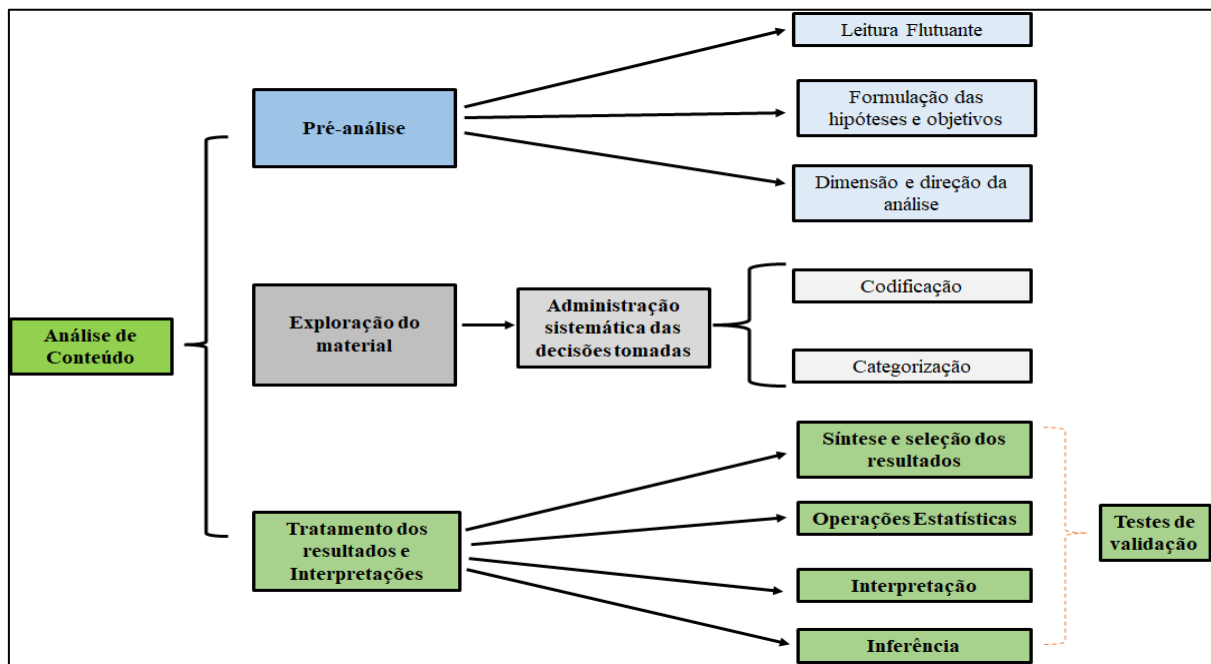
Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo busca o tratamento da realidade das mensagens e dados obtidos. Nesse aspecto, por tratar-se de um conjunto de técnicas sistematizadas, Bardin (2011, p. 125) defende que a pesquisa seja organizada em três fases, que devem ser seguidas de forma cronológica para atingir o objetivo da pesquisa.

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme demonstrado na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Desenvolvimento de uma análise de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) adaptado de Bardin (2011)

De acordo com a Figura 3, a fase inicial é a pré-análise, ou seja, segundo Bardin (2011), essa fase nada mais é que a organização propriamente dita com o objetivo operacional de sistematizar as ideias iniciais, de modo a realizar um fluxo de operações dentro de um plano a ser seguido. Geralmente, a primeira fase encontra-se subdividida em três dimensões: a leitura flutuante, a dimensão e a direção da análise e formulação das hipóteses e objetivos. A leitura flutuante estabelece contato com os documentos acerca do assunto da pesquisa. A dimensão e direção da análise consiste na escolha dos documentos. Dito de outra forma, trata-se do *corpus*, que é a gama de documentos reunidos e obtidos para serem analisados. A formulação das

hipóteses e objetivos é uma afirmação temporária que necessita de ser verificada, confirmada ou infirmada. Com isso, o objetivo dessa fase é o objetivo geral proposto na pesquisa.

O segundo polo, conforme Bardin (2011), a exploração do material, é a aplicação sistematizada das decisões tomadas frente ao polo da pré-análise, distribuídas em codificação e categorização. A codificação é a transformação como recorte, agregação ou enumeração, seguindo regras precisas em cima dos dados brutos, permitindo uma representação das características do conteúdo, compreendendo três escolhas a serem realizadas: 1 – Recorte: escolha das unidades, 2 – Enumeração: escolha das regras de contagem e 3 – Classificação: corresponde à agregação em escolhas de categorias.

Já a categorização é uma operação de classificação dos elementos por diferenciação, que na sequência serão reagrupados seguindo os critérios previamente definidos para análise. Ou seja, condensar uma representação simplificada das informações de modo a facilitar o processo de análise e interpretação dos dados obtidos. Desse modo, a categorização pode ser semântica (agrupada de acordo com a temática), sintática (agrupada em verbos, adjetivos e sintaxe), léxica (de acordo com o sentido da palavra) e expressiva (classifica as variedades de perturbações da linguagem).

No último polo – tratamento dos resultados obtidos e interpretações –, os dados são trabalhados de modo a trazerem resultados significativos e com validade, produzindo quadros de resultados, diagramas, planilhas, figuras, esquemas e fluxos que evidenciam as informações advindas da análise que são submetidas a provas, testes e validações. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo subsidia informações complementares ao leitor crítico da mensagem, informações linguísticas, psicológicas, sociológicas, históricas e crítico-literárias, permitindo uma análise detalhada de um texto ou obra.

Nessa perspectiva, o método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), tem por objetivo a superação da incerteza. Dessa forma, contribui para o enriquecimento da leitura pela descoberta de conteúdos, da organização, que confirmam ou infirmam as hipóteses. No que tange às funções, a análise de conteúdo se divide em função heurística e administração da prova.

Função heurística significa uma análise que enriquece a tentativa exploratória, na busca por uma visão do todo ao máximo possível, aumentando a propensão para novas descobertas, “para ver o que dá”. Enquanto a administração da prova busca a confirmação ou a informação de hipóteses, ou afirmações provisórias que serviram de base e diretriz para a pesquisa, “para servir de prova”.

A análise de conteúdo é um método empírico, alinhado ao tipo de interpretação que se busca de acordo com o objetivo de cada pesquisa. Não existe a análise de conteúdo

definitivamente pronta. Pelo contrário, existem apenas algumas regras básicas que devem ser trilhadas para manter o devido rigor científico. Desse modo, ao seguir as regras básicas da análise de conteúdo, a técnica que for utilizada deve se adequar ao objetivo proposto, como questionários semiestruturados, perguntas abertas e entrevistas (Bardin, 2011).

Na busca pelo rigor científico da análise de conteúdo, durante a exploração do material foi realizado o processo de codificação dos dados obtidos na pesquisa com a aplicação do questionário. Esses dados foram organizados e estruturados em categorias e subcategorias definidas *a priori*, conforme Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Categorias e subcategorias da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Formação Docente	Trajetória acadêmica
	Início da docência no IFAC
	Formação continuada
Saberes docentes	Constituição dos saberes docentes
	Mobilização dos saberes docentes
Práticas pedagógicas	Concepções de práticas pedagógicas
	Desenvolvimento de práticas pedagógicas
Desafios docentes	Dificuldades da atividade docente

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Cabe destacar que, segundo Bardin (1977), a classificação dos elementos em categorias tem como objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, impondo uma investigação do que cada um desses elementos tem em comum com o outro.

4.5 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados como critérios de inclusão os professores efetivos com formação bacharelado que atuam ou já atuaram nos cursos de graduação do IFAC, nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente.

Considerando o período do recorte de atuação dos professores, destacamos que, segundo o Ministério da Saúde (2023), foi detectado no ano de 2019 o vírus covid-19, um novo tipo de

coronavírus que não havia sido identificado anteriormente em seres humanos, o que levou à denominada pandemia de covid-19 no mundo. Dessa forma, o período de pandemia trouxe consigo elementos presentes nos trabalhos e nas práticas docentes, haja visto que as atividades escolares foram readequadas para outras alternativas de forma não presencial, como o ensino remoto e semipresencial.

Destacamos que os professores dos institutos, por motivo de urgência, devido à pandemia de covid-19, em um curto período de tempo, precisaram aprender e refazer sua forma de acesso aos estudantes, bem como encaminhar e acompanhar suas atividades de modo individualizado e segundo a trajetória de cada aluno, trazendo situações novas, insegurança e desafios frente ao exercício da atividade docente (Castaman; Rodrigues, 2020).

No seguimento da investigação, foi realizado o levantamento e a tabulação do quantitativo dos professores que atuaram nos cursos superiores do IFAC nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente, por meio do acesso ao sistema IFAC – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). De posse dessa relação, foi feito o trabalho de mapeamento e identificação dos professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação, divididos em três grupos, de acordo com a modalidade Bacharelado, Tecnologia e Licenciatura, conforme Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC

Grupos	Modalidades de cursos	Total	Porcentagem de atuação
Grupo 1	Bacharéis atuantes nos cursos superiores de Bacharelado	28	38%
Grupo 2	Bacharéis atuantes nos cursos superiores de Tecnologia	29	40%
Grupo 3	Bacharéis atuantes nos cursos superiores de Licenciatura	16	22%
TOTAL	-	73	100%

Fonte: Elaborada pelo autor (2023) com base nos dados do SIGAA/IFAC (2023)

Ao ser analisado o panorama da Tabela 7, destacou-se que, do total de 73 docentes que atuaram nos anos de 2020, 2021 e 2022 nos cursos de graduação do IFAC, 28 professores bacharéis atuaram na graduação bacharelada, correspondendo a 38% do total de professores; 29 professores atuaram nos cursos superiores de tecnologia, correspondendo a 40% do total de professores; e 16 professores atuaram nos cursos de licenciatura, o que corresponde a 22% em

relação ao total de professores. Nisso, observamos uma maior proporção dos docentes bacharéis atuando nos cursos voltados para a formação de profissionais e não de professores.

Uma vez mapeado o campo de atuação dos professores bacharéis nos cursos de graduação do IFAC, analisamos um comparativo entre o total de bacharéis efetivos do IFAC com relação ao seu total de atuação anos 2020, 2021 e 2022 consecutivos, conforme demonstrado na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Professores bacharéis que atuam no nível superior 2020, 2021 e 2022

Campus	Total de Bacharéis efetivos do quadro	Atuantes nas graduações	Porcentagem de Atuação
Rio Branco	49	34	69%
Cruzeiro do Sul	27	14	52%
Sena Madureira	22	7	32%
Xapuri	20	13	65%
Tarauacá	13	5	38%
Rio Branco – Baixada	17	0	0%
TOTAL	148	73	49%

Fonte: Elaborada pelo autor (2023) com base nos dados do SIGAA/IFAC (2023)

O levantamento da Tabela 8 permite visualizar o total de 148 professores com formação bacharelado compondo o quadro de docentes efetivos do IFAC. Desse total, temos 73 docentes que atuaram nos cursos de graduação nos anos de 2020, 2021, 2022, correspondendo a um percentual arredondado de 49% dos professores efetivos da referida instituição.

Partindo da definição do questionário como instrumento para a coleta dos dados, conforme trabalhado na subseção anterior, o pesquisador entrou em contato com os 73 professores atuantes nos cursos de graduação do IFAC nos anos de 2020, 2021 e 2022, encaminhando e-mail com convite para responderem ao questionário, bem como demonstrando a relevância da participação de cada professor para contribuir com o avanço do conhecimento no campo de estudo da pesquisa.

Dessa forma, após encaminhamento do convite via e-mail para os professores do IFAC participarem da pesquisa, na busca de sensibilizar o maior número de retorno possível, foi realizado também contato via telefone, WhatsApp e contato pessoal. Com essas tentativas, e um trabalho de “formiguinha”, obteve-se o retorno de 30 questionários devidamente respondidos, o que corresponde a 41% do total enviado.

Tabela 9 – Aplicação e retorno do questionário

Campus	Questionários enviados	Questionários respondidos	Porcentagem de retorno
Rio Branco	34	13	38%
Cruzeiro do Sul	14	2	14%
Sena Madureira	7	5	71%
Xapuri	13	5	38%
Tarauacá	5	5	100%
TOTAL	73	30	41%

Fonte: Elaborada pelo autor (2023)

Com isso, conforme demonstrado na Tabela 9, a pesquisa delimitou um total de 73 professores para serem investigados e contribuírem com a presente dissertação. No entanto, obteve-se o retorno de 30 questionários devidamente respondidos, fato que impactou diretamente o quantitativo de sujeitos para análise, mas não configura impedimento para prosseguimento da pesquisa, visto que, segundo Marconi e Lakatos (2003), em média, apenas 25% dos questionários autoaplicáveis entregues são devolvidos respondidos.

Assim, ficou definido o quantitativo de 30 professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC nos anos de 2020, 2021 e 2022, consecutivamente, como sujeitos participantes da pesquisa, o que representa uma margem de 41% de participação e retorno.

Com o objetivo de manter o compromisso com o anonimato dos professores que responderam ao questionário durante a fase da coleta dos dados, estabelecemos um código para identificá-los e representá-los, levando em consideração o campus de lotação e a quantidade de professores. Desse modo, ficam atribuídas as letras A, B, C, D e E para representar o campus de lotação do participante e P01, P02, e assim sucessivamente, para representar o participante.

Assim, a representação dos sujeitos fica: AP01 correspondente ao campus A professor 01; BP01 significa campus B professor 01, e assim sucessivamente, conforme descrito no Quadro 4:

Quadro 4 – Representação dos sujeitos da pesquisa

CAMPUS	REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS	TOTAL DE PROFESSORES
A	AP01 – AP02 – AP03 – AP04 – AP05 – AP06 – AP07 – AP08 – AP09 – AP10 – AP11 – AP12 – AP13	13
B	BP01 – BP02	2
C	CP01 – CP02 – CP03 – CP04 – CP05	5
D	DP01 – DP02 – DP03 – DP04 – DP05	5
E	EP01 – EP02 – EP03 – EP04 – EP05	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Partindo do processo de seleção, identificação e representação dos sujeitos participantes da pesquisa, realizamos a caracterização quanto ao perfil desses profissionais, mediante a aplicação do questionário.

Dessa forma, tivemos como ponto de partida que dos 30 professores investigados, 33% são do sexo feminino e 67% são do sexo masculino, correspondendo respectivamente a 10 professoras e 20 professores. Ou seja, observa-se uma predominância do gênero masculino dentre os participantes da investigação, fato que caracteriza uma ruptura inicial do professorado predominantemente exercido e recomendado para as mulheres, uma vez que, segundo Silva e Alvarenga (2017), o magistério era atribuição recomendável às mulheres, devido aos seus aspectos de uma formação religiosa, submissão e com vocação para o ensino devido à relação com a maternidade.

Cabe destacar todos os 30 professores participantes da pesquisa compõem o quadro de docentes efetivos do IFAC e estão submetidos ao regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva da carreira EBTT. Conforme estabelecido na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012, p. 10), que estrutura o plano de carreira do magistério federal, Art. 20, “I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional”. Nesse sentido, os participantes da pesquisa não podem exercer outras atividades remuneradas, ainda que pública ou privada, salvo exceções específicas previstas na citada lei.

Dando continuidade à análise do perfil dos sujeitos, quanto à faixa etária, observamos que 67,7% dos professores estão entre a faixa de 36 e 45 anos, correspondendo à maioria dos professores pesquisados. A segunda maior concentração encontra-se na faixa etária entre os 25 e os 35 anos, correspondendo a 19,4% dos professores, seguido da faixa acima dos 56 anos, correspondendo a 9,7% dos professores. Por fim, a faixa etária dos 46 e 55 anos encontra-se a minoria, representada por 3,2%.

O perfil referente à titulação de formação acadêmica é uma característica que possibilita esclarecer o nível de graduação dos professores bacharéis que atuam nos cursos superiores do IFAC. Desse modo, os dados demonstram que todos os participantes da pesquisa possuem titulação acadêmica superior ao nível de graduação, conforme Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Titulação de formação acadêmica

Formação	Graduação	Especialização Lato Sensu	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Qtde	0	5	11	12	2
%	0%	17%	37%	40%	7%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

No Quadro 5, é possível observar que os professores buscam qualificar-se dentro de sua formação, o que consequentemente aprimora o processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Ao passo que 40% dos participantes possuem o título acadêmico de doutor; 37% possuem o título de mestre; 17%, especialização *lato sensu*, e 7% são pós-doutores. De acordo com Pena *et al.* (2019), a Rede Federal de Educação Profissional exige nos concursos públicos a formação acadêmica na área específica em que se pretende atuar, valorizando as formações docentes em nível de especialização e pós-graduação, tanto para ingresso na carreira como para progressão funcional.

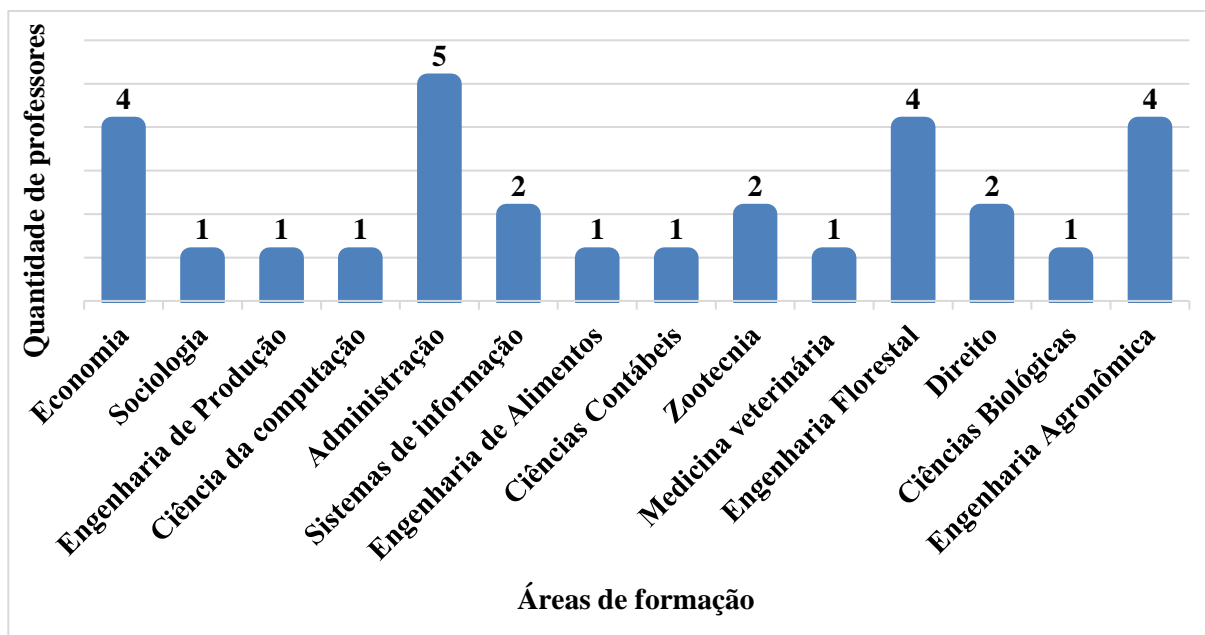
A busca pela elevação de grau acadêmico nos institutos federais, de acordo com Brito e Caldas (2016), pode estar ligada à retribuição por titulação com base no Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), o que oportuniza ao professor do magistério EBTT adquirir o direito de receber a retribuição por título de um nível acadêmico acima do seu, mediante análise de seus conhecimentos, experiências e competências. Ou seja, um graduado pode requerer RT de especialista, um especialista de mestre e um mestre de doutor.

Desse modo, a rede federal recebe uma gama de professores com diferentes áreas de formação, principalmente quando se trata do campo das disciplinas específicas da educação profissional. De acordo com Pena (2016), o corpo docente referente às disciplinas técnicas da EPT na rede federal de ensino constitui-se, em sua maioria, de professores com formação em diferentes áreas e campos do conhecimento, como engenharia, administração, enfermagem, nutrição, turismo e outras.

Cavalcante (2020) acrescenta que os docentes atuantes no Ensino Superior, em geral, são profissionais de diferentes áreas de formação e do conhecimento, que por sua vez, não fizeram a primeira opção profissional de serem professores e que, ao longo da vida profissional, acabam por tornarem-se docentes como uma segunda opção ou por complementação de renda.

Nesse sentido, realizamos o mapeamento da área de formação inicial (cursos de graduação) dos professores participantes da pesquisa, tendo como respostas dos dados 14 áreas de formação distintas, conforme demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Áreas de formação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

A partir do Gráfico 1, nota-se a ampla variedade no campo de formação dos professores do IFAC, tendo como maioria na pesquisa a área de formação administração, seguida por economia e engenharias, agrônômica e florestal.

A formação inicial do professor, no contexto da EP, segundo Cruz (2020), enquanto profissional, está inserida nas concepções e proposições das políticas da realidade social brasileira, de modo que a grande maioria se constitui de cursos bacharelados, construindo assim a identidade profissional docente que atua na EP com uma concepção de conhecimento específico correspondente à trajetória acadêmica.

Machado (2008) enfatiza que o perfil do docente que atua na educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, as dimensões próprias do planejamento, gestão, organização e avaliação dessa modalidade de ensino, perante suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Nessa linha de raciocínio, ao analisar o perfil docente dos 30 professores participantes da pesquisa, constatamos que 27 deles possuem formação inicial somente em cursos bacharelados; dois professores possuem formação tanto em bacharelado como em licenciatura

e um professor possui formação tanto em tecnologia como em bacharelado. Assim, dos professores pesquisados, em termos de porcentagem, temos a seguinte divisão: somente bacharelado, 87%; bacharelado e licenciatura, 6%; bacharelado e tecnologia, 3%, conforme sintetizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Formação inicial acadêmica

Cursos de Formação	Quantidade de Professores	Porcentagem
Bacharelado	27	87%
Bacharelado e Licenciatura	2	6%
Bacharelado e Tecnologia	1	3%
TOTAL	30	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

À luz do perfil de formação inicial docente para atuação na educação profissional do IFAC, observamos que dos professores bacharéis, apenas três professores possuem formação além do bacharelado, o que corresponde a 9%, dos participantes. Sendo que 02 desses professores buscaram formação complementar no campo da licenciatura, visando aprimorar os conhecimentos didático-pedagógicos para formar professores de profissão, e 01 professor buscou formação no campo da tecnologia.

Apesar desse pequeno número de professores buscarem a formação em licenciatura, essa modalidade não prepara o professor para o exercício docente em nível superior. Segundo Silva (2021), os professores licenciados, apesar de terem passado por um processo de formação pedagógica que os tenha habilitado para a atividade docente, essa formação não tem como foco principal a atuação nos cursos de nível superior.

De acordo com Morosini (2000), a docência universitária é exercida por três grupos diferentes de professores, sendo eles: o primeiro grupo constitui-se de professores com formação didática recebida em cursos de licenciatura; o segundo grupo configura-se por professores que levam para a sala de aula suas experiências profissionais e, por fim, o terceiro grupo consiste em professores sem nenhuma experiência profissional ou de formação didática, oriundos de cursos bacharelados e cursos *lato ou stricto sensu*.

Para Guedes e Sanchez (2017), alguns professores, destacando os que possuem formação técnica, como bacharéis e tecnólogos, demonstram a experiência de “chão de fábrica” das empresas e consideram que essa experiência seja suficiente para atuarem como docente da

educação profissional, o que requer um professor com perfil de trabalhador contemporâneo com competências, habilidades, conhecimentos específicos e técnicos para formar o aluno um profissional capaz de atuar no mundo do trabalho.

Outra característica relevante no tocante ao perfil dos professores objeto da pesquisa revelou que a predominância mais expressiva com relação ao tempo de atuação como docente do quadro efetivo do IFAC encontra-se localizada na faixa de 6 a 10 anos. Além disso, ficou empatado entre 1 e 5 anos e 11 a 15 anos de atuação, com 7 professores em cada uma dessas faixas. Já a faixa correspondente a mais de 15 anos de atuação no IFAC apresenta apenas 1 professor, conforme demonstrado na Tabela 10:

Tabela 10 – Tempo de atuação como professor do IFAC

Tempo de atuação	Quantidade de professores	Porcentagem de Atuação
0 a 01 ano	0	0%
01 a 05 anos	7	23%
06 a 10 anos	15	50%
11 a 15 anos	7	23%
Mais de 15 anos	1	3%
TOTAL	30	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Com relação ao tempo de experiência como professor do ensino de nível superior do IFAC, constatamos um empate em duas faixas. Tanto na faixa de experiência de 1 a 5 anos quanto na faixa 6 a 10 anos, com 11 professores cada. Por outro lado, 7 professores responderam que possuem experiência de 11 a 15 anos no Ensino Superior, enquanto apenas 1 docente respondeu possuir mais de 15 anos de atuação nesse nível, como demonstrado na Tabela 11:

Tabela 11 – Tempo de experiência como professor no Ensino Superior do IFAC

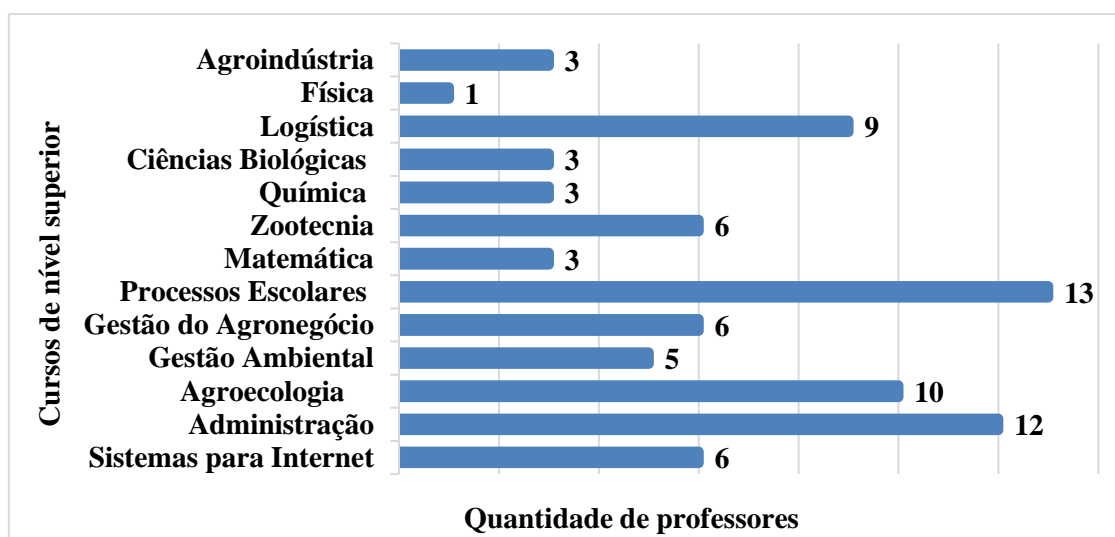
Tempo experiência	Quantidade de professores	Porcentagem de experiência
0 a 01 ano	0	0%
01 a 05 anos	11	37%
06 a 10 anos	11	37%
11 a 15 anos	7	23%
Mais de 15 anos	1	3%
TOTAL	30	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Alguns fatores são levados em consideração para atuação nos cursos superiores, como a carga horária de cada docente, a oferta de cursos pelo instituto, relação de atividades entre ensino, pesquisa e extensão, atividades de gestão e a densidade da rotina. Desse modo, a experiência dos docentes bacharéis nos cursos de graduação, muitas vezes, não será igual ao tempo de atuação como professor do IFAC.

Partindo da experiência da atuação dos professores no Ensino Superior, analisamos e demonstramos em quais cursos esses professores lecionaram, de modo a compreender melhor a experiência e a identidade do professor bacharel do IFAC. Dessa forma, identificamos que os professores atuam em 13 cursos superiores distintos, conforme demonstrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Cursos de atuação dos professores bacharéis



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

A partir do Gráfico 2, observamos uma grande variedade de cursos superiores em que os professores bacharéis do IFAC atuam. Desse modo, evidencia-se que o curso de processos escolares juntamente com o curso de administração são os que mais têm a presença desses profissionais, seguidos pelos cursos de agroecologia e logística, respectivamente.

A atuação dos professores bacharéis nos cursos de graduação do IFAC tem um grande espaço e relevância, tanto nos cursos de licenciatura, tecnologia como no de bacharelado. Ao realizar um comparativo que o IFAC oferta 18 cursos de graduações e os professores bacharéis atuam em 13 desses cursos, constatamos que existe a atuação de bacharéis em 72% dos cursos de nível superior ofertados pelo IFAC.

A atuação dos bacharéis nos cursos superiores do IFAC demonstra uma grande responsabilidade desses profissionais para formação de seus alunos, pois, segundo Oliveira e

Silva (2012), ser professor e bacharel torna-se um elemento essencial para a formação do aluno, principalmente pelo fato de poderem compartilhar experiências vivenciadas na área de atuação do mundo do trabalho, trazendo a realidade para sala de aula de modo a desenvolver ações a partir de desafios perante as exigências que surgem, contribuindo assim para o processo de formação dos discentes.

Ao abordar o panorama da identificação pessoal e atuação dos professores bacharéis que lecionam nos cursos superiores do IFAC, observamos a grande variedade no perfil desses profissionais, começando pela ampla área de formação, o que corresponde a um grande espaço de atuação nos cursos superiores. Além disso, nota-se que a titulação acadêmica desses professores não parou em suas graduações, de modo que há especialistas, mestres, doutores e pós-doutores.

Com relação ao tempo de experiência como professores do IFAC frente à experiência de atuação nos cursos do nível superior, constatamos uma predominância entre 6 a 10 anos de atuação, nem sempre correspondendo que a carreira desses professores está vinculada à atuação constante nos cursos de graduação, mas que andam próximos, pois a carreira EBTT traz um caráter verticalizado, permitindo a atuação em vários níveis e modalidades, como trabalhado anteriormente.

Perante as características do perfil docente, Machado (2008) esclarece que o professor da educação profissional deve, essencialmente, ser um sujeito de reflexão e da pesquisa, estando aberto ao trabalho de caráter coletivo e à ação crítica, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha a compressão do mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, além de dominarem os conhecimentos e técnicas de sua profissão, bases tecnológicas e base do trabalho, atento às possibilidades perante o trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Desse modo, após delimitar os sujeitos participantes da pesquisa, bem como compreender o perfil desses profissionais, partimos para a análise, a interpretação e a inferência dos resultados obtidos, buscando extrair o máximo na reflexão para atingir os objetivos investigados na presente dissertação, como será apresentado no próximo capítulo.

5 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

Este capítulo tem como finalidade discutir e analisar os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados junto aos professores bacharéis do IFAC que atuaram nos cursos de graduação nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente. Cabe destacar que o presente capítulo se encontra estruturado em quatro subseções, de modo a contemplar as categorias centrais definidas para atender às questões e aos objetivos do estudo.

Na primeira subseção trabalhamos a “formação docente” dos professores bacharéis sujeitos da pesquisa, elegendo como subcategorias “trajetória acadêmica”, “início da docência no IFAC” e “Formação continuada”.

Já na segunda categorização trabalhamos os “saberes docentes” para o exercício profissional da docência, integrada por duas subcategorizações: “constituição dos saberes docentes” e “mobilização dos saberes docentes”.

Na terceira subseção, abordamos a categoria das “práticas pedagógicas” realizadas por esses professores, partindo da subcategoria “concepções de práticas pedagógicas”, bem como “desenvolvimento de práticas pedagógicas”.

Por fim, a última subseção trata dos desafios da docência, trabalhando a subcategoria “dificuldades da atividade docente”, demonstrando os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores do IFAC.

5.1 FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC

Na presente subseção, trabalhamos a categoria “formação docente” a fim de verificar como se constituiu a formação docente inicial e continuada dos professores objeto de investigação da presente pesquisa. Para tanto, foram estabelecidas três subcategorias que emergiram durante o processo de tratamento e análise dos dados, sendo elas: “trajetória acadêmica”, “início da docência no IFAC” e “formação continuada”.

Diante do exposto, destacamos que as respostas do questionário se constituíram de perguntas abertas e fechadas e que, para algumas respostas abertas os resultados foram simples e objetivos; enquanto para outras, foram detalhados e explicativos.

A trajetória acadêmica do professor bacharel é um fator extremamente relevante perante a sua atuação docente, uma vez que a academia bacharelada busca formar o aluno para exercer a profissão com visão mercadológica e atender às necessidades e segmentos do mercado de

atividades, produção e serviços e não para a docência. Nesse sentido, a maioria dos professores que atuam no ensino superior, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), não foi preparada para a atividade docente em sua trajetória acadêmica, embora possua experiências significativas em suas áreas de formação. O despreparo pedagógico ainda se é presente no cotidiano desses professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, os participantes foram questionados sobre como se constituiu, levando em consideração fatores motivacionais, a sua trajetória acadêmica perante a formação inicial e suas dificuldades no decorrer do curso. Assim, constatamos que os participantes AP02, AP03, AP05, AP08, AP09, AP11, AP12, BP02, CP02, CP03, CP04, CP05, EP01, EP03, EP04, DP01, DP02, DP04 e DP05 tiveram suas respostas relacionadas com a afinidade, a identificação com a área, a aptidão pessoal e a motivação pessoal. Dentre elas, recortamos dez respostas para exemplificar suas afinidades.

O que me motivou na escolha do curso foi a afinidade com a área, não tive dificuldades no decorrer do curso e me identifiquei muito com o curso (DP04).

Eu iniciei o curso de Engenharia Florestal em 2001, tendo a expectativa de que houvesse muita oportunidade de trabalho para o profissional dessa área, já que estamos localizados em plena Floresta Amazônica Ocidental. Foram muitos percalços, mas à medida que seguia nos estudos, a minha identificação com a área ia aumentando. Hoje, formado e Professor, sinto-me muito grato a Deus por poder contribuir com a formação de novos profissionais da área agroflorestal (EP04).

Sempre gostei da área jurídica. Foi muito difícil o decorrer do curso (organização do tempo pois trabalhava em regime de plantão, falta de transporte no início, dificuldade de acesso a livros). Me identifiquei muito com o curso, mas o mercado de trabalho foi decepcionante (EP03).

Aptidão pessoal e afinidade (DP01).

Gosto de trabalhar com números (AP12).

Sou filha de criador de animais e sempre gostei do contato com animais e da vida rural (CP03).

Sempre me identifiquei, não encontrando nenhuma dificuldade (AP03).

Escolhi o curso por ser um curso novo; não tive dificuldades; me identifiquei com o curso desde o início (EP01).

A escolha se deu por interesse na área. A maior dificuldade foi estar longe de casa e a parte financeira. Gostava e me identificava com o curso de modo geral (DP05).

A princípio, sempre tive vontade de seguir para algo que envolvesse a questão ambiental. Tive dificuldades em relação a engenharia de maneira geral, mas me identifiquei com o curso (DP02).

Observamos que dentre as respostas apresentadas, a identificação pessoal com a área dos cursos da graduação ganha bastante destaque, de modo que alguns professores responderam que não tiveram dificuldades na trajetória da graduação, como evidenciado.

Por outro lado, os sujeitos AP01, AP06, AP07, AP10, BP01, CP01, EP02, EP05 e DP03 responderam que o curso de graduação não se tratou somente de uma escolha por afinidade ou identificação, mas por conta de uma visão de oportunidade de graduação para atuação no mercado de trabalho, visto a necessidade do trabalho, como evidenciado nas respostas a seguir:

Decidi cursar essa graduação levando em consideração o perfil econômico da região em que residia, e fiquei extremamente satisfeito ao constatar que encontrei minha realização profissional por meio desse caminho (AP01).

O que me motivou foi a necessidade de trabalhar e ter um salário a nível de graduação, a necessidade de me sustentar, pois venho de uma família humilde (EP05).

A motivação se deu à oportunidade no mercado de trabalho. Me identifiquei com o curso (AP06).

Oportunidade. Dificuldades financeiras (BP01).

Fui criado na roça e isso foi determinante na minha escolha profissional. Fiz Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, entrei na faculdade de agronomia por vestibular numa universidade estadual. Foi muito difícil o tempo da graduação. Fiz estágio de pesquisa e extensão e assim tive a oportunidade de publicar diversos trabalhos científicos, assim construí meu currículo que foi decisivo para ingressar direto no mestrado numa universidade muito boa, com excelente estrutura e conceito. Defendi em 23 meses e consegui vencer o desafio de passar na seleção do doutorado na mesma universidade e no auge dos meus 27 anos concluí o doutorado. Depois fui trabalhar com pesquisa e extensão por 4 anos e finalmente ingressei no Ifac (DP03).

Na verdade não foi bem uma escolha uma vez que o cargo no Ifac é EBTT ou seja, o professor deve lecionar tanto em cursos de nível médio, técnicos como superiores e dependendo do nível de formação até nos cursos de especialização. Quanto a motivação para lecionar em cursos de graduação - gosto de pensar que estou contribuindo para a formação de um profissional que atuará no mercado de forma ética e profissional, melhorando a vida das pessoas ao seu entorno... (AP07).

Meus pais tinham uma pequena empresa na área de alimentos. As dificuldades foram relacionadas a fazer o curso em outro estado e com pouco recurso para se manter. Gostei do curso (AP10).

Fiz o único curso que havia disponível na minha cidade, à época. Não tive opção de escolha entre outros cursos (CP01).

Estou na área ambiental (IMAC) durante o EM (EP02).

Observamos que, para alguns profissionais, os cursos de graduação bacharelado são um degrau para a empregabilidade e a ascensão no mundo do trabalho, uma vez que é nítida a necessidade de trabalho para satisfação das necessidades, de acordo com Moura (2014), ao esclarecer que a extrema desigualdade socioeconômica obriga a maioria dos filhos da classe trabalhadora a buscarem inserção no mundo do trabalho com pouca idade e com baixíssimo ou nenhum grau de escolaridade, visando a complementar a renda familiar ou a autossustentação.

Além da graduação por identificação com as áreas do conhecimento e pela busca de oportunidade no mundo do trabalho, foi possível observar que dois professores não tinham certeza qual formação seguir. Suas respostas foram as seguintes:

Quando escolhi não tinha certeza se era o que eu realmente queria, mas no decorrer eu tive a certeza que fiz a escolha certa (AP04).

Foi uma das opções e o primeiro curso que passei (AP13).

Grandes são os dilemas e caminhos perante a escola ou oportunidade de realizar uma graduação. O primeiro momento parece incerto e aos poucos vai se consolidando; as oportunidades e necessidades vão aparecendo, pois, muitos profissionais com formação bacharelado buscam atuar na docência.

A partir da área de formação dos professores sujeitos da pesquisa, uma indagação constitui-se como pertinente: se a formação oferecida nos cursos de graduação possibilitou a esses profissionais uma qualificação profissional.

Nesse caso, dos 30 professores sujeitos da pesquisa, apenas quatro responderam que a formação do curso de graduação não possibilitou uma qualificação profissional, correspondendo a 13% dos professores participantes. Por outro lado, 26 professores (87% dos participantes) responderam que sim, a formação oferecida nos cursos de graduação possibilitou-lhes uma qualificação profissional.

Assim, de acordo com Costa (2016), as instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de formar profissionais com o perfil necessário para atuarem no mercado de trabalho, a fim de atender às novas exigências da sociedade contemporânea. Além disso, fica a cargo do profissional a busca pela qualificação exigida nos postos de trabalho e pela sua empregabilidade.

Nesse sentido, considerando que a formação bacharelada visa à atuação no mundo do trabalho e não à docência, questionamos aos sujeitos da pesquisa quais motivos os levaram a escolher o caminho da docência no IFAC, uma vez que é necessário apenas o curso de graduação para atuação na educação profissional.

Diante da análise dos dados, foi possível observar a variedade motivacional para seguir o caminho docente, desde a realização do sonho de ser professor, vocação para lecionar, aspectos financeiros, continuação na profissão de docente e possibilidade de atuação na área científica.

Desse modo, organizamos os sujeitos dentro da análise da unidade de contexto no que tange a fatores motivacionais para seguirem o caminho da docência no IFAC. A princípio, chamaram a atenção os sujeitos que demonstraram tornar-se professor pelo gostar de ensinar, pelo amor à profissão, bem como pela realização de sonhos:

Fazer o que eu amo (docência) num ambiente com melhor qualidade de vida, estabilidade e remuneração mais atrativa (AP04).

Desde criança meu sonho sempre foi ser professora, depois de algum tempo trabalhando no governo conheci o IFAC e vislumbrei uma possibilidade de realizar meu sonho e ter um salário melhor (EP05).

Sempre gostei de ensinar o que aprendo. Na época da graduação, por ter muita aptidão para cálculos, ensinava os meus colegas de turma. Certo dia, um colega cujo pai era diretor, à época, da Escola Estadual Ilka Maria, situada no bairro Mocinha Magalhães, me convidou para assumir as disciplinas de Matemática e Química (EP04).

Gosto de repassar conhecimento e formar profissionais na área financeira (AP12).

As oportunidades primeiramente, mas sempre tive interesse pela docência (DP02).

Vocação (AP03).

Cavalcante (2020), em seus estudos, esclarece que, muitas vezes, a postura do magistério é uma vocação, e que a missão do professor é ensinar. Para isso, ele precisa se preparar e se organizar à medida que se torna um especialista na matéria que leciona e na qual domine o ato de ensinar. Além disso, a vocação de determinado ofício não se apresenta apenas no início de uma vida, mas no seu decorrer, como acontece com vários professores bacharéis.

Outros professores escolheram trilhar à docência no IFAC pelo fato de já trabalharem como professores ou terem experiências em diferentes instituições de ensino, como relatado pelos sujeitos AP08, AP11, AP13, EP03, DP05:

Já era docente antes do IFAC (AP08).

Já era docente em IES privada e me pareceu uma excelente oportunidade (AP11).

Por já atuar na área e também a estabilidade (AP13).

Afinidade com a docência devido experiência com curso voluntário que ministrei (EP03).

A busca por um novo desafio, já que vinha da área técnica, no setor privado (AP07).

Possibilidade de fazer carreira na área científica que na época era com o que eu trabalhava (DP05).

Nesse aspecto, nota-se que esses professores trouxeram experiências profissionais de ensino em sua formação para atuação no IFAC, ou seja, ainda que tenham graduação bacharelado, já atuavam como docente de alguma forma ou tiveram contato com a docência, constituindo um importante fator no processo de formação, como ressalta Araújo (2008, p. 60): “Não podemos desprezar as experiências acumuladas em diferentes ações e processos de formação de professores para atuar em educação profissional”.

Outro fator que levou alguns professores a buscar a docência no IFAC pode ser entendido pelo lado financeiro, estabilidade de um concurso público de provimento efetivo e oportunidade de emprego. Esse dado reflete uma situação delicada no tocante à docência exercida por bacharéis, uma vez que o bacharel recebe formação para atuar no mundo do trabalho, e à docência numa instituição que não exige a licenciatura torna-se uma oportunidade de emprego, como analisado e refletido nas respostas de 13 professores.

Concurso estabilidade financeira (CP04).

Oportunidade de ser concursada na minha área de atuação (EP01).

Estabilidade financeira e possibilidade de ensinar (EP02).

Aprovação em concurso público (AP05).

Oportunidade e necessidade (BP01).

Estabilidade financeira e possibilidade de ensinar (EP02).

Salário (AP02).

Oportunidade de emprego (CP05).

Oportunidade de atuar na carreira docente (AP06).

A busca pela estabilidade financeira fica evidente quando analisamos o contexto das respostas. Alguns professores acrescentam ainda, em um primeiro aspecto, a estabilidade; e em segundo, a possibilidade de atuar no ensino. Outros relatam a oportunidade de emprego e a necessidade. Desse modo, a busca por emprego e estabilidade fica evidente como uns dos fatores de professores bacharéis para ingresso no IFAC, estando de acordo com os estudos de Sousa (2019), ao relatar que a oportunidade de trabalho, emprego, estabilidade e melhorias salariais são fatores atribuídos ao ingresso dos professores nos institutos federais.

Por outro lado, uma resposta chama a atenção sobre o ingresso no IFAC para além da estabilidade financeira. Trata-se de abraçar plenamente a profissão docente, conforme exposto:

Em minha perspectiva, para abraçar plenamente uma carreira acadêmica no Brasil, vejo como fundamental a opção por uma instituição de ensino pública, onde seja viável dedicar-me exclusivamente a essa atividade, ao invés de encará-la apenas como uma fonte complementar de renda. No momento em que prestei o concurso em 2016, encontrava-me engajado em outros processos seletivos, resultando em minha aprovação no IFAC (AP01).

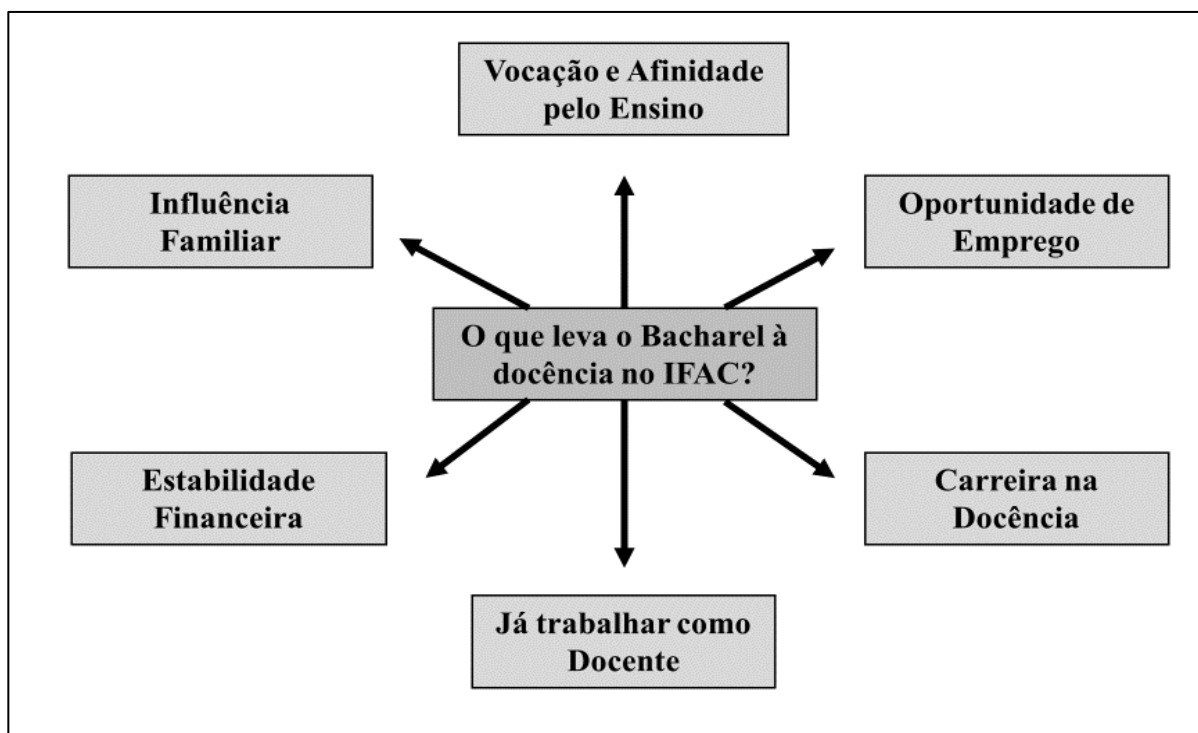
Nessa resposta, evidenciamos que a docência na EPT pode ser pensada e amadurecida como profissão e não como fonte complementar de renda.

Também foi possível observar que dois professores ingressaram na instituição devido a relações familiares: “*Devido a questões familiares*” (AP10) e “*Para ficar mais perto dos familiares no Acre*” (CP03). O lado familiar pode ter sido um fator determinante para esses professores optarem pelo Instituto Federal do Acre.

Diante das influências que o professor recebe ao longo de sua vida, Sprada (2020) ressalta que os fatores como família, sentimentos, desejos, trajetória social, impressões da vida e experiências vivenciadas na escola influenciam e moldam sua identidade de modo a transpor esses aspectos em suas ações como docente.

Desse modo, elaboramos a Figura 4 para demonstrar de forma sucinta o que leva o bacharel à docência no IFAC, de acordo com o evidenciado pela pesquisa, como segue:

Figura 4 – Motivação para a docência no IFAC

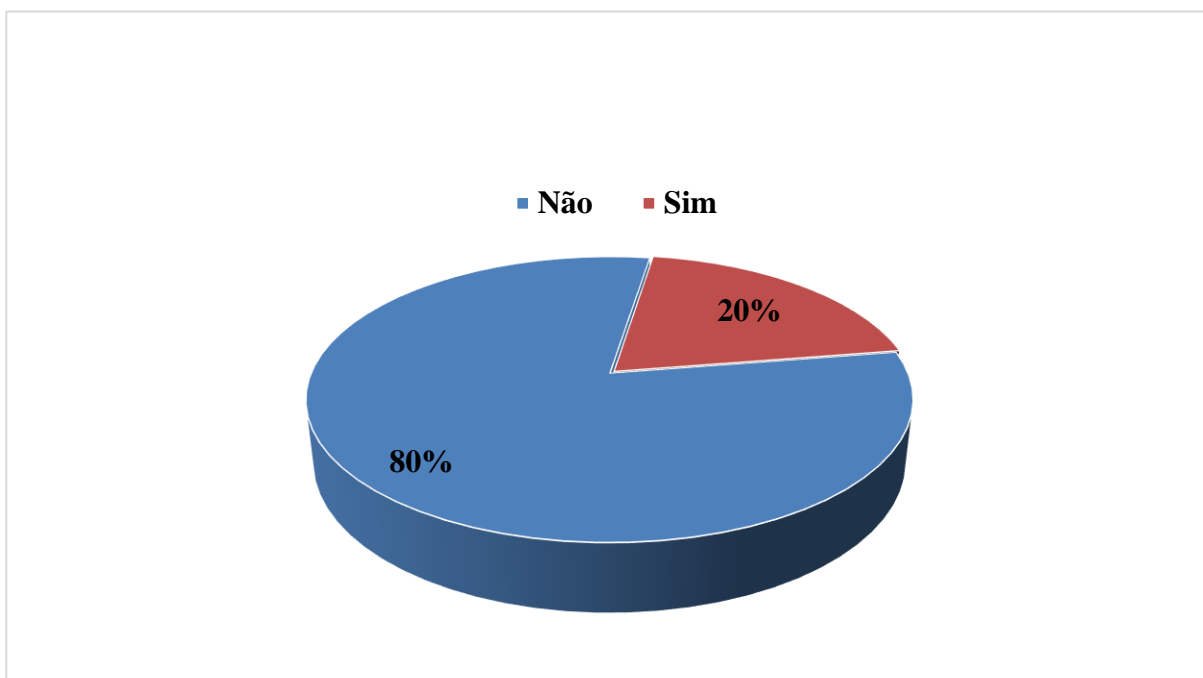


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

De acordo com a Figura 4, podemos observar que são vários os motivos que levam o professor bacharel a trilhar o caminho da docência do IFAC, desde o amor pela profissão, vocação, influência familiar até fatores de oportunidade de emprego e estabilidade financeira.

Dentro do aspecto da formação inicial do professor bacharel para atuação docente, questionamos os sujeitos da pesquisa se a formação oferecida nos seus cursos superiores de graduação lhes possibilitou qualificação em relação à parte pedagógica para o exercício da docência, uma vez que, segundo Urbanetz (2011), os docentes do ensino básico, técnico e tecnológico não dispõem de formação pedagógica para ingresso na profissão, diferentemente dos docentes da educação básica em geral, e acabam desenvolvendo seus conhecimentos pedagógicos de forma tácita, ou seja, mediante experiências cotidianas de trabalho, sem explicitações teóricas. Desse modo, apresentamos o Gráfico 3 a seguir para demonstrar as respostas.

Gráfico 3 – Qualificação pedagógica para a docência



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Notadamente, a formação bacharelada não contempla a preparação pedagógica, sendo caracterizado na presente dissertação que 26 professores (80%) não tiveram qualificação pedagógica para o exercício docente. Com isso, Guedes e Sanchez (2017) fundamentam que a maioria dos professores que atuam na educação profissional não recebeu preparação pedagógica para a docência e que tende a refletir pouca atenção à natureza didática, em relação aos professores de outros níveis que receberam sistematicamente formação pedagógica.

Além disso, as autoras supracitadas enfatizam que, ao considerar os institutos federais onde o professor transita por vários níveis e modalidades de ensino, devido à transição verticalizada, existe uma complexidade na formação e atuação desses professores, uma vez que grande parte deles possui formação bacharelada ou em cursos de tecnologias, sem a formação específica no âmbito educacional e pedagógico.

Para Oliveira e Silva (2012), a formação docente apresenta-se como dificuldade para muitos profissionais, principalmente quando tratada por professores com formação inicial em cursos de bacharelado, pois eles não tiveram formação didático-pedagógica para a docência em seus cursos de graduação, e mesmo sem essa formação, acabam se tornando professores em universidades e em institutos federais.

No entanto, não podemos descartar que na pesquisa obtivemos um retorno de 20% dos professores que consideraram que seus cursos de graduação bacharelado contribuíram para a

qualificação pedagógica para atuação docente, uma vez que esse fato pode ser atribuído ao domínio de conteúdo na área de formação específica, como Cruz (2020) respalda que a validação dos conhecimentos específicos na área da formação técnica dos docentes é uma disputa para formação da base de conhecimentos e saberes que seriam centrais para a atividade pedagógica docente.

Desse modo, a autora destaca que, tanto para formação inicial quanto para continuada os professores atribuem a relevância dos conhecimentos e saberes dos conteúdos específicos da área de formação técnica como pilar para atuação docente dos professores que não receberam formação pedagógica.

Partindo para a subcategoria “Início da docência no IFAC”, considerando que muitos dos sujeitos da pesquisa não receberam formação didática para o exercício docente, buscamos verificar como foi o início da trajetória de atuação no IFAC. Desse modo, observamos uma variedade de situações do início da carreira, desde a formação didática, planejamento das aulas, adaptação com relação à transposição das aulas (verticalização), ausência de experiência com a docência, traslado, infraestrutura, manuseio de sistemas e professores que demonstraram não terem tido dificuldades ou problemas iniciais.

Dentre as respostas obtidas, os sujeitos AP02, AP06, AP07, AP09, BP01, CP01, CP05, EP01, EP02, EP05, DP02 e DP05 foram agrupados pelo contexto da falta de formação pedagógica e experiência na docência, como selecionamos exemplos nos casos abaixo, por estarem demonstrando de forma direta a proposta do que foi pesquisado:

Por ser bacharel, tive todas as dificuldades pedagógicas possíveis. Apenas com o tempo e formação de Mestrado em ensino é que consegui aprimorar minhas técnicas de ministrar aulas (CP01).

Muita dificuldade. Não havia ministrado nenhuma aula até entrar no IFAC. Resolvi me inspirando nos professores que tive na graduação. Usando as metodologias utilizadas por eles (CP05).

Sim, não tive nenhuma capacitação para me preparar didaticamente à lecionar, nem sobre as peculiares da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, tão pouco sobre a burocracia relacionada a prática docente. Tive bastante dificuldade em me adaptar a este novo cenário (EP05).

No começo foi bem difícil. Produzir material e preparo de aulas era bem complicado pelo volume de disciplinas e eu estava começando do zero. E uma outra dificuldade era conseguir alinhar a metodologia para todos os níveis que eu lecionava, especialmente, pela falta de experiência com a docência e sem a formação necessária. Para Resolver essa situação eu passava muito tempo no IFAC (os três turnos e mais, pois saia bem tarde ou de madrugada), busquei recursos, estudei muito, fui montando meu material aula a aula e

depois fui aprimorando e troquei experiências com outros colegas com mais tempo de sala de aula (DP05).

A falta de apoio pedagógico, sobretudo pela formação que se deu em um curso bacharelado (BP01).

A maior dificuldade como mencionei a cima, foi a adaptação quanto a construção de metodologias e materiais para as aulas, com um conhecimento mais pedagógico. Fui superando essa dificuldade com leituras, ajuda de colegas e capacitações (AP07).

Nota-se que a falta de preparação didática e pedagógica marca o início da trajetória de 12 professores pesquisados, uma vez que, segundo Oliveira e Silva (2012), o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica, e esse acontecimento não fica restrito aos institutos federais e às universidades, sendo uma problemática iniciada pela própria legislação brasileira, que necessita ser mais enfática no tocante à necessidade de conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a integrar o quadro de funcionários dessas instituições.

Para Kuenzer (2016), não basta que o professor tenha apenas a formação na área específica acrescida de formação tecnológica para atuação docente. Faz-se necessária também a formação epistemológica e pedagógica que permita compreender e desenvolver competências cognitivas no percurso formativo do aluno.

De acordo com Oliveira e Silva (2012), a culpa da ausência de formação pedagógica para atuação nos cursos de graduação dos institutos federais não pode ser atribuída somente ao professor bacharel, pois além de não ter recebido em sua formação inicial conhecimentos pedagógicos, não existe uma legislação que estabeleça a sua exigência como pré-requisito para atuação na educação profissional. Os autores advertem, ainda, que poucos são os momentos em que os bacharéis participam de reflexões e de cursos de formação continuada para trabalharem em sala de aula.

Outro aspecto que marca o início da carreira de muitos professores no IFAC pode ser entendido pela utilização de sistemas internos e protocolos específicos de institutos, como sistemas de registro de aulas e nomenclaturas próprias. Dentre esses professores, temos AP01, AP04, AP05, AP11, CP02, EP03 e EP04.

A transição foi extremamente suave, uma vez que recebi muito bem acolhido por parte da equipe, o que contribuiu significativamente para a minha integração. A maior dificuldade que enfrentei nesse período foi me familiarizar com os sistemas da instituição, em especial o SIGAA e o SEI (AP01).

Dificuldade em entender os fluxos da instituição (AP05).

Sim! Falta de informação e materiais para realizar o preenchimento do PIT, RIT E SIGAA (CP02).

Comecei como Professor substituto no Campus Cruzeiro do Sul (Julho/2016 a Julho/2018). No início não foi fácil, pois tive que me familiarizar com alguns instrumentos dos quais nunca tinha ouvido falar (PIT, RIT, SIGAA, etc). Mas como nunca fui de desistir de desafios, encarei a missão até cumpri-la. Deus, então, agiu e no mês que eu deixaria de ser Substituto, fui convocado para tomar posse como Efetivo em 2018, cargo que exerço até os dias atuais (EP04).

Aqui no campus Rio Branco eu senti que foi muito faça você mesmo. Acho que poderia ter uma ambientação com os novos servidores. Passei por varias dificuldades como aprender a acessar os sistemas, utilizar o projetor, reservar salas... (AP04).

Um pouco difícil se familiarizar com as questões específicas de um IF (AP11).

Adaptação as exigências na docência federal e os vários documentos e instituição e nomenclaturas próprias (EP03).

Cabe destacar que PIT e RIT são protocolos de gestão que o professor deve preencher no início e no fim de cada semestre, contendo as informações do plano individual de trabalho e, no fim, o relatório desse plano. Nesse protocolo, consta tempo destinado para cada atividade de pesquisa, ensino, extensão e gestão, regularizado pela Regulamentação das Atividades Docentes (RAD), dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Acre (IFAC, 2019).

Na contramão dos percalços e desafios enfrentados no início da carreira docente, os sujeitos AP03, AP08, AP10, AP13, BP02 e DP04 responderam que não tiveram problemas ou dificuldades ao ingressarem no IFAC.

Por outro lado, Masetto (2003) advoga que o professor universitário ganha espaço acadêmico em virtude do domínio do conteúdo específico e do conhecimento advindo da atividade profissional em que atua. Dessa forma, as aulas são quase sempre estruturadas dentro do formato expositivo, pautadas nas experiências adquiridas no mundo do trabalho, chegando a não corresponder à integralidade do processo de ensino e aprendizagem esperado.

No tocante à infraestrutura para desenvolvimento das atividades docentes, durante a análise dos dados, constatamos que os professores, ao ingressarem no quadro como docente do IFAC, se depararam com a falta de infraestrutura para ministrarem aulas.

A dificuldade encontrada tem a ver com a falta de infraestrutura do IFAC/SM em comportar cursos da área de agrárias, como o curso de zootecnia e de

agropecuária, sem setores de produção, onde se possa ministrar aulas práticas e pesquisas, se resumindo em aulas teóricas (CP03).

Falta de laboratório funcionais (CP04).

Sempre me deparei com a falta de estrutura no tocante a aulas práticas, então sempre busquei alternativas, mas é impossível esperar que o professor consiga suprir por conta própria uma deficiência institucional. O tempo foi passando e o desânimo foi tomando conta, até porque essa organização dependia do estabelecimento de prioridades, com participação decisiva das gestões do campus e reitoria. E durante esse tempo o curso de agroecologia não se consolidou, tivemos dificuldade de fechar a carga horária. E finalmente, foram criados novos cursos técnicos integrado e subseqüente ao ensino médio em agropecuária. Não entendo como eu sequer fui convidado a participar da elaboração dos PPC's, eu poderia apenas revisar tudo no final, sem menosprezar os colegas, eu tenho conhecimento pra isso[...] (DP03).

A infraestrutura de qualquer instituição de ensino impacta diretamente na qualidade das aulas, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como relatado por Cavalcante (2020), ao inferir que a precarização da educação superior pública se faz presente com a falta de infraestrutura das salas de aula, ausência de recursos audiovisuais, ausência de bibliografias atualizadas, defasagem de salários, excesso de carga horária e acumulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ao passo que os professores bacharéis integram o corpo docente do IFAC e iniciam sua trajetória, muitas vezes cercada por desafios frente à ausência de formação pedagógica e preparação didática, bem como experiência de atuação como professor. Questionamos para os sujeitos da pesquisa como foi o processo de organizar e realizar a primeira aula nos cursos de nível superior da instituição. Com isso, obtivemos o retorno de respostas simples e diretas, como “tranquilo”, “normal” e também obtivemos respostas de processos com dificuldades e desafiadoras.

Destacamos, primeiramente, o agrupamento dos professores que tiveram dificuldades ao iniciarem sua atuação nos cursos superiores, visto que a ausência de formação, experiência de como organizar e planejar a aula foram fatores evidenciados pelos sujeitos AP02, AP06, AP07, AP12, BP01, CP01, CP04, CP05, EP03, EP04, EP05, DP01 e DP02:

*Tive q estudar métodos **maneiras diferentes** de abordagens no ensino (AP02) (grifo nosso).*

*A **primeira aula foi um caos**, visto que ao tomar posse no Ifac, estava com o semestre em andamento e tive que preparar várias aulas de um dia para o outro em turmas diferentes, pegando a ementa apenas das disciplinas e tendo que entender e elaborar o planejamento de aula, bibliografias e atividades em apenas um dia (AP07) (grifo nosso).*

*Muito **difícil**, não detinha de tanto conhecimento como lecionar. Ademais assumi o concurso e a turma no final do ano letivo e foi tudo muito atropelado e corrido, dificultando assim preparar uma aula didática de melhor qualidade (AP12) (grifo nosso).*

*Muito **difícil**. Demorava muito tempo para planejar as aulas e mesmo assim elas não ficavam tão boas (CP01) (grifo nosso).*

*Muito **difícil** não tenho formação pedagógica (CP04) (grifo nosso).*

*Foi **muito complicado**, não sabia por onde começar e como preparar uma aula, como preencher os diários e documentos da prática docente (EP05) (grifo nosso).*

***Difícil!** Não sabia como começar. Sobre o que trabalhar na aula. Sobre definir prioridades. Minhas aulas eram baseadas em grandes slides com conteúdos (DP02) (grifo nosso).*

***Difícil**. Não tive suporte pedagógico e nem tempo hábil para a preparação dos materiais. Tomei posse após o início do semestre. Tomei efetivo exercício numa tarde e, na manhã seguinte, estava em sala de aula. Sem contar que na biblioteca do campus não havia material suficiente (AP06) (grifo nosso).*

*Bem **difícil**. Mas me ancorei nas dificuldades e procurei superá-las (BP01) (grifo nosso).*

*Muito **trabalhoso**, muita pesquisa para planejar (EP03) (grifo nosso).*

***Desafiador**. O planejamento foi realizado com base nas disciplinas que cursei na graduação e no mestrado (CP05) (grifo nosso).*

***Não foi fácil**, foi feita de forma empírica (DP01) (grifo nosso).*

***Foi desafiador**, mas ao mesmo tempo muito importante para que eu pudesse confirmar que aquela era, de fato, a minha missão e profissão. Com relação às aulas, fui ajustando-as conforme ia tendo o "feedback" dos alunos (EP04) (grifo nosso).*

Atentamos para a unidade de registro a palavra “*difícil*”, presente na maioria das respostas obtidas, juntamente com “*não foi fácil*”, “*complicado*”, “*trabalhoso*” e “*desafiador*”. Desse modo, evidenciamos que a trajetória inicial nos cursos de graduação é um dos fatores que tornam o exercício docente um trabalho alheio apenas aos domínios de conteúdo específicos de formação, frente à ausência de suporte pedagógico, preparação didática, planejamento de aula e intencionalidade.

O planejamento e a preparação da aula também ficam em evidência nas respostas obtidas como uma ausência de conhecimentos para início da atuação como docente, uma vez que, de acordo com Lima e Cabral (2021, p. 12), “como bacharéis, é natural que esses

profissionais, ao iniciarem na docência, desconheçam termos como avaliação diagnóstica, plano de aula, planejamento de ensino, dentre outros”.

Por outro lado, foi possível observar que os sujeitos AP05, AP08, AP10, AP11, AP13, BP02 e DP04 não tiveram dificuldade no início da carreira de professor do nível superior do IFAC. No entanto, em suas respostas não foi possível identificar se, de alguma forma, já tiveram contato com a docência ou tinham alguma experiência, visto que suas respostas, respectivamente, foram: “Normal”, “Tranquilo”, “Tranquila, sem problemas”, “Fácil”, “Tranquilo. Tive tempo e condições para tal”, “Procurei a ementa e preparei a aula” e “Um processo tranquilo”. Apenas o sujeito AP01, ao relatar que foi de forma tranquila sua primeira aula, transpareceu que as organizações das aulas estavam alinhadas com suas áreas de interesse e que havia “preparado” antecipadamente o material para lecionar, ressaltando a importância do planejamento para a atividade docente.

A organização das aulas transcorreu de maneira fluida e tranquila, pois as primeiras disciplinas que frequentei estavam diretamente alinhadas à minha área de interesse. Além disso, eu já havia preparado antecipadamente grande parte do material necessário, o que facilitou ainda mais o processo (AP01).

Já os professores AP03, AP04, AP09, CP02, CP03 e EP01 demonstraram que não tiveram dificuldades para organizar e realizar a primeira aula no IFAC no Ensino Superior, devido a já trazerem em sua história e no seu processo formativo de saberes experiências com a docência, como exemplificado a seguir:

Já tinha experiência, não tive dificuldades pois já trabalhava na docência, de outras instituições (AP03).

Eu já tinha anos de experiência com sala de aula, então não foi complicado (AP04).

Na verdade, não tive dificuldade pois já tinha ministrado aula na UFAC e UNINORTE (AP09).

Tranquilo já lecionava em outra instituição (CP02).

Foi tranquilo, visto que já ministrei aulas nos cursos de medicina veterinária e técnico em agropecuária na UFCG e no IFPB, desde 1992 (CP03).

Como já havia tido experiência no ensino integrado, a organização e realização das aulas no curso superior foi mais tranquila para elaborar e executar (EP01).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva Júnior e Gariglio (2014) acrescentam que por muito tempo acreditou-se que as habilidades necessárias para a atividade docente podiam ser limitadas ao talento natural dos professores, ao bom senso, à sua cultura ou à sua experiência.

Para Tardif (2012), o professor deve dominar os conhecimentos de sua matéria, suas disciplinas e seus programas. Além disso, deve possuir conhecimentos pedagógicos que lhes permitam desenvolver um saber prático com base em suas experiências adquiridas em contato com os alunos, e que o saber da experiência é produzido pelo próprio professor ao longo da sua trajetória de atuação, mediante seu trabalho e conhecimentos adquiridos no dia a dia de sala de aula.

O autor descreve ainda que, para pensar essa gama de conhecimentos, se faz necessário repensar o processo de formação docente de modo a concatenar os conhecimentos produzidos pelas universidades com os conhecimentos adquiridos pela experiência do professor e os saberes didático-pedagógicos.

Destacamos que o fator da experiência na constituição do processo formativo do professor possui grande relevância para o exercício de sua atividade. A prova disso é a amostra dos professores que já possuíam em sua trajetória experiência em outras instituições antes de comporem o quadro de servidores efetivos do IFAC.

A organização da primeira aula no Ensino Superior para os docentes EP02, DP03 e DP05 se deu dentro do processo de desenvolvimento da aula, podendo ser percebida uma troca de experiências entre professor e aluno durante a aula:

Foi realizado durante o percurso (EP02).

Como eu não possuo licenciatura, inspirei-me nos meus professores para organizar minhas aulas. Fui contando com a criatividade para conseguir a atenção dos alunos nos conteúdos. Desde o início eu sempre procurei conhecer os alunos, suas origens, seus objetivos e a partir disso apresentar aquilo que eu considerava importante para a sua formação. E afirmo que os alunos ao apresentarem seus pontos de vista sociais e culturais, as suas necessidades quanto à realização de atividades para a aprendizagem, eles foram me enriquecendo. Como eu encanto meus alunos? Como uma didática perfeita? Não. Com um processo pedagógico alinhado com os princípios da licenciatura? Não. O que encanta meus alunos é meu conhecimento e a maneira como eu consigo mostrar para eles como determinado assunto é importante para sua atuação profissional. Professor não aquele que passa um monte de "slides" e depois de alguns dias aplica uma prova com questões difíceis. Professor é aquele que inspira os alunos a buscarem aprender de todas as formas (DP03).

Fiquei nervosa no início da aula pois, por ser natural da cidade haviam muitos conhecidos e tive receio de ser descredibilizada. Depois relaxei e

consegui ministrar a aula da forma planejada e aos poucos notar que eles me respeitaram como docente (DP05).

A troca de experiências dentro de sala de aula, de acordo com Masetto (2003), parte da compreensão da aula como espaço e tempo de aprendizagem na qual os sujeitos (professor e alunos) fazem parte do processo e encontram-se juntos para realizarem uma série de ações e interações, como ler, estudar, debater, discutir, desenvolver comunicação, realizar trabalho de campo, solucionar dúvidas e orientar trabalhos de pesquisa.

Um fato ressaltado pelo sujeito DP03, que deve ser levado em consideração para o planejamento e organização das aulas dos professores bacharéis, é a inspiração para a atividade docente com base em seus professores nos cursos de graduação. Nesse sentido, como afirmado por Gauthier (2006), essas práticas advêm dos conhecimentos adquiridos por tradições pedagógicas que servem de pano de fundo para a atividade docente.

No início da trajetória das atividades docentes no IFAC, muitas vezes, o professor se sente inseguro e ansioso para adentrar a sala de aula, fazer contato com os alunos e conhecer os servidores que farão parte dessa caminhada profissional. Nesse aspecto, analisamos o acolhimento desses professores ingressantes no instituto e constatamos que dos 30 sujeitos da pesquisa, 70% responderam que foram bem recebidos, correspondente a 21 professores:

Fui recebido de forma excepcional por todos os professores e gestores, o que contribuiu para um ambiente acolhedor e favorável ao meu desenvolvimento na instituição (AP01).

Fui bem recebido no IFAC, apesar do relato sobre posse ter sido realizada após o início do semestre. Tomei efetivo exercício numa tarde e, na manhã seguinte, estava em sala de aula. Sem contar que na biblioteca do campus não havia material suficiente (AP06).

Fui bem recebido pelos colegas (AP10).

Bem recebida, porém sem orientações (AP11).

Bem acolhida (AP13).

Fui muito bem recebido por toda a equipe de gestão, bem como pelos demais colegas de trabalho (CP01).

Com cortesia e cuidado com as orientações necessárias para entender o funcionamento e os fluxos do Campus (DP05).

Fui profissionalmente bem recebida (EP01).

Entrei tão novo, aos 24 anos de idade, que o pessoal achava que eu era aluno infiltrado nos setores. Mas fui bem recebido (BP01).

Notadamente, nem todos os professores tiveram o mesmo acolhimento pela instituição ao ingressarem, bem como, foram instruídos por seus companheiros de profissão. No entanto, a cordialidade e o bom acolhimento para início de uma trajetória tão importante são um ponto de partida importante. Desse modo, os sujeitos AP03, AP05, AP09, EP04, EP05 e DP02 relataram que foram bem recebidos, mas que a instituição de alguma forma deixou a desejar durante o processo de integração, como demonstramos no recorte de três respostas que foram dadas de forma direta, clara e objetiva, para evidenciar o acolhimento dos professores.

Fui muito bem acolhida pela gestão e pelos colegas, porém não foi realizada nenhuma capacitação para me inserir neste cenário novo. Fui tratada como se já conhecesse tudo (EP05).

Fui bem recebida. Mas nunca tive uma explicação sobre nossas modalidades de ensino e como deveria trabalhar com o integrado (conteúdos, forma de trabalhar as aulas, etc.) (DP02).

Acho que norma. Acho que a instituição nunca teve um programa para receber seus docentes (AP09).

Já os sujeitos AP02 e DP01 afirmaram que não tiveram um acolhimento adequado, sendo suas respectivas respostas “*Não tivemos nenhuma recepção para tal*” e “*Não houve um acolhimento adequado*”, e o sujeito DP03 não deixou claro seu relato sobre sua vivência no IFAC.

A inserção profissional, segundo Silva *et al.* (2020), caracteriza-se como um momento de aprendizagem para o docente, em que ele vem a conhecer a cultura escolar, questões organizacionais, burocráticas e ações que interferem nas práticas de ensino, inserindo, desse modo, o professor no ambiente do trabalho. Além disso, a ausência de um processo adequado de acolhimento e integração do servidor, muitas vezes, pode gerar situações constrangedoras, sensação de exclusão ou indiferença, chegando a comprometer o desempenho dos serviços prestados pelo novo professor.

A articulação entre acolhimento e a integração é considerada imprescindível para o exercício docente, devendo ser estendida para todo o processo de inserção da cultura, bem como nos cursos de formação e condições de trabalho, haja visto que o acolhimento se constitui de orientação no momento da entrada do servidor, direcionando-o para o contexto do trabalho, sendo moldado por programas e estratégias. Já a integração se constitui de acompanhamento personalizado com o objetivo de adequar as funções dentro do contexto do trabalho e o desempenho das atividades (Silva *et al.* 2020).

Cabe destacar que a presente dissertação não tem por objetivo adentrar na política de integração dos professores ingressantes no IFAC, uma vez que a maioria relatou que foi “bem recebidos”, mas que se configura de fundamental importância que a instituição fortaleça ações de acolhimento e integração como política estratégica, promovendo a melhoria no ambiente acadêmico e a qualidade do ensino, principalmente na integração, visto a sua continuidade e o desenvolvimento das atividades.

O exercício da profissão docente parte da perspectiva de uma sólida formação que busque contribuir para o processo formativo do aluno e que essa formação docente deve ser constituída de conhecimentos científicos, didáticos e conhecimentos específicos da área de formação. Desse modo, discutiremos a subcategoria “Formação continuada” dos professores bacharéis sujeitos da pesquisa.

No tocante à formação continuada, Moura (2014, p. 103) esclarece que tanto a formação inicial quanto a formação continuada têm grande importância na trajetória prévia dos docentes para possibilitar o exercício da profissão docente:

Finalmente, é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Dessa maneira, Vieira, Vieira e Belucar (2018) conceituam que a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos conhecimentos e saberes necessários para subsidiar a atividade docente, realizada após a formação de caráter inicial e com o objetivo de contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a formação continuada não substitui a formação inicial já constituída, mas é importante para os profissionais na busca do aperfeiçoamento dos conhecimentos, tecnologias e novas exigências.

Ao observar os níveis de escolaridade dos sujeitos da pesquisa e destacar que todos eles buscaram cursos de formação continuada, como especialização, mestrado e doutorado, questionamos o quanto a formação em nível de pós-graduação contribuiu para atuação profissional e para realização das práticas pedagógicas como professor do IFAC.

Essa indagação constituiu-se de respostas fechadas, com sim ou não, obtendo o retorno de 83% (25) dos professores, que responderam que “sim”, sua formação continuada contribuiu para a atividade docente no instituto.

Por outro lado, ainda que possuam formação continuada, 17% (5) dos professores responderam que “não”, os cursos de pós-graduação não contribuíram para suas atividades docentes. Nessa linha de pensamento, Pereira (2015) esclarece que a formação continuada do bacharel para trabalhar no Ensino Superior se caracteriza pela busca de pós-graduação *stricto sensu* em cursos de mestrado e doutorado. No entanto, existe a preocupação que essa formação está focada mais para a pesquisa do que para a prática docente em si, e que o professor acaba por reproduzir métodos e recursos pedagógicos copiados dos seus professores durante seu processo de formação.

Para Rolindo (2008), ainda que muitos professores universitários tenham o grau acadêmico de mestre e doutor, não estão submetidos ou passaram por um processo sistemático de formação pedagógica, e que esse nível de pós-graduação não oferece a formação para a atividade docente, visto que objetiva a formação de pesquisadores.

Para Guedes e Sanchez (2017), apenas os cursos de mestrado e doutorado não são suficientes para atuação docente na Educação Profissional. Faz-se necessária também uma formação pedagógica, uma vez que os profissionais buscam a pós-graduação como uma forma de aprofundar seus conhecimentos adquiridos durante os cursos de graduação

Nessa perspectiva de a pós-graduação contribuir ou não para a atuação docente nos cursos de graduação do IFAC, buscamos analisar se no âmbito do instituto existe alguma política, curso ou ação voltada para a formação continuada dos professores bacharéis. Segundo Araújo (2008), é fundamental que as instituições de ensino proponham ações de formação inicial e continuada de professores para atuarem na educação profissional e que seja uma estratégia integrante das políticas de educação profissional esse processo formativo contínuo.

Partindo para a realidade do IFAC, os sujeitos participantes da pesquisa AP02, AP07, AP08, AP09, AP10, AP11, AP13, BP02, CP02, CP03, CP04 e EP04 responderam que não existem ou desconhecem a existência de políticas ou ações voltadas para a formação continuada no instituto. Nesse cenário, Riberio (2019) relata que existe a ausência de projetos e oportunidades que contribuam para a formação complementar docente a fim de atuarem nos cursos de nível superior, tais como, encontros acadêmicos, estudos e abordagem da temática.

No entanto, os sujeitos BP01, CP05, EP01, EP03 e DP03 confirmam a jornada pedagógica realizada no início de cada semestre como uma ação de formação continuada, visto que nesse período são discutidas ações e o planejamento para o semestre:

As jornadas pedagógicas contribuem muito com o desenvolvimento dos professores. Recentemente tivemos uma tarde muito rica quanto ao

entendimento de como o afeto determina o resultado final da aprendizagem e da educação (DP03).

Somente os assuntos discutidos nas jornadas pedagógicas (CP05).

Apenas nas jornadas pedagógicas (EP01).

Temos, todo semestre, as jornadas pedagógicas em que o setor pedagógico fica à disposição (BP01).

Sim, planejamento pedagógico porém insuficiente (EP03).

A jornada pedagógica no IFAC é um momento destinado à realização de planejamento pedagógico, troca de experiências e alinhamentos das ações que serão realizadas no decorrer do semestre. Um momento ímpar, que conta com a participação de todos os servidores e é realizada em cada campus separadamente.

Além da jornada pedagógica, os participantes AP01, AP04, AP05, AP06, EP02, EP05, DP01, DP02 e DP04 relataram que a instituição oferece formação continuada em níveis de especialização e mestrado. A especialização *lato Sensu* é ofertada pelo programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade EAD (Educação a Distância), e tem por objetivo capacitar graduados, bacharéis e tecnólogos para atuarem na educação profissional e tecnológica, principalmente nos cursos técnicos de nível médio:

Atualmente, estou matriculado no programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecido no formato EAD pela Universidade Aberta do Brasil. Esse curso, além de mim, contempla outros professores bacharéis do IFAC. Sua principal finalidade é capacitar docentes para atuarem de forma competente na área específica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A grade curricular é composta por disciplinas abrangentes, como Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Públicas e Legislação da Educação Profissional e Tecnológica, Didática e Metodologia do Ensino na EPT, Avaliação da Aprendizagem na EPT, Práticas Pedagógicas na EPT, entre outras relevantes (AP01).

Atualmente Estou cursando atualmente uma complementação voltada aos bacharéis, mas demorou muito para ser ofertada (AP04).

Sim. Houve nos últimos anos a discussão de capacitação para formação dos docentes bacharéis, voltados para a Educação Profissional e Tecnológica (AP06).

Pós lato sensu em Docência em EPT, oferecido pela UAB por meio do If's (EP02).

Já o mestrado é ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e tem por objetivo proporcionar a formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais que compõem ou que pretendem compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), buscando a produção de conhecimentos e desenvolvimento de produtos, mediante pesquisas relacionadas ao mundo do trabalho e do conhecimento sistematizado (Brasil, 2017).

Nesse sentido, o participante CP01 descreve *“Fora a destinação de vagas reservadas ao programa de Mestrado do ProEPT, desconheço ações expressivas com essa natureza”*. Cumpre esclarecer que a oferta desse mestrado é organizada em rede nacional, destinando vagas para quem já atua na educação profissional e vagas abertas para a população em geral, sendo exigida como requisito a formação em curso superior reconhecido pelo MEC, uma vez que, segundo Masetto (2003), as universidades e os institutos federais, por mais que seja relevante e se preocupem com a formação dos professores, nem sempre realizam ações na busca de melhorar a qualidade dos aspectos pedagógicos para a atividade docente.

A oferta de formação continuada ofertada por uma instituição de ensino como o IFAC nem sempre contempla toda a demanda e necessidade, fato que fica exposto nas respostas dos participantes a seguir:

Com frequência a jornada pedagógica. Existe outros cursos profissionalizantes, mas de não acesso a todos, oferecidos pela reitoria com concorrência de vagas por campus (AP12).

Quando ofertada, não se alinham com os nossos horários livres ou o volume de demandas não nos permite cursar. O que tenho aproveitado são as Jornadas pedagógicas que, no geral, traz temas relacionados ao tema (DP05).

O participante AP03 não respondeu ao questionamento, não sendo possível realizar análise da sua participação nesse questionamento.

Constatamos que existe a oferta de formação continuada no IFAC, nos níveis de especialização e mestrado, e para alguns professores a jornada pedagógica realizada semestralmente. No entanto, observamos, conforme mencionado, que 12 (40%) dos participantes da pesquisa alegaram desconhecimento de políticas de formação continuada: *“Não tenho conhecimento”* (CP04), *“Se tem, eu desconheço”* (EP04) e *“Desconheço”* (CP03). Notadamente, esse grupo de professores desconhece a oferta das ações de formação continuada demonstradas ou não relacionaram o questionamento a essas ações. Um dos motivos pode estar

relacionado aos processos de seleção para ingresso nos cursos, pois a oferta encontra-se limitada em número de vagas.

Por fim, para fechar a categoria de formação docente, buscamos inferir se além das formações oferecidas pela instituição os professores buscam desenvolver suas competências por meio de outras formações complementares para atuação no IFAC. De acordo com Rolindo (2008), a formação docente tanto inicial quanto a continuada necessita ser consistentes e capazes de fornecer fundamentação teórica e prática para desenvolvimento das capacidades intelectuais dos professores e direcioná-los ao seu fazer pedagógico.

A princípio, inferimos que dos participantes da pesquisa, 90% (27) deles responderam que buscam ou já buscaram formação complementar para desenvolver suas competências. Desse modo, organizamos os dados da pesquisa pela unidade de contexto de como esses professores buscam a formação complementar, sendo importante destacar que obtivemos vários contextos de respostas, por exemplo: formação pedagógica, formação na área de atuação, realização de cursos, participação em evento científicos e pós-graduação:

Após ingressar no IFAC, cursei uma especialização e fiz cursos de curta duração voltados para a prática pedagógica. Outrossim, cursei o Mestrado e, atualmente, estou no Doutorado, pela Universidade Federal do Acre - UFAC (EP04).

Busco informações em leituras e em outras fontes como palestras, vídeos e reportagens sobre educação (CP01).

Eu procuro me atualizar. Atualmente muitos temas surgem e não há como ficar parado. Assim, não basta para um professor de agricultura se atualizar na sua área, mas ele vai precisar acompanhar vários aspectos para não ficar obsoleto. O que eu gostaria mesmo é que nos fosse oferecido cursos de licenciatura na modalidade EAD. Não apenas especialização, mas uma segunda graduação com a parte pedagógica (DP03).

Estou sempre me atualizando por meio da leitura de produções científicas relevantes, com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos na área. Além disso, participo de pelo menos um evento científico por ano, valorizando a oportunidade de me atualizar e trocar experiências com outros profissionais (AP01).

Sim. Já fiz complementação pedagógica e tenho habilitação de licenciatura em Matemática (AP06).

Sim, busquei alguns cursos e livros para me ajudar a melhorar a didática e a conhecer novas metodologias de ensino (EP05).

Sempre procuro realizar cursos on-line na área para ajudar na construção das aulas e melhorar a didática (EP01).

Sim. A partir de leituras, vídeos aulas e experiências compartilhadas pelos colegas de trabalho (CP05).

De acordo com as respostas supracitadas, observamos que os professores buscam variados tipos de formação complementar para atuação no IFAC. Esse processo se constitui a partir de leituras, cursos a distância, formação complementar pedagógica, especialização, mestrados e doutorados. Todavia, extraímos as respostas a seguir para demonstrar a preocupação com a formação complementar na própria área de atuação dos professores. Para Silva Júnior e Gariglio (2014), a formação continuada para domínio e atualização dos conhecimentos tecnológicos é necessária e de grande relevância para o exercício da prática docente na educação profissional, seja em curso de curta duração, pós-graduação ou participação em eventos, congressos e seminários na área de formação.

Sim, estou sempre fazendo formação para me aprimorar. Esse ano 2023, concluí um MBA em Educação Empreendedora 5.0 pela Faculdade SEBRAE. Uma venho lecionando muito disciplinas de empreendedorismo (AP07).

Sim, mas no geral são voltadas as disciplinas que ministro e não a formação pedagógica em si (DP05).

Segundo Vieira, Veira e Belucar (2018), a complementação formativa na área de formação é tão importante quanto a formação pedagógica para atuação na educação profissional, pois esses professores necessitam estar aptos para preparar os alunos perante o desenvolvimento de seus saberes dentro do contexto profissional cada vez mais exigente. Dessa maneira, a formação de caráter continuada pode contribuir para suprir a necessidade de enfrentar os desafios da docência e proporcionar o domínio e atualização na área específica de formação para construção dos saberes docentes.

Ao analisar a busca pela formação complementar, constata-se que os sujeitos AP02, AP04, AP10, AP12, AP13, BP02 e CP03 responderam que também buscam essa formação. No entanto, não especificaram o tipo ou nível de complementação, tratando-se de respostas diretas: “Busco outras formações complementares” (AP02), “Sim, faço cursos, participo de eventos.” (AP13), “Busco formação em cursos e eventos” (CP03). “Sim, busco para fora da instituição a qualificação necessária para execução das funções” (AP12).

Percebemos nas respostas dos participantes que os professores do IFAC com formação bacharelada buscam a formação continuada ou complementar para a atividade docente na EPT, e que essa formação de caráter contínuo constitui uma importância singular para o professor, já que os cursos de graduação não conseguem oferecer o suficiente para as demandas do mundo

do trabalho e de atualizações, tornando-se um fator de constante melhora na qualidade do ensino com relação à prática pedagógica e ao desenvolvimento do estudante (Vieira; Vieira; Belucar, 2018).

No entanto, os sujeitos AP09, CP02 e CP04, correspondente a 10% dos participantes, responderam que não buscam formação complementar. Ao analisar o perfil desse grupo de professores, conforme trabalhado anteriormente, destacamos que ambos possuem o grau acadêmico de doutor e pós-doutor. Com isso, inferimos que esse grupo já tenha buscado de algum modo a formação continuada e que talvez, no momento da aplicação do questionário, não estejam realizando nenhuma complementação.

Portanto, de acordo com Silva (2021), os professores do IFAC, tanto das áreas de formação em licenciatura quanto de bacharelado e tecnologia, revelam que reconhecem a importância da formação de caráter continuada para o seu desenvolvimento profissional. Segundo a autora, ainda que o professor tenha formação em licenciatura, seu processo formativo não se encontra pronto e acabado, e os professores bacharéis e tecnólogos pela particularidade de atuação percebem a importância da formação continuada para suprir as lacunas da formação inicial.

Diante disso, segundo Cruz (2020), a construção da identidade dos professores atuantes na educação profissional está ligada à formação dos bacharéis que já se encontram atuando no mercado, e que ao longo da história, essa formação de professores é marcada pelo caráter emergencial e programas de complementação pedagógica, ou em cursos de licenciatura de curta duração ou em cursos de aperfeiçoamento.

Constatamos que a formação dos professores bacharéis constitui-se de vários aspectos, dentre eles, a formação inicial na busca pela docência como vocação, influência familiar, identificação com o trabalho e oportunidade de emprego e renda, bem como a formação continuada que, predominantemente, é feita de forma individual, na busca por conhecimentos e saberes principalmente relacionados ao campo da pedagogia e aprofundamento dos conteúdos específicos de formação. Desse modo, na próxima subseção trabalhamos os saberes docentes dos professores bacharéis do IFAC.

5.2 SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC

A presente subseção tem a finalidade de descrever quais são e como são mobilizados os saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre. Desse modo, demonstramos os resultados e a

interpretação dos dados obtidos na pesquisa relacionada à categoria “saberes docentes”. Para esse fim, foram organizadas duas subcategorias que contribuiriam para o processo de categorização de Bardin (1977), sendo elas: “constituição dos saberes docente” e “mobilização dos saberes docente”.

Para essa categoria de dados, no questionário aplicado, elencamos 10 perguntas organizadas de forma aberta e fechada, que foram respondidas tanto com respostas simples como com respostas aprofundadas e complexas. Nesse sentido, trabalhamos primeiramente a subcategoria “constituição dos saberes docente” para depois avançar para a mobilização desses saberes.

A princípio, questionamos como surgiu a vontade de serem professores que atuam no nível superior. Destacamos que tivemos respostas que chamaram bastante a atenção pelo fato de a profissão docente ser desafiadora.

Identificamos nas respostas dos sujeitos AP03, AP06, AP11, BP02 e CP02 que o motivo que os levaram a buscar a docência no Ensino Superior partiu da trajetória da formação de nível superior. Ou seja, dos cursos de graduação ou mestrado:

Desde minha graduação em 1985 (AP03).

No final do curso de graduação, me identifiquei com vários professores e curiosamente, minha primeira oportunidade de trabalho pós faculdade foi na docência (AP11).

Desde meu primeiro dia de aula na universidade (BP02).

Quando estava cursando a graduação me despertou o interesse (CP02).

No final do curso de Mestrado (AP06).

Por outro lado, tivemos respostas dos participantes AP04, AP09, EP04, EP05, DP01, e DP02 que já tinham a vontade de lecionar nos cursos superiores antes mesmo de realizarem suas graduações, entre as respostas, selecionamos três, por representarem de forma clara os participantes da pesquisa, demonstrando assim, a vontade de lecionarem:

Quando eu retomei um sonho de criança e tive a oportunidade de ingressar no Ifac (EP05).

Sempre brinquei de professora em casa com minha irmã. Ensinar é algo que gosto. Me sinto feliz em sala de aula (DP02).

Da vontade de ser Professor do IFAC (EP04).

A docência universitária também se constitui de vocação, de amor e paixão pela profissão, ainda que, devido à necessidade, muitos buscam a formação bacharelada para atuarem na área de formação e exercerem a docência como complementação, partindo da ideia de que a vocação para o ofício docente envolve compromisso, dedicação, responsabilidade e respeito pelos alunos (Cunha, 2016).

Por outro lado, tem-se o grupo de sete professores (AP10, AP12, BP01, EP01, EP02, EP03, DP05) que ingressaram no IFAC e foram convidados pelos diretores dos seus campi a lecionarem nos cursos de graduação por ser uma característica constituída da carreira EBTT, como trabalhando anteriormente sobre a atuação verticalizada e a transposição didática.

Sou de uma área técnica e solicitaram para que ministrasse a disciplina (AP10).

Não foi exatamente uma vontade, mas a necessidade de compor o corpo docente (EP01).

Necessidade, sou o único Docente da área no campus (EP03).

Não surgiu, foi pela necessidade do Campus e pela minha formação (DP05).

Situação que ocorreu através do concurso público. Até então não almejava (AP12).

Necessidade (BP01).

Convite da Diren (EP02).

Notamos que, inicialmente, esse grupo de professores não apresentou motivação para lecionar nos cursos de graduação. No entanto, devido à correspondente necessidade em virtude da formação e previsão legal estabelecida na carreira, passou a compor o quadro atuante nesse nível.

Os institutos federais tornam-se uma oportunidade de emprego para profissionais com a formação bacharelada que procuram atuar na docência, prestar um concurso de provimento efetivo em busca da estabilidade ou necessidades econômicas. Isso pode ser observado nas respostas dos sujeitos AP02, AP07, AP08, AP13, CP01, CP03, CP04, CP05 e DP04, ao relatarem que não foi uma vontade intrínseca ou necessidade do campus diretamente, mas pela busca por oportunidade de emprego e pela prestação de concurso público, começaram a lecionar nos cursos de graduação do IFAC.

Outro aspecto que levou dois professores a seguirem a docência no Ensino Superior está relacionado à influência do aspecto familiar, como caracterizado nas respostas:

A docência sempre esteve presente em minha vida, uma vez que meus pais eram professores. Após uma experiência na indústria, senti uma forte necessidade de mudar de setor, e a transição para a carreira docente se mostrou um caminho natural e significativo para mim (AP01).

Pais professores (AP05).

A base familiar tem uma influência que pode ser levada em consideração para a atuação como docente. Nessa perspectiva, Tardif (2012) argumenta que o trabalho docente para se tornar professor constitui-se ao longo da trajetória de vida, com base em sua história escolar e familiar e suas memórias e observações quando aluno. Dessa forma, o conhecimento do professor constitui-se de pluralidade oriunda de várias fontes, tanto da cultura pessoal, dos aspectos formativos quanto das experiências profissionais.

O profissional busca a docência constrói uma relação com a profissão ao longo de sua carreira. Essa construção pode se originalizar por meio de experiências, influências familiares ou na própria prática docente. A relação com a docência é construída de várias formas, desde a infância, após a graduação, por meio de uma oportunidade de trabalho ou ainda por afinidade e vontade de ser professor. Desse modo, a pesquisa buscou saber como foi construído, ao longo da vida, essa relação dos professores participantes com a docência.

Nesse questionamento, obtivemos diversas respostas com sentidos diferentes, uma vez que cada trajetória pode ser entendida como única, desde a base familiar, as experiências após o ingresso por concurso ou após a formação inicial e continuada. Sobre a base familiar, tivemos os sujeitos AP01, AP05, AP08, CP02, EP03 e EP05, assim, destacamos apenas três respostas como exemplos para evidenciar o sentido do que foi questionado: “*Vendo pais corrigirem provas*” (AP05), “*Sou filho de professor*” (AP08) e “*Desde de criança com minha mãe que era docente*” (CP02).

Ademais, um grupo de professores respondeu que sua relação com a docência ocorreu na própria atuação profissional, ou seja, na prática docente do dia a dia. Sendo eles: AP04, AP06, AP07, AP11, CP03, CP04, CP05, EP01, DP01, DP02, DP03 e DP05, dessa forma recortamos as respostas abaixo para demonstrar esse grupo, haja vista suas respostas no mesmo sentido e agrupamento:

Com as experiências que foram surgindo ao longo dos anos (AP06).

Foi uma verdadeira construção, fui aprendendo como elaborar materiais, como construir um plano de aula, como elaborar uma aula participativa, enfim ao longo do tempo fui aprendendo ser de fato professor. Na verdade, ainda estou em construção (AP07).

Inicialmente de maneira muito intuitiva e baseada nos exemplos que eu considerava assertivos. Com o tempo, vieram as formações e outros cursos complementares que contribuem até hoje com essa jornada (AP11).

Ainda tem sido construído. Tenho aprendido a cada dia na minha prática (DP02).

Notamos que a relação com a docência é uma construção ao longo do próprio exercício profissional e vai se solidificando com o tempo e por meio da experiência adquirida em sala de aula. De acordo com Rolindo (2008), a experiência adquirida da própria prática em sala de aula constitui-se de um significativo aspecto na formação dos conhecimentos necessários para a atividade docente.

No entanto, alguns professores relataram que a relação com a docência se deu mediante estudos aplicados, cursos e treinamento, por meio de capacitação, como explicitado pelos sujeitos AP03, AP09, AP12, AP13, BP02 e EP02:

Me capacitando e analisando meus pontos fortes e fracos para poder me desenvolver (AP13).

Fiz algumas aulas em faculdades a distância e cursos profissionalizantes, mas algo pontual, não sendo como o ponto principal da minha ocupação como é hoje (AP12).

Através de vários cursos de treinamento (AP03).

foi a partir de quando quis fazer mestrado (AP09).

Sempre me preparei para isso (BP02).

Horas de estudo semanais (EP02).

Notadamente, os estudos influenciam na construção da relação pessoal com a docência, podendo ser caracterizado como uma segurança para a atuação profissional. Mas ao longo dos estudos e formação, os professores também influenciam seus alunos a seguirem alguma profissão, como nesses casos: “*Gostava de ver meus professores dando aula, mas nunca tive desejo de seguir a carreira em virtude dos desafios que é ser Professor*” (BP01) e “*Sempre admirei o trabalho dos meus professores, tive eles como referência na minha caminhada na docência*” (DP04). Isso demonstra que os professores têm um papel de exemplo e inspiração para os alunos.

Cabe mencionar que as respostas dos participantes AP02, AP10, CP01 e EP04 não permitiram uma análise da construção da relação com a docência, visto que CP01 e EP04

acreditam que essa resposta já fora contemplada em momentos anteriores. Já os demais acreditam não terem associado as respostas ao objetivo da pergunta.

A construção da carreira docente pode ser relacionada com a própria graduação, pois a formação inicial muitas vezes abre portas para consolidar o caminho profissional que o estudante deseja seguir. No entanto, os cursos de bacharelado, ainda que possam despertar no aluno o caminho da docência, não traz uma formação para tal profissão, o que muitas vezes pode ser um desafio a ser superado para a plena atuação docente.

No campo da docência, sobre os saberes inerentes de formação, buscamos aferir se os participantes da pesquisa, ao concluírem o curso de graduação bacharelado, se consideravam preparados para o exercício da profissão no magistério superior. Segundo Guedes e Sanchez (2017), parte dos professores bacharéis e tecnólogos inicia sua carreira de docente sem formação anterior específica.

Para explicar os dados obtidos, elaboramos a Tabela 12, a qual apresenta a resposta que mais aproxima da realidade dos professores.

Tabela 12 – Preparação para docência no Ensino Superior

Preparado para docência no ES	Quantidade	Porcentagem
Não, ainda almejava realizar formação continuada para a docência	4	13%
Não, tendo em vista que na graduação bacharelado não tive contado com formação pedagógica	20	67%
Sim, considerando minha experiência de atuação profissional	3	10%
Sim, pois recebi a qualificação necessária para atuar no nível superior	3	10%
TOTAL	30	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Na Tabela 7, inferimos que um grande grupo de professores, correspondendo a 67% dos participantes, não se sentia preparado para lecionar como professores do magistério superior quando concluíram seus cursos de graduação. Um dos motivos pode ser justificado pelo fato de não terem tido contato com a formação pedagógica no percurso formativo de suas graduações bachareladas.

Acreditava-se que, ao terminar o curso de graduação, o aluno já estaria preparado para a atividade docente, de modo a transmitir os conteúdos que aprendeu. No entanto, com a

velocidade e a dinâmica com que os estudos evoluem e avançam, os professores são obrigados a darem continuidade aos seus estudos para se manterem atualizados.

Outro dado relevante para a pesquisa é que 13% dos professores não se sentiam preparados e ainda almejavam realizar formação continuada para a docência. Ao confrontar esses dois dados, apesar de não se sentirem preparados para o magistério superior ao concluírem suas graduações, muitos ainda não pensavam em buscar formação continuada para a atividade docente, ficando evidente, conforme trabalhado anteriormente, que muitos foram os motivos e caminhos que levaram os participantes a buscarem a docência, desde o salário, a oportunidade, o trabalho até o concurso.

Desse modo, 10% dos professores afirmaram que os cursos de graduação, ainda que bacharelado, contemplaram sua formação para atuação no magistério superior. Segundo Pimenta (1999), é na prática do dia a dia de sala de aula que se constituem o professor e sua formação e reelaboração de saberes como profissional de educação.

Além disso, 10% dos participantes consideram que ao concluírem suas graduações se sentiam preparados para a docência no nível superior pelo fato de trazerem consigo experiências de atuação profissional que contribuem para os saberes necessários para atuação. Nessa égide, Oliveira (2015) advoga que a experiência possui vários significados para os docentes, e credibiliza as situações diárias, evidenciando nas relações entre docente e discente um nível de importância que pode ser maior que a própria técnica, já que pode melhorar a relação entre professor e aluno nas relações interpessoais como uma segurança para o professor.

Nesse pensamento, Tardif (2012) esclarece que deve ser superada a ideia de experiência como um ato repetitivo e singular de trabalho, mas que a experiência traz um sujeito com visão e interpretação das situações com base no que de fato realmente é, de modo a referenciá-las em detrimento do que já se sabe e se constitui.

Compreender que existem diversos conhecimentos e saberes é fundamental para a prática docente. Cunha (2007) defende que o professor é um profissional que detém vários saberes e tem como principal função a de educar crianças, jovens e adultos. A partir dessa relação, ele estabelece o saber profissional do docente, que orienta sua atividade em virtude das diferentes situações do cotidiano escolar. Dessa forma, o saber profissional não é um saber específico e acabado, mas vários saberes necessários para relacionar teorias, metodologias e habilidades de ensino, incluindo saber fazer e o saber oriundo da experiência profissional.

Nesse contexto, cabe esclarecer como e onde os participantes da pesquisa adquiriram ou adquirem os saberes/conhecimentos necessários para atuar como professor do Ensino Superior do IFAC.

Dentre as respostas, obtivemos a categorização por unidade do contexto destacado em três sentidos, sendo eles: estudos e formação, prática da atividade docente e, por fim, na mesma resposta, a junção de estudos e práticas. Na qualificação sobre os estudos e formação, os participantes AP03, AP04, AP09, AP10, AP11, AP12, AP13, BP02, EP02, EP03, EP04, EP05, DP01, DP02, DP03 e DP04 responderam no mesmo sentido, dessa forma extraímos quatro resposta que chamou atenção para evidenciar essa linha de qualificação:

Sempre estou estudando, nunca fiquei sem estudar ou fazer algum curso (AP10).

Procurando individualmente cursos e aproveitando o que a instituição oferece (AP13).

Lendo, refletindo, participando de palestras, interagindo com colegas e alunos (DP03).

O IFAC disponibiliza algumas formações e eu mesma busco outras (AP04).

Quanto aos saberes adquiridos através da prática da atividade docente, o grupo dos professores AP02, AP07, CP01, CP02, CP04 e EP01 responderam na mesma linha, sendo evidenciado em apenas três respostas selecionadas, de modo a representar o grupo de participantes, sendo elas:

No exercício da atividade de docência percebendo o que está dando certo e o que não deu certo após a implementação na sala de aula. Na leitura de materiais e na realização de cursos relacionados à docência (AP07).

Na pratica em sala de aula (CP01).

Tendo a primeira experiência como docente no ensino técnico integrado (EP01).

Por fim, as respostas sobre a estreita ligação entre estudo e prática, na mesma resposta, foram dadas pelos sujeitos AP01, AP06, AP08, BP01, CP03, CP05e DP05, conforme destacamos a seguir por quatro respostas que representam de forma geral esses sujeitos, sendo elas:

Adquiri e continuo adquirindo os saberes e conhecimentos necessários para atuar como professor no ensino superior no IFAC por meio de uma combinação de formação acadêmica sólida, experiência prática na área, participação em cursos de atualização e aprimoramento, além de um constante processo de pesquisa e estudo autodirigido (AP01).

Na prática, troca de experiências, nos cursos de qualificação, jornadas pedagógicas e experiência em sala ao longo de mais de onze anos de atuação nos cursos superiores (DP05).

Experiência na extensão, cursos e estudos (CP05).

Com a prática diária e através da busca de capacitações e novos conhecimentos (AP06).

Evidenciamos que os sujeitos da pesquisa adquirem seus saberes pela busca por capacitação, formação e estudos, bem como pelo desenvolvimento de sua própria prática na área de atuação. A experiência também é um dos saberes necessários para a docência, segundo Tardif e Gauthier (1996), ao descrever que o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional constitui a cultura docente em ação, tornando-se o centro da competência profissional docente, visto que os outros saberes são retraduzidos da origem da prática e da vivência dentro do contexto real e profissional trazido pelo professor.

Portanto, ao indagar para os sujeitos participantes quais foram as experiências que ocorreram ao longo da sua vida que contribuiriam para a construção dos seus saberes docentes, obtivemos uma gama de respostas construtivas sobre a atuação profissional antes da docência, prática docente e formação complementar.

Os sujeitos AP01, AP02, AP03, AP04, AP06, AP07, AP08, AP09, AP10, AP13, CP01, CP03, DP02, EP01 e EP02 responderam que a experiência ao longo da sala de aula marca a construção dos saberes docentes, dessa forma, extraímos quatro respostas que evidenciam o objeto de estudo proposto, como demonstrado abaixo:

Minha experiência profissional ao longo da vida foi uma das principais contribuições para a construção dos meus saberes docentes. Por meio do trabalho em sala de aula, pude vivenciar diferentes desafios e situações que me permitiram desenvolver habilidades de comunicação, adaptação e gestão de sala de aula (AP01).

A percepção dos alunos quanto a absorção do conteúdo no final da disciplina ou ao final de uma aula, por meio de feedback dos próprios alunos, quando peço que avaliem a disciplina é minha principal fonte de avaliação e construção de saberes (AP07).

As experiências vividas em sala de aula (AP03).

Principalmente durante a própria docência, pois comecei com 25 anos na docência, com pouca experiência e durante a minha trajetória fui construindo os meus saberes (AP10).

Por outro lado, além da própria prática, inferimos que os sujeitos AP11, BP01, BP02, CP02, EP04, DP01 e DP04 destacaram que a experiência no campo de formação contribui em destaque para a construção dos seus saberes, como exemplificado em respostas diretas e objetivas: *Através do mestrado e doutorado na Universidade Federal de Alagoas, antes de iniciar a carreira como professor no ensino superior no IFAC* (DP01), *“Formação técnica e superior”* (DP04) e *“Faculdade”* (BP02).

Além disso, como trabalhado anteriormente, a experiência que alguns sujeitos já trazem consigo também é um objeto evidenciado para a construção dos saberes docentes, uma vez que a atuação profissional é indissociável do professor.

O meu jeito de dar aula nasceu na roça. Eu ia pra roça com os meus pais ainda bebê. Depois eles foram me dando responsabilidades. Foram me colocando para trabalhar, cuidar de criações. Fui aprendo a capinar, tirar leite, cuidar de gado, criação de suínos. Quando eu tinha onze anos eu capinava e cuidava de uma equipe de vinte trabalhadores rurais volantes, os "bóias-frias". Ali eu precisava ser um líder. Aos 14 anos eu fui estudar em colégio agrícola em regime de internado, mas nas férias eu capinava e cuidava de bóia-fria. Depois que entrei na faculdade a gente tinha um grupo de professores e alunos, trabalhávamos com pesquisa e extensão. Os anos como pesquisador também foram enriquecedores. Por último, os anos de docência foram fundamentais (DP03).

Trabalhar no governo na área em que atuo anteriormente ao ingresso no Ifac, contribuiu significativamente para o meu saber docente (EP05).

Trabalhei com política, o que facilitou a oratória, fácil compreensão de conteúdos e saber lher com pessoas (AP12).

Percebemos que o campo de atuação antes da docência pode ser de grande importância na composição dos saberes. Desse modo, Tardif e Gauthier (1996) descrevem que a pluridimensionalidade do saber profissional do docente constitui-se de vários saberes com origens em fontes e contextos variados, ou seja, como destacado pelos sujeitos, pode ser de experiência advinda do campo, da área política da atuação em escolas religiosas ou no contato com empreendedores.

Cabe destacar que o sujeito DP05 não soube responder sobre a temática proposta, e o professor AP05 respondeu que obteve a experiência para construção dos seus saberes ao *“Acompanhar pais docentes”*, o que remete ao sentido da trajetória de vida para a constituição do docente.

Partindo para a última subcategoria, “Mobilização dos saberes docente”, temos como objetivo identificar e analisar quais são e como são mobilizados os saberes docentes dos sujeitos da pesquisa.

Além dos conhecimentos específicos advindos da área de atuação de cada professor, questionamos se existe a necessidade de se desenvolver outros saberes para a atuação docente e quais seriam esses saberes. Nesse quesito, a princípio, cumpre esclarecer que 97% dos professores responderam que existe a necessidade de desenvolver outros saberes, e apenas 3%, correspondendo a 1 professor, respondeu achar que não necessita.

Sendo quase unânime o entendimento de que se fazem necessários outros conhecimentos além da área de atuação, obtivemos como respostas em maior número, em relação aos conhecimentos na área didático-pedagógica, como respondido pelos sujeitos AP01, AP04, AP11, CP01, CP04, EP04, EP05, DP02 e DP05, e demonstrados pelas respostas selecionadas a seguir, para representar os sujeitos participantes, uma vez, que foram das no mesmo sentido de opinião.

*Sim, na minha opinião, além dos conhecimentos específicos da área, o professor precisa desenvolver outros saberes. Além do domínio do conteúdo, é importante que o professor desenvolva **saberes pedagógicos**, ou seja, conhecimentos relacionados às estratégias de ensino, metodologias, avaliação, psicologia educacional e gestão de sala de aula (AP01) (grifo nosso).*

*Sim, preciso adquirir experiência em **conteúdos didáticos** e na **prática pedagógica** (EP05) (grifo nosso).*

*Sim, para alguns autores outros saberes são necessários ao exercício da docência além dos saberes do conhecimento. E eu concordo serem importantes os saberes da experiência que trata do modo como nós nos apropriamos do "ser professor" e os **saberes pedagógicos e didáticos**, ou seja, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. (DP05) (grifo nosso).*

*Sim, a **parte pedagógica** é fundamental (AP04) (grifo nosso).*

Notamos que tanto nas respostas mais simples com nas mais aprofundadas, os conhecimentos pedagógicos ficam em evidência quanto à necessidade de desenvolvimento pelos professores. Essa evidência direciona para os saberes essenciais para atuação docente quando, como mencionado por Veiga (2006), o docente universitário, além de possuir um diploma que lhes confere conhecimentos no campo específico, necessita dominar conhecimentos pedagógicos para atuação profissional em sala de aula.

De acordo com Masetto (2020), a competência pedagógica contribui para que o professor descubra e implemente seu papel de mediador pedagógico e de seu aluno como parte central de sua formação profissional, de modo a construir uma cooperação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem para a formação do aluno.

Gauthier (1998) destaca que o termo didática se reserva a tudo o que se refere aos conteúdos disciplinares e aos alunos enquanto parte central da aprendizagem. Além disso, é o estudo daquilo que faz parte da relação com o saber dos alunos, estando ligado à transmissão do ensino.

Outro aspecto inferido que deve constituir os saberes docentes e respondido pelos sujeitos AP09, AP10, BP01, EP02 e DP01, advém da natureza das áreas de tecnologias, pois o uso das novas tecnologias está cada vez mais presente no cotidiano de sala de aula e presente como ferramentas na relação de ensino e aprendizagem, metodologias inovadoras e pelas práticas educativas:

Sim, considerando o novo contexto, o professor deve alinha sua atuação com as áreas de Tecnologia de Informação, independente da área de atuação do professor (DP01).

Sim, todas as áreas são importantes, mas algumas que sempre tento buscar são relacionados a educação, meio ambiente e tecnologias (AP10).

Sim. Principalmente das tecnologias (BP01).

Sim. Relacionamento; outras áreas; tecnologia; outros idiomas (AP09).

Sim, idiomas e tecnologias digitais, TDICs (EP02).

Dessa forma, na EPT, o uso das novas tecnologias pode ser entendido como imprescindível para o ensino, partindo da concepção de novas ideias de empregabilidade e oportunidades para atuação no mercado de trabalho (Inocente; Tommasini; Castaman, 2018).

O uso da tecnologia, de acordo com Pacheco (2011), contribui como elemento transversal presente no ensino, configurando-se como uma extensão que vai além dos limites das simples aplicações das técnicas e amplia-se aos aspectos culturais e socioeconômicos. Desse modo, as matrizes tecnológicas são compreendidas como os arranjos que formam a base tecnológica de um curso.

Nesse sentido, Guedes e Sanchez (2017) sustentam que o avanço da ciência e da tecnologia reflete diretamente na educação profissional, que requer professores que atendam às suas exigências, de acordo com suas especificidades, de modo a garantir uma abordagem da dimensão científica e tecnológica, bem como das dimensões culturais e do trabalho.

Apesar dos conhecimentos adquiridos nos cursos de graduação, nem sempre eles são suficientes para trazer segurança e domínio de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Por isso, os sujeitos AP07, AP12 e EP01 ressaltaram os conhecimentos das áreas de atuação como essenciais.

Sim, como atuamos em cursos técnicos e tecnológicos, vejo a necessidade do professor possuir um estreito relacionamento com o mercado do contrário estará reproduzindo conteúdos que nem são mais importante para o mercado, ou que as empresa já não estão mais interessadas (AP07).

Sim. Trabalhamos com pessoas de diversas classes e culturas, temos que saber como agir em casos que sejam necessários nossa intervenção, mas que não tem relação com o conteúdo de aula (AP12).

á aconteceu, pela necessidade de docente no curso, ter que ministrar disciplinas e conteúdos que não são da minha área. Foi um desafio grande (EP01).

Os sujeitos AP05, AP06, DP03 e DP04 esclarecem que os conhecimentos em áreas complementares ao ensino são essenciais e que os professores necessitam deles, mencionando a área “Sim, o ensino às crianças com transtornos e síndromes” (AP05); “Sim. É necessário ampliar conhecimento na área de LIBRAS, atendimento especial aos estudantes com alguma necessidade específica” (AP06); “O professor precisa ser um cidadão consciente e atuante. Temas como igualdade de gêneros, antirracismo e outros também precisam ser dominados” (DP03) e “idiomas” (DP04).

Como uma instituição de ensino que busca a integração dos alunos, esses saberes não podem deixar de ser trabalhados na busca pela educação de qualidade e pela inclusão social. No entanto, a maioria dos conhecimentos relativos às áreas complementares do ensino deve ser procurado em cursos e programas de treinamento.

Dentre os saberes que o professor necessita desenvolver, os sujeitos CP05 e EP03 destacam que estão os conhecimentos sobre oratória, liderança, empatia, relacionamento e habilidades de gestão.

Quanto aos professores AP02, AP08, AP13, BP02 e CP02, em suas respostas, é possível aferir que apesar de existir a necessidade de complementação dos saberes, eles não descreveram quais seriam esses saberes: “Sim. Estudo de ciências em geral” (AP08); “Sim, depende da área de cada um e de seus objetivos de vida” (AP13). Como se vê, a complementação dos saberes é evidente dentro de cada área de atuação, como demonstramos em apenas duas das cinco respostas dada por esses professores, visto que contempla as demais respostas.

Como existem diferentes saberes que compõem a atividade docente, cada professor pode considerar um determinado saber mais importante e que sobressai aos outros, formando o centro da base dos conhecimentos, sendo isso o mais importante para seu desenvolvimento profissional.

Com isso, elaboramos uma relação de saberes para que os participantes indicassem, por grau de importância, aqueles que eles mais consideram para sua atuação como professor dos cursos de graduação do IFAC, sendo atribuído 1 para o mais importante e 5 menos importante.

Quadro 7 – Grau de importância atribuído a cada saber docente

SABERES DOCENTES	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PARTICIPANTES DA PESQUISA
Experiência pela atuação no campo profissional	1°	24
	2°	3
	3°	1
	4°	1
	5°	1
Domínio de conteúdo específico	1°	21
	2°	4
	3°	1
	4°	2
	5°	2
Domínio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos	1°	10
	2°	12
	3°	2
	4°	2
	5°	4
Vivência no contexto escolar como a sala de aula	1°	16
	2°	7
	3°	4
	4°	1
	5°	2
Programas de pós-graduação stricto sensu	1°	12
	2°	9
	3°	5
	4°	4
	5°	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

O Quadro 7 demonstra a importância de cada saber docente de forma individual, numa escala de 1 para mais importante e 5 para menos importante, na opinião dos participantes da pesquisa. Sendo classificados em primeiro lugar o saber “Experiência pela atuação no campo profissional” com 24 participantes apontando esse saber como mais importante. Em segundo lugar de importância, o saber “Domínio de conteúdo específico”, sendo apontado por 21

participantes, e em seguida, temos em terceiro lugar a importância com o saber “Vivência no contexto escolar como a sala de aula”, com 16 apontamentos.

Na sequência do grau de importância dos saberes temos “Programas de pós-graduação stricto sensu” em quarto lugar, sendo apontado por 12 participantes. Por fim, temos o saber “Domínio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos”, com 12 apontamentos, mas ressalva-se em segundo lugar no grau de importância desse saber.

Como se vê, os sujeitos da pesquisa enfatizam que os saberes oriundos da experiência pela atuação no campo profissional ficam em evidência para atuação nos cursos de graduação do IFAC, seguido pelos saberes relativos aos domínios de conteúdos específicos da área de formação e atuação.

Tardif e Gauthier (1996) descrevem que os saberes da experiência constituem um saber prático, originário da prática cotidiana exercida pelos profissionais no seu campo de atuação. Todavia, esses saberes são trazidos para a sala de aula para servir de base para ensinar aos alunos o que já se sabe.

Os saberes inerentes ao domínio do conteúdo ganham bastante destaque entre os professores participantes, já que 21 participantes apontaram que esse saber apresenta um elevado grau de importância para o ensino.

Os saberes do conteúdo de ensino, para Pimenta e Anastasiou (2014), são os conhecimentos científicos, cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos produzidos por pesquisas científicas, para as quais o professor universitário tem o domínio dos conteúdos específicos de conhecimento. Porém, ter o domínio dos conhecimentos para ensinar requer mais que uma mera apropriação do conteúdo específico.

Assim, Costa (2014) entende que o exercício da atividade docente não exige apenas o domínio dos conteúdos, mas também a construção de uma metodologia multidisciplinar, sistematizada e criteriosa que contribua para o processo de ensino e aprendizagem.

A vivência em sala de aula é um aspecto relevante para a formação dos saberes docentes. Segundo Pimenta (1999), os saberes docentes são reelaborados e construídos pelos docentes de maneira contínua nas suas experiências práticas vivenciadas no contexto escolar. Com isso, há a troca de experiências entre professor e alunos na reflexão da prática sobre a prática docente, passando-se a constituir os saberes necessários ao ensino.

Apesar de ter sido trabalhado anteriormente que os conhecimentos relativos à didática são os que necessitam serem desenvolvidos pelos docentes, no mapa de distribuição, com relação à importância dos saberes, esses ficaram em último lugar. Ou seja, têm uma relativa importância para os participantes.

Um dos fatores, dada a relativa importância dos saberes didáticos, pode estar relacionado ao que Rolindo (2008) menciona pelo fato de não haver alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso na carreira docente do Ensino Superior. Esses professores possuem a titulação exigida para atuação nos cursos de graduação, ainda que alguns não tenham a formação ou habilidades pedagógicas para a profissão docente.

Ainda que a maioria dos professores bacharéis não receba a formação específica para enfrentar a sala de aula, estão alheios aos conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica, reduzindo-se ao método de ensino conteudista de competência técnica. Gil (1990, p. 15) exemplifica o ensino conteudista ao afirmar que “tanto é que se torna muito frequente alunos de cursos universitários, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltar sua competência técnica e criticar sua didática”, aludindo à ausência de formação pedagógica.

Dessa forma, Moreira, Silva e Constante (2014) relatam que, mesmo diante dos diversos estudos no campo da educação e a importância do aprimoramento dos saberes e conhecimentos pedagógicos, no ensino universitário, muitos docentes acreditam que a didática traz pouco ou nenhum acréscimo à sua formação, visto que para esse público os conhecimentos específicos já são considerados suficientes.

Os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória de vida e acadêmica do professor, uma vez que não podem ser considerados de forma isolada, pois um saber complementa o outro, ainda que de forma individual.

Ademais, os saberes também são constituídos em programas de formação continuada, como pós-graduação *stricto sensu*, como diz Santos (2011), ao investigar que o papel dos cursos de pós-graduação contribui para o saber-fazer docente, tendo como foco a relação ensino e pesquisa.

Partindo da atuação docente por professores bacharéis, buscamos compreender qual a importância dos saberes pedagógicos para esses professores, uma vez que a formação bacharelada não os prepara para a docência. Assim, os sujeitos AP01, AP02, AP03, AP04, AP05, AP06, AP07, AP08, AP09, AP10, AP11, AP13, BP02, CP01, CP03, CP04, CP05, EP02, EP04, EP05 e DP02 responderem que os saberes pedagógicos para eles são de fundamental importância, essenciais e importantíssimos para o desenvolvimento das atividades docentes, tendo em vista que complementam os outros saberes e aprimoram a prática docente, dessa forma, demonstramos as respostas desse grupo de professores com as seguintes transcrições abaixo, visto que evidenciam a importância do conhecimento pedagógico para a atividade docente:

*Do meu ponto de vista, os saberes pedagógicos são de **extrema importância** para os bacharéis que atuam como professores. Ter um conhecimento sólido na área de atuação é essencial, mas complementar esse conhecimento com saberes pedagógicos aprimora a prática docente. Os saberes pedagógicos envolvem técnicas de ensino, metodologias, estratégias de avaliação, compreensão do desenvolvimento dos alunos e habilidades de comunicação (AP01) (grifo nosso).*

***Importantíssima.** É necessário que todos venham a obter conhecimento pedagógico para melhor atuação em sala de aula (AP06) (grifo nosso).*

*A **importância** dos saberes pedagógicos para os bacharéis que atuam como professores é fundamental, pois esses conhecimentos permitem que eles desenvolvam uma prática docente mais eficiente, reflexiva e significativa. Os saberes pedagógicos vão além do conhecimento específico da área de formação do bacharel e incluem uma série de competências e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Embora os bacharéis possuam um conhecimento profundo em suas áreas de formação, o desenvolvimento dos saberes pedagógicos é **essencial** para que eles se tornem professores eficazes e atinjam o máximo potencial na sala de aula. Ao combinar seus conhecimentos específicos com as competências pedagógicas, os professores bacharéis estão melhor preparados para promover um ensino de qualidade e uma experiência de aprendizagem enriquecedora para os alunos (EP05) (grifo nosso).*

***Importantes** para suas metodologias e relacionamento com os discentes (AP13) (grifo nosso).*

***Muito importante.** Tem pessoas que dominam as técnicas mas não sabem ensinar (AP04) (grifo nosso).*

***Considero necessária,** pois o bacharel não é preparado em sua formação básica para atuar como docente e sabemos que sala de aula exige alguns cuidados e preocupações para além de repassar um conteúdo (AP11) (grifo nosso).*

Os conhecimentos pedagógicos, como evidenciado nas respostas, são considerados necessários e importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois eles norteiam as práticas docentes e o desenvolvimento da atividade docente.

Além da importância dos saberes pedagógicos dentro da unidade de contexto, pode-se observar que os sujeitos AP12, BP01, EP03, DP01 e DP04 manifestaram-se no sentido de que os saberes pedagógicos complementam a formação bacharelada e norteiam a atuação docente: “Eles ajudam a nortear a atuação enquanto docente” (DP01); “Os saberes pedagógicos auxiliam na complementação adquirida no bacharelado” (DP04); “Principalmente no processo avaliativo e metodológico” (BP01); “Todos que ensinam devem saber e conhecer a base da pedagogia” (EP03) e “Preparar melhor o conteúdo a ser repassado”(AP12).

Dentre as respostas a essa pergunta, uma chamou a atenção no sentido de que a prática docente, ao longo do tempo, acaba por suprir as lacunas deixadas, muitas vezes, pela ausência dos saberes de caráter pedagógico:

Quando se está iniciando a carreira, realmente sentimos falta desse conhecimento para aplicar e minimizar algumas questões. Mas ao longo do tempo da nossa vivência com a docência lidando na prática com as questões da sala de aula a importância desses saberes vai se secundarizando (DP05).

Nota-se que essa resposta é bastante peculiar e demonstra que a profissão de professor pode ser construída mediante a prática dentro de sala de aula, mas que no início da profissão a falta dos conhecimentos e saberes pedagógicos são uma fragilidade e uma insegurança para o professor, como nos dizem Andrade e Silva (2021, p. 156): “Atualmente, a falta de didática e de conhecimentos pedagógicos são as fraquezas dos professores de nível superior, no que diz respeito à prática docente”.

Por fim, os professores EP01, CP02 e DP03, respectivamente, não souberam responder, e suas respostas não condizem ou demonstram estarem de acordo com o objetivo proposto pela pergunta.

Ainda no campo dos conhecimentos pedagógicos, 10% dos sujeitos alegam que a fragilidade quanto aos conhecimentos pedagógicos não interfere na docência, considerando que a experiência de atuação em outras instituições e a formação na área de atuação supre a fragilidade dos saberes pedagógicos. Por outro lado, 90% dos sujeitos responderam que a fragilidade quanto aos conhecimentos pedagógicos influencia na docência de alguma forma, como analisado e demonstrado a seguir.

Para os professores AP04, AP09, AP12, EP01, EP02, EP03 e EP04, a fragilidade perante os conhecimentos pedagógicos interfere na docência pelo motivo de serem bacharéis (sujeitos da pesquisa), e essa formação não prepara para o magistério, ficando uma lacuna de saber como agir e atuar dentro de sala de aula, nesse sentido, destacamos as respostas abaixo para demonstrar esse grupo de professores, por serem respostas diretas e objetivas:

Sim. De certa forma formação de bacharel é preparada para atuar mais no mercado e tem todos os seus conhecimentos direcionados para lá. A docência lhe prepara para formação de outros profissionais e são forma de aplicação diferentes do conhecimento (AP12).

Sim, pois o bacharel não é preparado para o magistério (EP02).

Sim. porque não está preparado para agir e sem saber como agir no ambiente de sala de aula e com os discentes (AP09).

Os aspectos de ensino e aprendizagem foram levantados como fragilidade pedagógica para os sujeitos AP08, BP02, CP03 e DP02, pois suas respostas evidenciaram que tão importante quanto dominar os conhecimentos e conteúdos específicos é saber transmitir, transferir esse conhecimento para os alunos, como parte central do ensino.

Sim. É importante saber transmitir o saber (AP08).

Sim. Não basta dominar o conteúdo. Há que saber transmiti-lo (BP02).

Sim! Quando eu não entendo como o aprendizado ocorre, como eu posso proporcioná-lo? Fazer isso de forma intuitiva, é difícil e pode causar perdas (DP02).

Sim, tive muitos professores que eram excelentes profissionais, mas não eram bons em ensinar (AP04).

Ademais, os sujeitos a seguir reconhecem que os saberes pedagógicos podem ser uma fragilidade e que interferem na docência, mas que não são saberes decisivos ou permanentes para atuação ao considerar que existem outros saberes que são basilares para a prática docente.

Interfere, mas não considero decisivo, pois por exemplo, muitas metodologias que na teoria são boas, mas quando vai para a prática não se adequa, então é importante conhecer para ter um repertório para adaptar para diversas situações (AP10).

Inicialmente sim, mas ao longo do tempo na docência a prática docente minimiza e essa situação (DP05).

Não diria que interfere, diria que dificulta um pouco, mas nada, que não consiga ser contornado com leitura e uma dose de jogo de cintura pelo professor. Embora seja claro que se o professor poder ter os dois, será muito melhor (AP07).

A fragilidade quanto aos conhecimentos pedagógicos pode ser observada nas respostas dos participantes CP01, CP04, EP05, DP01, DP03 e DP04, para quem a ausência desses conhecimentos prejudica e compromete o trabalho docente, trazendo grandes dificuldades para o desenvolvimento das atividades docentes, como evidenciado em duas respostas, nas quais, podem representas os participantes citados.

Sim, sem esse conhecimento prévio, o professor terá grande dificuldade no desenvolvimento das atividades enquanto docente (DP01).

Considerando que a docência depende de conhecimentos pedagógicos, as fragilidades tendem a interferir, prejudicando o aprendizado, pois compromete o resultado do trabalho docente (DP04).

De acordo com Gariglio e Burnier (2012), a formação para a docência da EP apresenta-se frágil ou de forma incipiente no que tange aos saberes pedagógicos para construir uma interação profissional que vai além das fronteiras do mero treinamento e qualificação profissional. Essa formação preconiza que mais valem os conhecimentos dos conteúdos da área de formação do que os conhecimentos pedagógicos para o exercício da atividade docente.

O planejamento das aulas e a metodologia utilizada pelos professores podem ser caracterizados como uma fragilidade docente, pois implica diretamente no processo de ensino, nos métodos de avaliação e até mesmo na relação entre professor e aluno. Esse contexto foi atribuído pelos participantes AP01, AP02, AP03, AP05, AP06, AP11 e BP01, nesse aspecto, destacamos abaixo uma resposta que chamou a atenção, por contemplar as demais respostas em sua descrição:

Sim, considero que a fragilidade de conhecimentos pedagógicos pode interferir na docência. Os conhecimentos pedagógicos são fundamentais para o planejamento e a condução das aulas, a adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, o estabelecimento de uma boa relação professor-aluno, a aplicação de estratégias de ensino eficazes e a avaliação do progresso dos estudantes (AP01).

Como se vê, a fragilidade dos conhecimentos pedagógicos interfere na docência por diversos motivos. A princípio, pelo aspecto da ausência de formação pedagógica por professores bacharéis, fragilidade no aspecto de transmissão e mediação do conhecimento, não bastando apenas dominar os conteúdos, mas é tarefa primordial do professor utilizar diferentes didáticas para que se consiga ensinar de forma que o aluno aprenda, e não simplesmente finja que está aprendendo.

Como discutido anteriormente, a carreira EBTT permite ao professor transitar por vários níveis e modalidades no campo do ensino, desde a educação básica aos cursos de graduação. Machado (2008) destaca que na educação profissional é de fundamental importância trabalhar de diferentes formas e meios a transposição didática referente aos conteúdos específicos, uma vez que essa modalidade educacional possui uma complexidade de demandas nas dimensões econômicas, culturais e sociais dentro do contexto de formação do aluno.

Nessa linha de pensamento, dentre os conhecimentos que são mobilizados para ensinar, questionamos se os sujeitos da pesquisa consideram que existem diferenças na atuação em diversos níveis e etapas de ensino no IFAC, já que, muitas vezes, no mesmo dia, o professor

pode atuar tanto no Ensino Superior quanto em outros cursos, a depender da sua distribuição de disciplinas e carga horária.

Nessa percepção pelos sujeitos, inferimos que a maioria dos professores respondeu que existe a diferença de atuação, principalmente dentro do contexto do público-alvo de cada nível e modalidade, começando pela idade, mudanças nos métodos de ensino, práticas diferentes e forma de abordagem dos conteúdos.

Dessa forma, destacamos cada nível de atuação docente, dependendo da formação ofertada para os alunos. Exige um preparo, um olhar e uma forma diferente de ministrar aula e interagir, de acordo com os sujeitos AP01, AP02, AP05, AP06, AP07, AP08, AP09, AP10, AP11, AP12, CP01, CP03, CP05, EP01, EP02, EP03, EP04, EP05, DP01, DP02, DP04 e DP05, nesse sentido, dentre as respostas obtidas, destacamos os exemplos abaixo, para evidenciar a atuação em diferentes níveis, como segue:

Sim, existem diferenças entre atuar em diversos níveis e etapas de ensino no IFAC. Cada nível de ensino requer conhecimentos específicos em termos de conteúdo, metodologias de ensino, características dos estudantes e objetivos educacionais. É necessário adaptar e mobilizar diferentes saberes pedagógicos para atender às necessidades e características dos alunos em cada nível de ensino, seja ele de graduação, pós-graduação ou cursos técnicos, por exemplo (AP01).

Sim. O contexto das modalidades de ensino no IFAC são diferentes. No ensino integrado de ensino médio, o público são os adolescentes. No ensino subsequente, são os jovens e adultos que finalizaram o ensino médio e buscam qualificação profissional. No ensino superior, é necessário observar qual o foco de cada curso, seja nos Tecnólogos, Licenciaturas e/ou Bacharelado, bem como na pós graduação lato sensu/stricto sensu. Portanto, a linguagem é específica para cada público e, não se pode aplicar com o mesmo peso e medida a cobrança de avaliações e conteúdos para todas as modalidades. Cada uma tem a sua cobrança e forma específica de trabalhar (AP06).

Sim. O público muda, temos adolescentes e um público adulto. Outra questão é a sensibilidade de adequação de uma disciplina ofertada em níveis diferentes. O aluno deve sentir uma evolução dos conceitos trabalhados a medida em que ele verticaliza (AP11).

Sim, o público é diferente exige preparo diferente. Cada público está em nível de conhecimento e idades diferentes e isso influencia na forma de ensinar (EP03).

Cada nível de ensino tem suas particularidades e desafios, e a atuação do professor em cada um deles requer habilidades e competências específicas para lidar com o público e os conteúdos pertinentes. Em primeiro lugar, o Público-alvo, no Ensino Básico, no ensino básico, os alunos são crianças e adolescentes, geralmente com idades entre 6 e 17 anos. O foco principal é proporcionar uma educação geral e obrigatória, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. No ensino Técnico, o ensino técnico é voltado para alunos

que concluíram o ensino fundamental ou médio e desejam obter habilidades específicas em uma profissão técnica ou área vocacional. No ensino Tecnológico, os alunos são aqueles que já concluíram o ensino médio e buscam uma formação mais especializada em cursos superiores de tecnologia. Quanto aos objetivos educacionais no ensino Básico, o objetivo principal é oferecer uma educação geral que desenvolva as competências cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade. Já no ensino Técnico, o foco é fornecer habilidades práticas e conhecimentos técnicos para a inserção rápida no mercado de trabalho em uma profissão específica. No ensino Tecnológico os cursos tecnológicos têm como objetivo formar profissionais com conhecimentos especializados em determinadas áreas de atuação, buscando uma integração entre teoria e prática. Também há diferença no currículo e conteúdo e nas metodologias de ensino para cada nível há que ter uma adaptação diferente (EP05).

Notamos que as respostas estão concatenadas no tocante à exigência de transposição didática, dependendo do nível de atuação, considerando os alunos, o detalhamento dos conteúdos, de modo que cada nível tem suas particularidades e desafios para atender o esperado de cada formação.

Dessa forma, Braga *et al.* (2020, p. 207) relatam que “o professor precisa ser flexível e buscar adequação na transposição didática para que haja um aprendizado concreto por parte dos estudantes”. Nota-se a competência necessária do professor para realizar a transposição didática sem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, visto que, para os autores, as dificuldades com a verticalização são presentes entre os professores, sobretudo a transposição didática na atuação em diferentes níveis de ensino, adaptação ao trabalho com alunos jovens e adultos, distinção das necessidades e a diferença nos anseios de cada nível.

Ademais, os participantes AP03, AP13, BP01 e BP02 responderam de forma simples e direta que consideram haver diferença na atuação docente. No entanto, não foi possível, em suas respostas, uma análise aprofundada, mas contribui para o grupo de professores que consideram que existe diferença ao atuar em diversos níveis.

Por outro lado, os professores AP04 e CP02 responderam respectivamente apenas que “não”. Com isso, podemos inferir que eles não consideram existir diferenças na atuação docente em diferentes níveis de ensino.

Além disso, cabe destacar que a hierarquização da educação profissional nos institutos federais é uma dificuldade enfrentada pelos professores, pois, segundo Araújo e Mourão (2021), o elemento novo da carreira EBTT é a atuação verticalizada, fato que intensifica o trabalho e precariza a atuação dos professores pela oferta de ensino em todos os níveis e modalidades em uma mesma instituição no aproveitamento da mesma estrutura física e de recursos pessoais, na busca por fazer mais com menos.

Os sujeitos DP03 e CP04 demonstraram algumas dificuldades na transposição de nível de atuação:

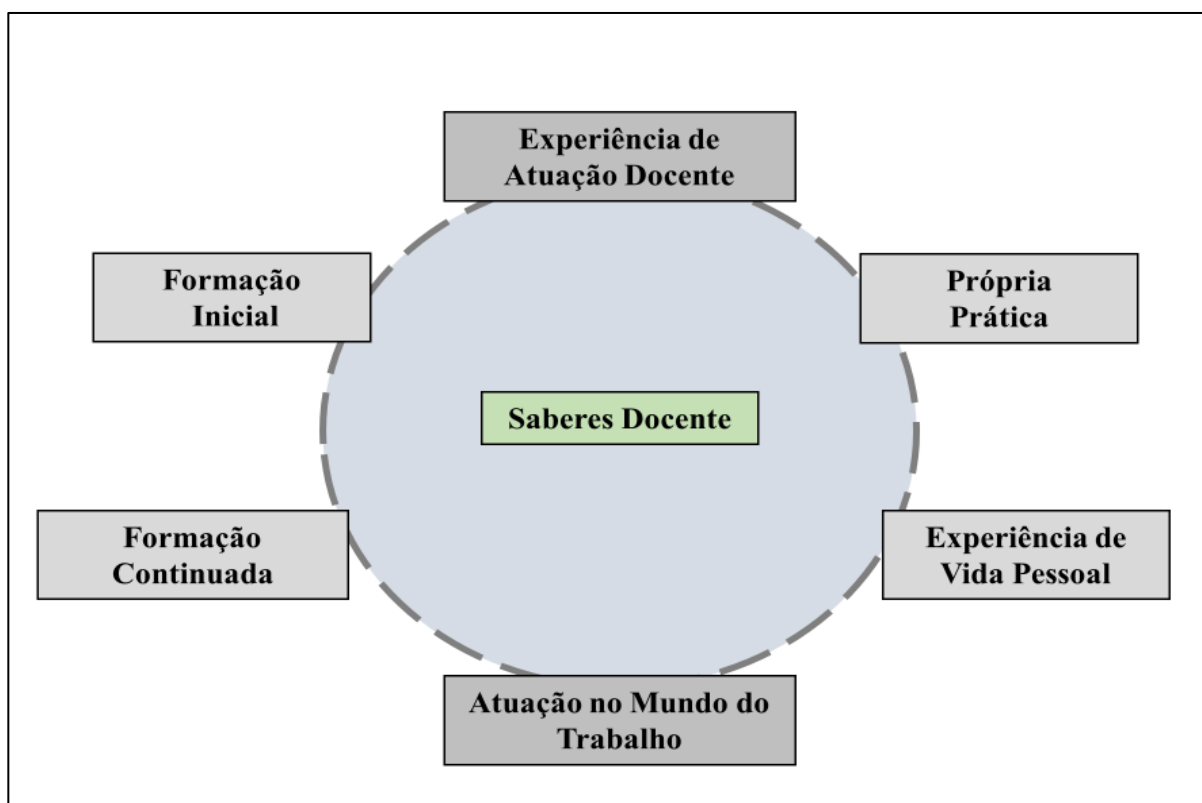
Ser professor no ensino médio é desafiante. É preciso usar de muitas estratégias para conseguir que os alunos dediquem a estudar, prestar atenção nas aulas, até mesmo se comportar adequadamente. Às vezes percebo que boa parte dos estudantes de nível superior de hoje ainda tem essas necessidades, mas de maneira geral são alunos dedicados com bons resultados de aprendizagem (DP03)

Um docente com doutorado teria dificuldade em dar aula em uma turma de adolescente no ensino médio (CP04).

Dessa forma, constatamos que 87% dos professores participantes demonstraram que consideram existir diferença em atuar nos diversos níveis e etapas do ensino no IFAC. Essa diferença constitui-se pela profundidade do assunto a ser trabalhado em sala, pela realidade dos alunos, recursos metodológicos necessários para o ensino e pela transposição didática entre as turmas.

O domínio do conteúdo específico não é o único requisito de saberes para a atividade docente. Notadamente, existem vários conhecimentos que, juntos, favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o sujeito detentor dos saberes a serem transmitidos. Para o aluno como parte central da aprendizagem, as práticas, os recursos e as ações são de extrema relevância para a docência. Desse modo, elaboramos o demonstrativo referente à categoria de saberes docentes evidenciados pela pesquisa necessários para atuação nos cursos de graduação do IFAC, conforme a Figura 5:

Figura 5 – Saberes docentes dos professores do IFAC



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Dessa forma, com relação à aplicação e transmissão dos saberes e conhecimentos para os alunos, na próxima subseção trabalhamos as práticas pedagógicas dos professores bacharéis do IFAC.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC

As práticas pedagógicas dos professores são fatores de grande relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem e que gera preocupação para a atividade docente. Nesse sentido, Masetto (2003) advoga que a grande preocupação para o Ensino Superior nada mais é que o próprio ensino dentro do seu sentido comum de ensinar, em que o professor entra em sala de aula para transmitir aos alunos conhecimentos, informações e experiências consolidadas, na expectativa de que o aluno retenha, absorva e reproduza esse conhecimento.

O autor enfatiza que muitas vezes um corpo docente qualificado profissionalmente com mestrados e doutorados nas áreas de conhecimentos específicos nem sempre consolida competências didático-pedagógicas, pois existe o paradigma de que para ser professor universitário o importante é dominar com profundidade os conteúdos e não as práticas e os processos de transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, trabalhamos o norteamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores sujeitos da pesquisa com relação aos processos de ensino e de aprendizagem no exercício da atividade docente nos cursos de graduação do IFAC.

Para o desenvolvimento da presente subseção, os dados foram organizados na categoria central definida, *a priori*, “práticas pedagógicas”. Para isso, estabelecemos duas subcategorias, sendo elas: “concepções de práticas pedagógicas” e “desenvolvimento de práticas pedagógicas”.

Partindo da subcategoria “concepções de práticas pedagógicas”, notamos que na trajetória acadêmica de qualquer profissional existiu a experiência com professores que utilizam diversos meios e métodos para atuação em sala de aula. Muitos desses professores, por sua vez, devido à formação bacharelada, acabam por replicar processos e padrões dos seus próprios professores durante a formação acadêmica. Além da formação superior, o professor precisa estabelecer sua metodologia e buscar meios para transmitir o conhecimento de forma precisa que desperte o interesse nos alunos. Ainda que esteja atuando no Ensino Superior, ele ainda é um educador e responsável por conduzir o aluno no seu processo formativo e com juízo crítico reflexivo (Andrade; Silva, 2021).

Nessa linha de pensamento, na relação professor e aluno, buscamos analisar como os sujeitos avaliam o desempenho das práticas pedagógicas dos seus professores durante sua trajetória acadêmica como aluno. Nessa análise, foi possível observar diversos pontos de vista sobre a atuação docente, desde desempenhos ruins e insuficientes dos professores, métodos tradicionais e até ótimo desempenho, caracterizando um campo amplo e diverso nas práticas docentes.

Para os participantes AP01, AP09, AP13, EP05 e DP02, as práticas dos seus professores foram consideradas dentro do contexto tradicionalista, sem estímulos críticos, podendo ser consideradas produtivista dos conteúdos:

*As práticas pedagógicas de meus professores foram essencialmente **tradicionais**, sem estimular a criatividade e o pensamento crítico do aluno, basicamente utilizando o método de decorar os conteúdos (EP05) (grifo nosso).*

*Razoável. Na graduação tive professores muito **tradicionais**. Na pós graduação já tive algumas atualizações, mas no geral, nada de tecnologias educacionais ou práticas pedagógicas muito diferentes dos slides (DP02) (grifo nosso).*

*Alguns foram bons, mas a creio que muitos não tiveram a preparação pedagógica e por isso ministravam de maneira **tradicional** (AP09) (grifo nosso).*

Normal (AP13) (grifo nosso).

*Durante a graduação, tive contato predominantemente com uma metodologia **tradicional**, na qual os professores utilizavam a exposição do conteúdo na lousa e a aplicação de provas. No entanto, no mestrado e no doutorado, a dinâmica adotada apresentava um caráter mais participativo e ativo, envolvendo os alunos na construção do conhecimento por meio de atividades e trabalhos em grupo (AP01) (grifo nosso).*

Com relação ao contexto tradicionalista utilizado por muitos professores, Andrade e Silva (2021) esclarecem que não dominar conhecimentos necessários para a docência como um todo torna-se um fator de dificuldade para aprimorar as práticas dentro de sala de aula, e o uso de novos recursos tecnológicos, além de aliar a atividade docente com outra atividade laboral, leva ao uso contínuo das mesmas ferramentas de ensino.

Para Batista, Gouveia e Carmo (2016), a ausência de parâmetros norteadores para práticas educativas pode ser notada em diferentes níveis da educação. No entanto, pode ser ainda mais expressiva na docência universitária. Nesse cenário, o professor deve fazer o exame crítico-reflexivo sobre suas próprias práticas, de modo a possibilitar a problematização do trabalho que realiza em sala de aula, a abordagem dos conteúdos, os métodos e técnicas utilizadas, os instrumentos avaliativos e o relacionamento interpessoal.

Já para os sujeitos AP02, AP03, AP06, AP12, BP01, BP02, CP01, CP02, CP04, CP05, DP01, DP03, DP04 e DP05, o desenvolvimento dos seus professores foram representados por respostas simples que levam ao entendimento de bom e satisfatório desempenho: “*Desempenho muito bom*” (AP02); “*Foram boas, todavia muito direcionado a execução bacharel cuja formação existe*” (AP12); “*Acredito que foram satisfatórias*” (CP01) e “*Em sua maioria excelentes*” (DP05).

Notamos que através das respostas esses sujeitos avaliaram de forma positiva as práticas pedagógicas dos seus professores, o que contribui para uma troca de experiência e aprendizado que o aluno, como futuro professor, levará consigo para a sala de aula, como demonstrado por um professor em sua resposta:

Eu entendo que a formação de um professor acontece desde o dia que ele nasce até o último dia de vida. O fato de eu ter estudado com professores experientes fez com que eu me tornasse hoje também um professor experiente (DP03).

Outro caminho apontado pelos participantes AP07, AP08, AP09, AP10, AP11, CP03, EP03 e EP04 é um “meio termo” de desempenho dos seus professores, visto que na mesma resposta há a inferência de que uns foram bons e outros foram ruins, como exemplificamos os apontamentos de três respostas a seguir:

Alguns tiveram bom desempenho. Outros não (AP08).

Alguns praticavam práticas pedagógicas bem eficientes, outros não tinham a menos pedagogia (CP03).

Conhecendo um pouco mais sobre as práticas pedagógicas eu diria que não foram de todas ruim, algumas práticas embora não tão bem executadas utilizadas pelos meus professores na época, tinham boa intensão faltava um pouco de melhorias na execução (AP07).

Por outro lado, tivemos um retorno que quatro professores (13%), que responderem incisivamente que o desempenho dos seus professores no tocante às práticas pedagógicas foi insuficiente, fraco e pouco conectado com os conteúdos. Um fato que, segundo Masetto (2003), está ligado à lógica histórica de que os professores do Ensino Superior não acham importantes os conhecimentos e domínios pedagógicos para o exercício da docência, e sim, o domínio dos conteúdos específicos.

Sob a égide das práticas pedagógicas, buscamos saber se os sujeitos aproveitam algumas das práticas pedagógicas trabalhadas por seus professores em sala de aula, bem como o motivo que os leva a essa utilização. Dessa forma, observamos que muitos professores utilizam as mesmas práticas dos seus professores, ainda que seja na busca por atualizações para a educação profissional.

Desse modo, destacamos, primeiramente, que dos sujeitos participantes da pesquisa, sete professores responderam que não utilizam as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula por seus professores quando eram alunos pelo fato de considerarem ultrapassadas ou não se adequarem à realidade da atuação nos cursos de graduação do IFAC, como descrito pelos participantes: “*Não. Utilizo metodologias atualizadas e aplicadas a realidade dos cursos ao qual ministro aula*” (AP12); “*Não, são ultrapassadas*” (CP04) e “*Não utilizo, procuro utilizar metodologias ativas, para estimular a autonomia do aluno e a atividade mão na massa*” (EP05).

Notamos que, apesar de não utilizarem as mesmas práticas, eles buscam atualização para atuação como professores, pois, segundo Gonçalves (2020), os profissionais da docência, independentemente do seu nível de atuação, devem buscar de forma constante atualização quanto a suas práticas a fim de colaborar para a aprendizagem dos seus alunos.

Na sequência, temos o grupo de 23 participantes (77%), que demonstraram que de alguma forma utilizam práticas pedagógicas com base nos seus professores, desde seminários, debates, sala de aula invertida até estudos de caso, como demonstrado nas respostas a seguir:

Na minha prática acadêmica, uso frequentemente atividades em grupo. Essa abordagem é efetiva, pois promove a interação entre os alunos, compartilhamento de conhecimentos e construção coletiva do aprendizado. Além disso, as atividades em grupo desenvolvem habilidades essenciais para o mundo profissional, como trabalho em equipe, comunicação, liderança e resolução de problemas (AP01).

Leituras de textos antes da explicação na sala pelos alunos (sala invertida), uso de reportagens, acontecimentos atuais para discussão em sala de aula. Apresentação de problemas para os alunos resolverem e elaboração de projeto ao longo da disciplina. Entendo que tais práticas contribuem muito para os alunos formarem uma visão sistêmica, real e prática do conteúdo aplicado na sala de aula (AP07).

Sim. Debates, visitas técnicas, seminários etc. Porque acredito que contribuam com o ensino e o aprendizado (AP11).

Utilizo aulas expositivas e práticas de seminários, além rodas de conversa, entre outras (CP01).

Sim. Preparação de plano de aula, de slides, oratória e postura em sala de aula. Utilizo elas porque entendi que foram boas (CP05).

Sim. Principalmente, mapa mental e estudo de caso (EP04).

Sim, aprendizagem baseada em problemas (EP03).

Sim, principalmente as metodologias ativas, porque são as melhores estratégias para se trabalhar com o novo perfil dos alunos (DP01).

Debates e seminários como forma de estimular os alunos a aprender o conteúdo ministrado (DP04).

Inferimos que existe uma grande variedade de práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do IFAC, como a utilização de mapa mental, estudo de caso, visita técnica, atividades em grupos, seminários, aulas práticas, metodologias ativas e aulas expositivas.

Além das práticas demonstradas, outro fator que chamou a atenção foi o uso e aplicação das novas tecnologias em sala de aula. Junges e Behrens (2015) trazem essa temática ao discutir em seus estudos sobre o contexto tecnológico da sociedade contemporânea, com diversas fontes de informações e conhecimentos. O professor universitário necessita saber mediar esses novos conhecimentos disponíveis para a prática docente a fim de tornar os alunos profissionais competentes e cidadãos conscientes. Para isso, exige do professor universitário um conjunto de

trabalho coletivo que ultrapasse as barreiras da sua disciplina e que reconheça o contexto do seu ensino dentro da sua própria produção e dos seus alunos.

Diante disso, os sujeitos AP06, CP03 e DP05 responderam que utilizam, dentre outras práticas, os recursos tecnológicos e laboratórios em suas aulas:

Sim. Entre as diversas ferramentas, destaco o uso de tecnologias para a educação, a interação da teoria com a prática (AP06).

A interdisciplinaridade, atividades em grupo, aulas práticas em laboratório ou em sala de aulas (já que não temos setores de produção animal), uso de eletrônicos, seminários (CP03).

Dependendo da disciplina que ministro sim. Pois como ministro disciplinas técnicas do curso muitas me permitem alinhar o conhecimento teórico com a prática que é o que mais uso. Com aulas em laboratórios por exemplo (DP05).

De acordo com Franco (2016), as práticas pedagógicas devem ser reorganizadas e recriadas a cada dia para que atendam à proposta inicial de transformação social, à medida que a vida, o cotidiano e a existência se modificam. Dessa forma, as práticas pedagógicas permitem a organização, a adaptação e a renovação entre as relações que vão surgindo entre o mundo e a vida, ao passo que a prática avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

Segundo Andrade e Silva (2021), normalmente a prática docente encontra-se fundamentada em padrões reprodutivos que julgamos serem eficientes na transmissão do saber. Desse modo, devemos perceber que a reflexão desse processo deve ser uma ação constante na busca por aprimorar a formação e o olhar para a educação, pois, mesmo na condição de professor, nunca se deixa de aprender algo novo.

Diante dessa análise, foi possível observar que 13% dos professores responderam de forma direta que utilizam seminários como práticas pedagógicas em sala de aula, uma atividade que, segundo Masetto (2003), se compõe de dois momentos, em que o primeiro é formar pequenos grupos para realizar uma pesquisa sobre um tema proposto pelo professor, sendo realizada a coleta dos dados, organização e análise. Já no segundo momento, em data marcada, é realizada a apresentação com a exposição do que foi pesquisado ou mesa redonda organizada pelo professor, sendo debatido o tema pesquisado.

A preparação do professor para enfrentar uma sala de aula segue diversos caminhos, principalmente quanto à adoção de práticas pedagógicas para realizar o seu fazer docente no dia a dia da escola. Dentre as práticas docentes, encontramos o momento da avaliação dos alunos perante sua aprendizagem, oportunidade de reflexão perante o processo de ensino e aprendizagem.

Para Masetto (2003), a avaliação não se restringe apenas à atividade que tem por finalidade medir e controlar os resultados obtidos, mas é entendida como a capacidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem, buscando informações e o retorno que ajude o aluno a ter a percepção do que se está aprendendo, o que está faltando e o que precisa ser corrigido. Além disso, a avaliação consiste em ter um feedback do que é necessário ser ampliado e complementado, sempre na busca por motivar, desenvolver e incentivar o aluno a progredir dentro do processo de aprendizagem.

Dentre os vários métodos e práticas de ensino, para Gonçalves (2020), não existe coerência em conceber o ensino sem processo de avaliação. No entanto, esse processo avaliativo não deve ser realizado somente ao final do curso ou de cada etapa, mas deve ser realizado no decorrer do período letivo, com o objetivo de construir a aprendizagem de acordo com o desenvolvimento das aulas. Como descrito pelo professor AP06, “*o formato da avaliação depende de cada turma. A preparação das avaliações ocorre ao longo do semestre e são apresentadas ao final de cada conteúdo finalizado*”. Notamos nessa resposta que o processo de avaliação vai acontecendo ao longo do período letivo, dentro de um processo de ensino como um todo.

Desse modo, a preparação dos sujeitos da pesquisa para a avaliação dos alunos dos cursos do nível superior do IFAC segue por caminhos e segmentos distintos, partindo da preparação das próprias aulas, da capacitação por formação e das experiências anteriores.

À luz da reprodução de práticas pedagógicas com base em seus professores durante a trajetória acadêmica, o participante CP05, sucintamente, descreve: “*Inicialmente usando os modelos que meus professores faziam. Depois fui ajustando com base em cada disciplina a forma mais eficiente de avaliar certos conteúdos*”. Com isso, nessa transcrição, os modelos de avaliação recebidos na trajetória formativa serviram de base para o início da carreira docente e aos poucos cada professor busca sua forma e método de avaliação.

Entretanto, os sujeitos AP01, AP02, AP08, AP09, AP11, BP01, CP01, EP02 e DP03 descrevem que o sentido da preparação para avaliação dos alunos do nível superior encontra-se relacionado com o processo da própria prática e experiência docente, de acordo com as respostas, descrevemos três para representaram as demais, uma vez que, estão na mesma linha de sentido, referente a experiência para atuação docente.

foi na experiência que tive ministrando aulas em outras instituições e o resultado da aprendizagem ser maior destas formas (AP09).

Apenas realizo as avaliações com base na experiência em sala de aula (CP01).

Com a experiência como docente (DP03).

Das respostas supracitadas, inferimos que a experiência na prática docente contribui para o processo de preparação para avaliação dos alunos, pois Masetto (2003) esclarece que a avaliação, em primeiro lugar, é a capacidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, e posteriormente, buscar feedback sobre o que os alunos estão aprendendo e o que está faltando ser trabalhando em sala de aula.

Outro campo que contribui para a preparação do professor do IFAC para realizar suas avaliações é a busca pela capacitação por meio de estudos, pós-graduação, leituras e pesquisas. Os sujeitos AP03, AP04, AP07, AP12, CP02, CP04, EP01, EP04 e DP04 tiveram suas respostas nessa linha:

Com o curso de pós graduação (AP03).

Fazendo leituras de materiais sobre avaliação formativa (AP07).

Sempre buscando literaturas atualizadas para melhor aprendizagem e com isso elaborar melhor as avaliações propostas (EP01).

A preparação do processo de avaliação dos alunos pode ocorrer no fim do curso, no fim de cada período ou durante o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, o professor tem o papel fundamental para a escolha dos instrumentos e conteúdos para avaliação do aluno. O processo de avaliação pode ser realizado pelo planejamento antecipado, bem como durante o seu próprio desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, os sujeitos AP10, BP02, CP03, DP01 e EP03 descreveram que sua preparação ocorre no sentido do andamento das aulas, pois vai sendo baseada nas dificuldades e reações das turmas, a partir desse retorno, que constitui os critérios que serão utilizados como práticas avaliativas: *“Planejamento baseado nas dificuldades dos alunos”* (DP01) e *“Decido segundo o andamento das aulas e as reações de cada turma”* (BP02), *“De acordo com a avaliação, escolho alguns critérios que serão utilizados para a avaliação”* (AP10), *“Costumo preparar questões que abranjam os conteúdos mais importantes, utilizo também questões de concursos, ENADE e recentemente uso plataformas”* (CP03) e *“Planejamento antecipado, pensado e adaptado a cada turma”* (EP03).

Desse modo, o professor bacharel não tem contato com disciplinas pedagógicas durante sua formação, como discutido anteriormente. Por isso, um dos caminhos adotados para a avaliação dos alunos pode ser por meio de auxílios dos pares e troca de experiências:

Busquei ajuda do coordenador e do setor pedagógico (AP05).

Com ajuda dos colegas professores, perguntando como eles faziam (EP05)

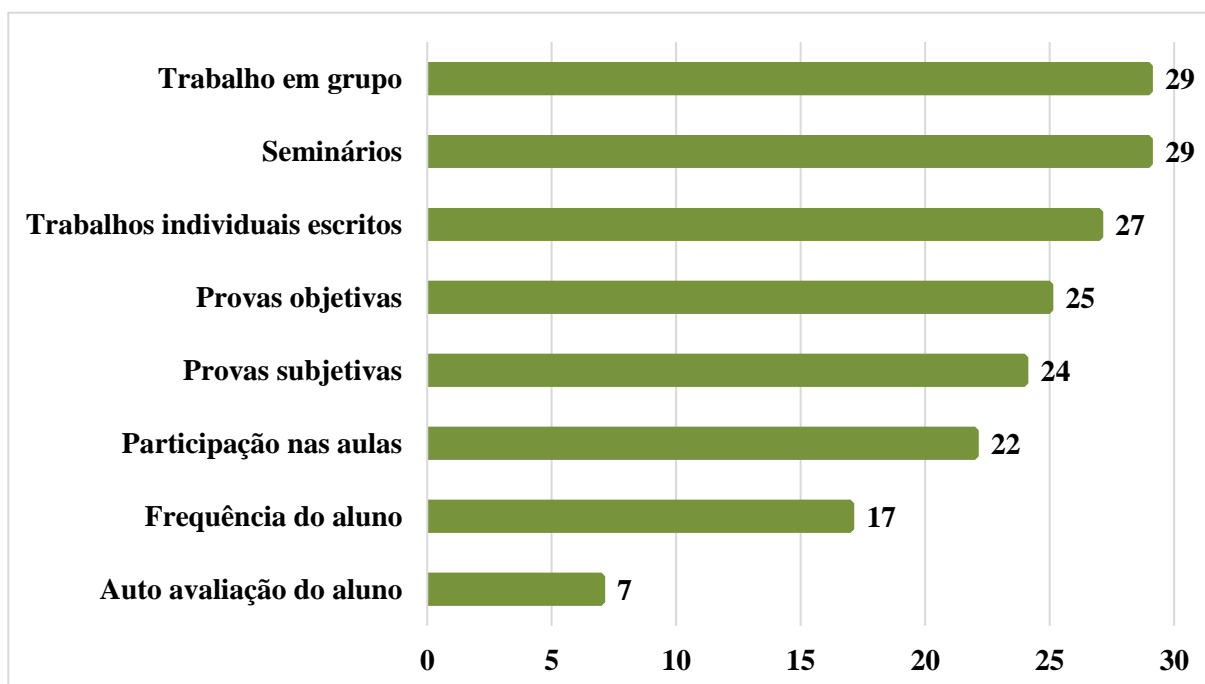
É interessante a descrição dos sujeitos supracitados, pois, de acordo com Gonçalves (2020), a ausência de conhecimentos pedagógicos, conseqüentemente, leva os professores ao autodidatismo para atuação docente, buscando, de maneira autônoma de leitura em diversos materiais, diálogos com outros profissionais e troca de experiências.

Além da preparação por meio de reprodução dos modelos de outros professores, bem como a busca pela capacitação formativa, troca de experiências e o desenvolvimento da própria prática para nortear o processo de avaliação, tem-se a preparação mediante o norteamento das normas resoluções do instituto. Nesse tocante, os sujeitos ressaltaram essa preparação: “*De acordo com as normas do Instituto e necessidades da disciplina*” (AP13) e “*Apenas busquei nas resoluções as formas que poderiam ser utilizadas e adaptei as que melhor cabiam aos conteúdos de cada disciplina*” (DP05).

Nota-se que apesar de terem citado a normatização que deve ser seguida pelos professores para avaliação dos alunos, bem como adequação das disciplinas para o ato de avaliativo, a aula universitária, de acordo com Masetto (2003), é um espaço de avaliação, um momento para o diagnóstico da aprendizagem, diálogo, discussões e sugestões para o seu desenvolvimento, devendo fazer parte desse processo vários participantes envolvidos na aprendizagem, como o aluno, o professor, os colegas e os grupos de alunos, de modo que todos precisam perceber se estão colaborando para a consecução dos objetivos esperados.

Mediante a preparação para avaliação dos alunos nos cursos de graduação do IFAC, foram listados vários instrumentos e métodos de avaliação da aprendizagem para que os professores selecionassem os que costumam utilizar em suas aulas, dando a liberdade de selecionarem a quantidade de itens que quisessem. Diante das opções listadas, tivemos com maior frequência nas respostas das avaliações os seminários e o trabalho em grupo, com uma representação de 29 professores cada, seguido de trabalhos individuais escritos, com demonstrado no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Recursos de avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Os participantes ficaram livres para descreverem outras práticas de avaliação de aprendizagem que não estivessem relacionadas nas opções de seleção, caso costumassem utilizá-las em seus processos avaliativos. Desse modo, a avaliação por meio de aplicativos, avaliação do caderno do aluno, relatórios e avaliações práticas foram mencionados como instrumentos utilizados:

Uso alguns aplicativos para postagens de atividades, como o Padlet. Esse uso atualmente, mas já usei o WhatsApp anteriormente (DP02).

Relatórios de aulas práticas, relatórios de visita técnica, mapa mental, avaliação oral (EP01).

Avaliações práticas (DP05).

Inferimos que diversos são os instrumentos e práticas pedagógicas utilizadas para avaliação dos alunos do IFAC, desde da autoavaliação do aluno, a realização de seminários, trabalhos e prova. Cabe destacar que, para a composição das notas, os professores devem utilizar no mínimo dois instrumentos diferentes de avaliação, desde participação em aula, domínio dos conhecimentos, criatividade a outros previstos no projeto pedagógico de cada curso superior do instituto (IFAC, 2018).

Nesse contexto, Masetto (2003) advoga que atividades pedagógicas coletivas são bem diferentes das atividades individuais, pois envolvem grupos de pessoas que trabalham muitas vezes de forma diferente, com objetivos e regras diferentes. O resultado do trabalho, além do conhecimento das colaborações dos participantes, permite a discussão e a análise de modo a ir além dos estudos já apresentados.

Ao analisar as concepções das práticas pedagógicas, partimos para a subcategoria “desenvolvimento de práticas pedagógicas”. Nesse seguimento, objetivamos identificar e analisar como são desenvolvidas essas práticas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Dentro do questionado para os participantes, foi solicitado que apontassem experiências positivas e negativas das práticas pedagógicas desenvolvidas durante sua atuação profissional em sala de aula. Nesse aspecto, as respostas foram bastante particulares, em virtude da variedade de experiências e práticas desenvolvidas pelos professores.

Dentre as práticas pedagógicas que obtiveram experiências positivas realizadas pelos professores, foi indicada a utilização de ferramentas pedagógicas como base para o desenvolvimento das aulas. As respostas nesse sentido foram dadas pelos participantes AP01, AP04, AP05, AP06, AP07, AP10, AP11, BP01, CP04, CP05, DP02, DP03 e EP03, assim, extraímos seis respostas para representar esse grupo de professores, uma vez que elas demonstram o objetivo do questionamento, sendo elas:

Uma experiência positiva na minha trajetória como professor foi quando propus uma atividade de pesquisa em grupo para os alunos. Eles se dividiram em equipes e exploraram diferentes aspectos do tema. Durante a atividade, trabalharam colaborativamente, compartilhando ideias e se ajudando. No final, apresentaram suas descobertas, demonstrando um conhecimento aprofundado e a capacidade de aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, além de realizarem pesquisas complementares por conta própria. Foi uma experiência enriquecedora para todos (AP01).

Gosto de atividades "maker" onde praticamos o que está sendo aprendido (AP04).

Positivas: Aulas práticas, pesquisa de campo, uso de ferramentas digitais no ensino, sala invertida (AP06).

Uso de sala invertida e Aprendizagem baseada em projetos (AP07)

A utilização de recursos audiovisuais, projetos como semanas acadêmicas, trazer profissionais e empresas para a sala de aula, mostrar a prática (AP11)

Dentre as experiências positivas, aponto a boa preparação dos slides, boa apresentação e oratória em sala. Utilizo junto com as apresentações a disponibilização de apostilas (CP05).

Ao observar as respostas acima, inferimos que a utilização de ferramentas pedagógicas, como trabalho em grupo, pesquisa de campo, recursos audiovisuais e aprendizagem baseada em projetos, contribui para que os professores do IFAC realizem aulas e tenham experiências positivas.

Os sujeitos AP02, AP09, AP12, CP03, DP01, DP04, DP05 e EP05 sintetizaram em suas contribuições tanto aspectos positivos quanto negativos ocorridos durante a trajetória profissional em sala de aula:

Positivas: aulas práticas; leitura e discussão de texto; interação com os discentes; **negativas:** a forma tradicional de ministrar aula (AP09) (grifo nosso).

Positivas: aulas práticas. **Negativa:** falta de recursos pedagógico (AP02) (grifo nosso)

Positivas: Tenho sempre me aperfeiçoado e atualizado os conhecimentos na área de contabilidade. **Negativas:** Como não ministro disciplina de contabilidade para futuros contadores, e sim profissionais de outros cursos, há um dificuldade de compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado (AP12) (grifo nosso).

Sempre foi **muito positiva** a experiência de alinhar o conhecimento teórico com as aulas práticas mas a organização e a execução dessas atividades é o ponto **negativo:** falta materiais que tiro de recursos próprios para obter, espaço as vezes não é adequado para aquela prática e precisa ser adaptado e as vezes dividir a turma o que torna muito cansativo para o docente, falta de equipamentos que inviabiliza a prática e muitas vezes só conseguimos realizar apenas simulação e dar muito mais trabalho para organizar e produzir material. Quando há visitas técnicas, muitas vezes articulamos por conta própria e com nossos recursos e transporte. Além de ser difícil buscar e localizar áreas ou locais específicos para realizar as atividades propostas na disciplina (DP05) (grifo nosso).

Na trajetória de atuação docente, o professor se depara com práticas e ações que muitas vezes são positivas ou que não saem de acordo com o planejado. A tradição de aulas expositivas, bem como a falta de recursos didáticos, foram consideradas fatores negativos para os participantes supracitados.

Nem sempre uma preparação formativa ou auditada garante a execução de uma aula apenas com experiências positivas. No entanto, a experiência da atuação profissional docente contribui para que o professor possa moldar suas práticas a cada realidade. Na análise do contexto, a experiência contribui para a atuação profissional num aspecto positivo em suas práticas pedagógicas, de acordo com os professores AP08, AP13, BP02, EP02 e EP04, de cujas respostas destacamos duas que contemplam as demais, no que tangem ao sentido, sendo elas:

A extensão ajudou a consolidar e ampliar meus conhecimentos (BP02).

O processo de ensino-aprendizagem não é homogêneo. Alguns alunos precisam de mais tempo e outras de menos para compreender o que vê em sala de aula e para fazer realizar as atividades avaliativas. Nesse sentido, passei a ter paciente da mesma maneira com todos os alunos, tanto aqueles que aprendem mais rápido, como os que precisam de mais tempo e atenção, embora ambos devam ser cobrados (EP04).

Os participantes AP03, CP01, CP02 e EP01 não apontaram aspectos positivos ou negativos especificamente para que fosse possível fazer a análise seguindo os critérios estabelecidos na metodologia: “*Como experiências em sala, tive várias positivas e outras nem tanto. Contudo, não na oportunidade não seria possível relatar experiências de uma carreira neste espaço*” (CP01) ou “*Nada a apontar*” (AP03).

Na atuação profissional, o professor tem recursos didáticos disponíveis que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades. Sobre esses recursos utilizados nas práticas pedagógicas dos professores, questionamos quais são utilizados com mais frequência e em ordem de utilização na sala de aula. Assim, obtivemos o seguinte retorno, de acordo com o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Recursos didáticos utilizados pelos professores do IFAC



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

Observamos que os professores utilizam vários recursos didáticos em suas práticas pedagógicas, dentre eles, destacamos a utilização do projetor multimídia, seguido da utilização

de computadores para auxílio e desenvolvimento das aulas, bem como, em terceiro lugar, a utilização de livros e apostilas, tidos como recursos didáticos tradicionais para o ensino.

Um ponto que chama a atenção é a utilização do quadro branco e do pincel, recursos que vêm sendo gradativamente substituídos por outros e ficaram em último lugar na escala de frequência de utilização dos recursos pedagógicos em sala de aula.

A utilização de recursos eletrônicos, para Masetto (2003), facilita a pesquisa e o ensino, na construção do conhecimento. Os professores apresentam um novo modelo de fazer projetos, simulações de situações reais, discussões de alternativas para soluções de problemas e interação nas relações pessoais, tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Nesse sentido, os recursos didáticos estão disponíveis para auxiliar e contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como a melhoria da prática docente por meio da utilização da tecnologia, ficando evidente a substituição dos recursos anteriormente utilizados, como quadro branco e pincel, por recursos tecnológicos.

As práticas docentes vão se moldando na atuação profissional em sala de aula, principalmente quando partimos da docência por bacharéis que, na maioria das vezes, vão construindo sua profissionalidade e seus saberes ao longo do tempo e da própria prática,

Nessa linha de pensamento, buscamos saber se existem elementos que se modificaram ao longo do tempo a partir da reflexão da própria prática em sala de aula dos professores sujeitos da pesquisa.

Nas respostas obtidas, constatamos que 87% dos participantes apontaram existir elementos que mudaram a partir da reflexão da própria prática docente. Nesse campo de mudanças, a adequação e o uso das novas tecnológicas chamaram a atenção, pois influenciam diretamente nas práticas docentes.

De acordo com os sujeitos AP01, AP11, CP03, CP04, DP01, DP04 e EP05, a utilização dos recursos tecnológicos contribuíram para mudar suas práticas pedagógicas:

Minha prática docente tem evoluído ao longo do tempo devido às reflexões pessoais, resultando em mudanças em certos aspectos. Isso ocorre porque busco constantemente um ensino mais efetivo e engajador, levando-me a repensar abordagens e estratégias em sala de aula. Dois exemplos dessas mudanças são: o aumento do uso de tecnologia como recurso educacional para maior interatividade e acesso a conteúdo multimídia; e a adoção de uma abordagem centrada no aluno, promovendo sua participação ativa, diálogo e construção coletiva do conhecimento (AP01).

Sim. Hoje temos a utilização excessiva de TI, recursos diversos etc. A possibilidade de utilizar a incubadora de empresas, laboratório maker etc. (AP11).

O uso de tecnologia, se aperfeiçoou com o tempo (CP03).

O acesso à internet e a conectividade é um exemplo, a forma de utilizar os recursos tecnológicos modificaram ao longo do tempo, sendo necessário adequar as aulas às inovações tecnológicas (DP04).

Livros não utilizo hoje uso celulares Internet (CP04).

Tecnologias digitais, houve uma revolução nessa área que precisou ter um novo olhar dos docentes (DP01).

Sim, recentemente, devido à pandemia da COVID-19, a minha prática docente teve que se adaptado ao ensino híbrido e remoto, com aulas online e uso de ferramentas de colaboração digital, o que impactou significativamente a forma como planejam e conduzo minhas aulas (EP05).

Das respostas apontadas, é possível perceber que apesar de outras mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, a utilização dos recursos de tecnologia teve bastante destaque na prática docente.

Dos recursos didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa, tivemos o projetor multimídia em grande destaque. No entanto, os professores AP05, DP02 e DP03 consideraram que a diminuição da utilização desse recurso caracteriza uma mudança em suas práticas, pois a aplicação dos conteúdos somente com o uso de slides pode caracterizar uma aula cansativa ou que ao longo do tempo desestimula a atenção dos alunos:

Sim! Redução das apresentações de slides - porque não eram efetivas e só me desgastavam na apresentação e elaboração (DP02).

Deixei de usar Datashow. Trabalho no quadro e uso impressos para leitura e atividades. Também procuro usar livros da biblioteca e em pdf. Esse é o roteiro que eu uso para mexer com a habilidade de leitura, linguística e de cálculo dos alunos (DP03).

Ouso do quadro/lousa tornou-se fundamental! (AP05).

Outro fator de destaque respondido pelos sujeitos AP02, AP06, AP07, AP08, AP09, AP10, AP12, AP13, BP01, CP01, CP05, DP05, EP02 e EP04 corresponde à aplicação dos conteúdos, pois a reflexão sobre a própria prática pode levar a outros caminhos, métodos e estratégias de melhor adequação para transmissão do conhecimento, priorizando o aluno como parte central do processo de ensino e aprendizagem, não se restringindo à mera prática de reprodução de conteúdo, como retratado por alguns professores que selecionamos abaixo:

O principal elemento que modificou ao longo do tempo foi a que a prática docente não resume apenas em um professor conteudista, mas sim que o professor é mediador e que os estudantes são protagonistas neste cenário (AP06).

Sim. Formas de aplicar avaliação, formas de repassar os conteúdos, são revistas pelo menos anualmente (AP12).

Sim. Adequação de conteúdo às necessidades do curso e discentes (AP13)

Sim, claro. A docência precisa desta modificação. Sempre busco adequar a aula aos diferentes alunos e turmas. Cada aluno tem uma forma de aprender diferente (BP01).

Em relação aos participantes AP03, AP04, BP02, CP02, EP01 e EP03, em suas respostas, não foi possível compreender e analisar quais elementos tiveram mudanças ao longo do tempo, pois suas respostas foram de forma geral, representadas pelas seguintes: “*Várias práticas pedagógicas*” (AP03) ou não tiveram o entendimento do que se pedia na questão, como “*Não compreendi*” (EP03).

Ao observar que, para a maioria dos participantes, suas práticas docentes tiveram mudanças e evolução a partir da reflexão sobre a prática, buscamos relatos dos professores de exemplos do que eles consideram como uma “boa aula” que tenham realizado. Desse modo, é possível observar os caminhos e rumos tomados pela docência dos professores do IFAC.

Para os sujeitos participantes AP01, AP02, AP04, AP06, AP07, AP10, AP13, CP03, CP05, DP01, DP03, DP04, EP02, EP04 e EP05, eles desenvolveram suas respostas a partir do contexto de aulas práticas. Ou seja, para esse grupo de professores, a aplicação da teoria na prática por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), visitas técnicas, construção de projetos e resolução de problemas reais ou com base na realidade se apresentam como uma boa aula. Nesse sentido, destacamos seis respostas que representam as demais, que evidenciam a argumentação proposta, sendo elas:

Em uma aula sobre otimização de cadeias de suprimentos, propus aos alunos a análise de um estudo de caso real de uma empresa do setor logístico. Divididos em grupos, eles compartilharam descobertas e debateram soluções. Essa abordagem prática estimulou o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a tomada de decisões fundamentadas. Em outra aula, organizei uma simulação logística em que os alunos atuaram como gestores de uma cadeia de suprimentos fictícia. Tomaram decisões relacionadas a compras, estoques, transporte e distribuição, enfrentando desafios e imprevistos. Essa atividade desenvolveu habilidades de resolução de problemas em tempo real e a compreensão da importância da coordenação na logística (AP01).

Dou a parte teórica, coloco os alunos para refletirem e aplicarem aquilo que foi aprendido num problema real, prático... depois trabalho com eles sobre a solução apresentada (AP04).

As disciplinas que ministro (dendrologia, dendrometria, silvicultura e manejo florestal) requerem aulas práticas. Todo aluno gosta de aula prática (EP04).

A elaboração de discussões, reflexões para construção de um projeto que será desenvolvido ao longo da disciplina. Os alunos percebem que com uso de técnicas e ferramentas é possível colocar em prática projetos ou resolver problemas que acham muito difíceis de serem resolvidos ou implementados (AP07).

A experiência exitosa ocorreu durante o Desafio de Ideias do IFAC, onde a abordagem de aprendizagem baseada em problema foi aplicada para orientar os alunos em sua jornada criativa. Ao longo do processo, os estudantes foram desafiados a enfrentar situações reais e complexas, explorando soluções inovadoras e interdisciplinares... (EP05).

Aula prática... trazendo realidade para os alunos (AP02).

Inferimos que a prática guiada pela teoria é um fator para a construção e desenvolvimento das aulas, pois a teoria e a prática se complementam. Segundo Caldeira e Zaidan (2013), a atividade docente traz a unidade entre teoria e prática, concepção e ação, de modo a construir novos conhecimentos de uma determinada realidade,

Outra concepção de realização de uma “boa aula” parte do contexto em que o aluno interage e participa da aula, trazendo exemplos reais, questionando sobre os conteúdos, realizando pesquisas mais aprofundadas. Nessa linha, a aula é voltada para o aluno como parte central da aprendizagem, ou seja, o aluno torna-se o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, como relata o grupo de sujeitos AP03, AP09, AP11, BP02, CP02, DP02, DP05, EP01 e EP03. Para demonstrar esse grupo de professores, trouxemos quatro respostas que evidenciam uma “boa aula”:

Quando o aluno protagoniza o processo (AP11).

Aulas em que os alunos perguntam muito; trazem exemplos do dia a dia; relacionem o conteúdo com sua vida (DP02).

Quando há muitas interações entre docente e discente e percebo o envolvimento e o interesse deles. Quando uso recursos que percebo que eles gostaram e aprenderam o conteúdo ministrado. Exemplo disso, quando usei aplicativos para promover um quiz para fixação do conteúdo após encerrar o conteúdo. Ao final os alunos aproveitaram o mesmo aplicativo para estudar não apenas o meu conteúdo como de outras disciplinas por terem achado divertido aprender daquela forma... (DP05).

Aulas participavas onde o próprio aluno é o processo de aprendizagem, de forma que é natural aprender (EP03).

Notamos nas respostas dos professores que a participação dos alunos foi o centro do contexto de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que outras respostas não apontaram o aluno em evidência, como nos exemplos supracitados. Mas não quer dizer que o aluno não seja um fator prioritário no processo de ensino, pois a pergunta busca fazer o professor relatar o que pode ser considerado uma boa aula.

Nessa linha de pensamento, Andrade e Silva (2021) descrevem que o professor precisa compreender que não é exclusivo na transmissão dos conhecimentos, mas sim, um membro participante da construção dele, que pode aprender com seus alunos e desenvolver novos padrões de ensino, em que o aluno é um sujeito participativo dentro do processo de ensino, não um mero receptor de conteúdo.

O processo de avaliação também foi citado por alguns professores como aferição de uma boa aula, podendo ser realizada durante as aulas ou ao fim de cada etapa. Desse modo, a entrega de exercício sobre o que foi estudado e avaliações com notas boas são reflexo de um processo de ensino, como citado pelos participantes: “Reservar um tempo no final da aula para que os alunos façam exercícios sobre o conteúdo apreendido” (AP05); “Aula com desafios de questões de programação” (AP08); “Rodas de Conversas e trabalho unificados realizados a cada etapa da disciplina, consolidando em um único trabalho final” (AP12) e “Quando as avaliações escritas ou orais são boas” (CP04).

No contexto do que seria uma boa aula, destacamos duas respostas que consideram que os conteúdos são adaptados e organizados de forma a atender a turma e suas particularidades, na busca de proporcionar ao estudante o melhor caminho para a aprendizagem:

Considerar a heterogeneidade das turmas e buscar alcançar a todos (BP01).

Aprendi que cada conteúdo pode ser adaptado a cada objetivo de aprendizagem diferente. Portanto, a boa aula é aquela que proporciona ao estudante um entendimento do conteúdo estudado, independente da metodologia utilizada. Houveram várias aulas boas e ruins utilizando o mesmo método. O sucesso depende muito do professor, da turma, do momento vivido, etc (CP01).

Uma vez que o professor vai adquirindo experiência e refletindo sobre suas práticas docentes, notamos que os elementos, ferramentas, os recursos e a própria prática vão se moldando e se modificando a fim de atender à parte central da atividade docente, o ensino de qualidade para os alunos. Notadamente, nem todas as práticas são garantia de êxito durante o

processo de ensino, mas a utilização das novas tecnologias, a aplicação da prática na teoria e a consciência de que o aluno é parte central da profissão docente contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem no IFAC.

Outra indagação realizada foi quais fatores e estratégias interferem nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, os professores AP07, AP09, CP03, CP04, CP05, DP04, EP01 e EP05 destacaram que o contexto da infraestrutura interfere em suas práticas pedagógicas, como respostas abaixo:

Materiais e espaços disponíveis na instituição tem sido um grande empecilho para algumas práticas que gostaria de implementar (AP07).

Falta de estrutura para realizar as práticas com os alunos (CP05).

A falta de estrutura da instituição, algumas metodologias ativas podem exigir recursos específicos, e nem todas a instituição têm disponibilidade para fornecê-los. A falta de suporte institucional adequado, seja a disponibilidade de um ônibus para aula prática, ou de suporte tecnológico ou até mesmo de capacitação para os professores, pode haver dificuldades em implementar práticas pedagógicas inovadoras (EP05).

disponibilidade de espaço (laboratório) e veículo para aulas práticas (AP09).

O fator que interfere, é a falta de práticas em cursos da área de agrárias, que considero grave (CP03).

Barulho iluminação baixa (CP04).

Infraestrutura e condições de trabalho (DP04).

A falta de recursos didáticos e literaturas na área (EP01).

Além da estrutura do instituto como fator que interfere nas práticas pedagógicas, os professores AP03, AP04, AP05, AP06, AP10, AP11, CP01, DP01, DP02 e EP04 relatam que o contexto do próprio aluno influencia as práticas, tendo em vista que, apesar de estarem nos cursos de graduação, muitas vezes o aluno não tem uma trajetória de formação sólida para avançar nos conhecimentos e aprofundamento dos conteúdos, como evidenciado nas respostas selecionadas abaixo, para demonstrar a linha de respostas desses professores:

Fatores externos (pouco interesse pela leitura) é um dos principais elementos que interferem nas aulas (AP06).

O nível da turma (AP05).

As experiências dos alunos, a necessidade de desenvolver algumas habilidades (AP11).

A turma interfere muito na minha prática. Interesse, participação, número de alunos, etc. (DP02).

Evasão escolar e dificuldades de aprendizagem dos alunos (DP01).

Notamos nas respostas que o interesse dos alunos, o nível e a dificuldade de aprendizagem são contextualizados como fatores que interferem de forma negativa no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois, muitas vezes, o professor precisa “nivelar” os conhecimentos da turma para depois seguir e aprofundar os conteúdos e conhecimentos específicos da disciplina.

Para os professores AP08, AP13, BP01, BP02, CP02, EP02 e EP03, fatores do âmbito institucional influenciam suas práticas pedagógicas, como a burocracia, o calendário acadêmico e o acúmulo de carga horária, como exemplificado em três respostas, sendo elas: “*Calendário acadêmico*” (AP08); “*Trabalho burocrático*” (BP02) e “*Às vezes, a falta de tempo pra planejar e preparar aulas. Muitas são as atribuições na Instituição que não estão restritas apenas ao ensino*” (BP01).

Dos participantes da pesquisa, dois responderam positivamente sobre os fatores que influenciam suas práticas pedagógicas. Desses participantes, descrevemos a seguir suas respostas:

Me preparo cuidadosamente para as avaliações dos alunos dos cursos de nível superior, revisando o conteúdo, elaborando questões pertinentes aos objetivos de aprendizagem e criando instrumentos de avaliação justos e alinhados com os critérios estabelecidos (AP01).

Em todas as turmas que trabalho eu sempre tiro um momento para conhecer os alunos. Nos primeiros dias eu também toco algumas músicas e isso faz com que uma interação divertida aconteça (DP03).

A partir dessas respostas, compreendemos que fatores positivos ou negativos influenciam as práticas docentes em sala de aula, de maneira que a estrutura do instituto, o trabalho burocrático além do ensino, os conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem são fatores negativos. No entanto, interação com os alunos buscando conhecê-los, a preparação de avaliações e a preparação do próprio professor são fatores positivos que influenciam as práticas docentes.

Por fim, os sujeitos responderam que “*Nenhum*” (AP02); “*Nenhuma*” (AP12) e “*Não sei responder*” (DP05) no tocante aos aspectos e estratégias que influenciam suas práticas

pedagógicas, correspondendo a 10% dos professores que não souberam ou informaram não ter interferência em suas práticas.

Notadamente, nem sempre a junção de teoria e da prática resulta numa aula sem dificuldades e imprevistos. Vários são os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis para a ação docente. Dessa forma, compreender que as práticas pedagógicas exigem reflexão e preparo é o elemento central da superação da mera prática de reprodução de conteúdo sem intencionalidade e sem foco na aprendizagem do aluno como sujeito reflexivo.

Ademais, na próxima subseção, demonstramos as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis do IFAC ao exercer a docência no Ensino Superior.

5.4 DIFICULDADES E DESAFIOS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO IFAC NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

Muitos são os desafios a serem enfrentados por professores bacharéis, principalmente quando atuam no sistema universitário, pois preparar o aluno com arcabouço de empregabilidade para o mundo do trabalho, que vai além da replicação do conteudismo, além da mera transmissão do conhecimento técnico, deve despertar meios para formar o aluno crítico, emancipado e capaz de atuar como profissional de excelência.

Os desafios da docência exercida por bacharéis podem ser ainda maiores nos institutos federais, pois a oferta de educação profissional por esses institutos exige que os professores tenham um arcabouço de competências e conhecimentos dinâmicos, flexíveis e atualizados, devido à finalidade de sua criação como instituições pedagógicas verticalizadas, ou seja, criadas para ofertar a educação em diferentes níveis e modalidades de ensino.

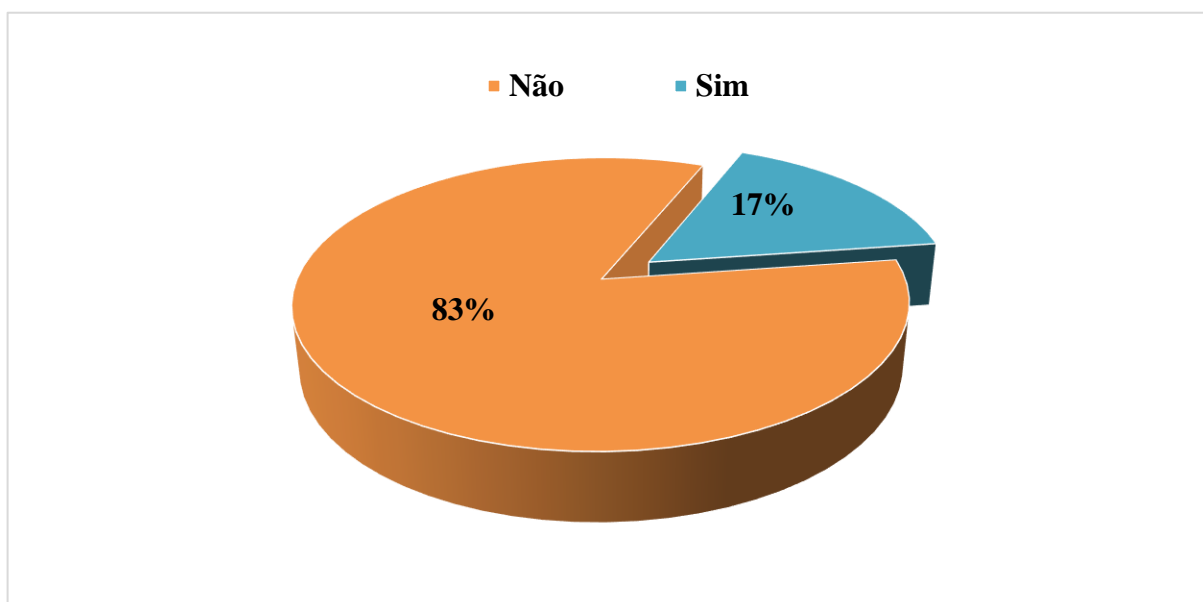
De acordo com Pinheiro (2018), as características peculiares dos institutos federais tornam-se um desafio tanto para políticas públicas de formação docente como para os professores, técnicos e gestores fazerem educação num ambiente tão heterogêneo, uma vez que está prevista a oferta de cursos em diferentes tipos, modalidades e níveis de ensino, consequentemente apresentando um público bem diversificado, o que requer dos professores conhecimentos específicos na área de formação e conhecimentos pedagógicos para contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem emancipatório dos alunos e a superação da dualidade entre ensino profissional, meramente destinado a formar apenas mão de obra para atender ao mercado.

Nesse sentido, objetivando descrever as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores participantes da pesquisa, trabalhamos na presente subseção a categoria, *a priori*,

“desafios docentes”, na qual foi estabelecido “dificuldades da atividade docente” como subcategoria para análise dos dados coletados.

Como ponto de partida, no contexto das dificuldades e desafios docentes, os professores foram questionados se quando terminaram o curso de graduação se sentiam preparados para enfrentar uma sala de aula. Nessa unidade de registro, constatamos que 83% dos professores responderam que “não” se sentiam preparados para enfrentar uma sala de aula. Em contrapartida, 17% dos professores responderam que “sim”, sentiam-se preparados para atuar em sala de aula, como demonstrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Preparados para atuação em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

O percurso formativo do professor é um grande aliado para a sua atuação profissional, principalmente ao perceber que a formação complementa os campos dos saberes necessários para a docência. Os alunos que cursam licenciatura plena recebem em seu arcabouço formativo conhecimentos curriculares das disciplinas pedagógicas, didáticas e o contato com a sala de aula. O mesmo não acontece com professores que possuem formação bacharelada, pois esses profissionais, quando assumem a docência, muitas vezes, não tiveram contato com formação pedagógica ou com a própria sala de aula.

Com relação à pergunta anterior, questionamos aos professores se eles já almejavam ser professores do Ensino Superior. Dessa relação, constatamos que 10 professores responderam que já almejavam atuar nos cursos de Ensino Superior. Esse quantitativo corresponde a 33%

dos sujeitos pesquisados. Por outro lado, 20 professores responderam que, até então, não almejavam atuar nos cursos de Ensino Superior, correspondendo a 67% dos participantes da pesquisa.

Fazendo um comparativo entre se sentir preparado para atuar em sala de aula e almejar lecionar no nível superior, observamos que, apesar de a maioria não se sentir preparada para enfrentar uma sala de aula, um número significativo de participantes, correspondendo a 33%, já almejava atuar nos cursos de graduação, sendo um desafio pessoal a ser superado.

Na sequência, a pesquisa buscou compreender quais dificuldades os professores sentiram ou sentem no exercício da docência nos cursos de Ensino Superior do IFAC. Para essa pergunta, os sujeitos AP02, AP11, AP12, AP13, BP01, CP01, CP04, DP02, DP04, DP05, EP02 e EP04, o que corresponde a 40% dos professores, responderam que suas dificuldades partem do contexto diante da ausência de formação e preparação didático-pedagógica, dessa forma, demonstramos quatro respostas que foram dadas de forma objetiva para representar as dificuldades enfrentadas, sendo elas:

Didática, devido não ter uma formação específica para sala de aula na época (AP11).

Somente na fase inicial por ser bacharel, mas depois fiz uma especialização em didática e docência do ensino superior (AP13).

Como envolver o aluno; como escolher o conteúdo mais importante para passar; como ensinar efetivamente (DP02).

Formação docente de forma contínua (EP02).

Torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para atuação nos cursos de nível superior. Segundo Gariglio e Burnier (2012), dentre os desafios enfrentados pelos docentes atuantes da EP, ocorre a ausência da profissionalização do ensino e do magistério para atuação nessa modalidade. Além da carência de esforços dos pesquisadores em estabelecer uma diretriz que serviria de base para essa atividade. Diretrizes e normas contribuiriam para auxiliar o Governo a projetar padrões curriculares nacionais com o objetivo de promover formação inicial e continuada dos professores da EP.

Nesse sentido, o campo da didática para o Ensino Superior é uma dificuldade apontada por alguns professores, de forma que a montagem, adaptação dos conteúdos e a avaliação foram apontadas como fatores de dificuldade.

Senti muitas dificuldades no que diz respeito à montagem dos materiais didáticos. Havia pouco suporte bibliográfico na época e não tinha suporte da equipe pedagógica (AP06).

A maior dificuldade como mencionei a cima, foi a adaptação quanto a construção de metodologias e materiais para as aulas, com um conhecimento mais pedagógico. atualmente a maior dificuldade é conseguir motivar os alunos para o envolvimento na disciplina, uma vez que propor uma aula participativa precisa necessariamente da participação dos alunos, o que nem sempre consigo (AP07).

A avaliação é um dos mais complicados, pois penso que temos que levar em consideração o contexto da turma, mas ao mesmo tempo, não esquecer que é necessário realizar uma avaliação utilizando algumas métricas (AP10).

Além da ausência de formação para atuação no Ensino Superior, os professores AP05, AP08, CP02, CP03, EP01 e EP05 apontaram que suas dificuldades partiram de aspectos relacionados à estrutura e a recursos didáticos disponíveis para contribuir com o ensino:

Falta de bibliografia adequada (AP05).

Computadores ultrapassados (AP08).

A principal dificuldade onde lecionei no ensino superior (IFAC Campus Tarauacá) foi a falta de livros disponíveis na biblioteca para confecção das aulas e para agregar nos conhecimentos dos alunos. Todo o meu material foi elaborado com material próprio (físico e digital) (EP01).

As principais dificuldades são os recursos limitados, o que pode afetar a qualidade do ensino e a variedade de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas. Outro ponto também é a grande carga de trabalho com muitas aulas para preparar, atividades de correção, reuniões e outras responsabilidades administrativas. Falta da capacitação e o suporte adequados para lidar com desafios específicos, como inclusão de alunos com necessidades especiais ou o uso de novas tecnologias em sala de aula (EP05).

Falta de estrutura (CP02).

Só senti dificuldade no exercício da docência no IFAC, devido a falta de apoio e infraestrutura (CP03).

A limitação dos recursos pedagógicos é mais uma, nas respostas dos participantes da pesquisa, que influencia suas práticas e ações docentes.

A infraestrutura do IFAC, segundo Silva (2021), foi um obstáculo que perdurou por muitos anos, e alguns *campi* chegaram a funcionar durante muito tempo de forma provisória; outros *campi* necessitaram de reforma e ampliação em suas estruturas físicas para atender ao crescimento da oferta de cursos, bem como a quantidade de matrículas.

A base de conhecimentos que os alunos trazem também é uma dificuldade a ser superada pelos professores ao lecionarem nos cursos de Ensino Superior. Como indicado pelos participantes AP01, AP04, DP01 e DP03:

Como docente que atua no Ensino Superior, enfrentei desafios no exercício da docência, como a necessidade de manter-me atualizado com as constantes mudanças no campo de conhecimento, lidar com a diversidade de perfis e necessidades dos alunos e adaptar constantemente as estratégias de ensino para promover um aprendizado significativo (AP01).

Estou sentindo os alunos com um perfil cada vez pior, estão chegando despreparados no ensino superior (AP04).

Deficiência (base) educacional dos alunos que entram nos cursos superiores (DP01)

Falta de estrutura para aulas práticas; alunos desinteressados e falta de tempo de interação para melhorar o interesse. O grande problema é que o aluno de repente virou Deus e professor o diabo. Isso nunca vai dar certo, ou seja, a ordem natural das coisas é o professor ser respeitado e o aluno deve sim ter um comportamento adequado (DP03).

Para os docentes AP09 e CP05, as dificuldades enfrentadas estavam relacionadas à falta de experiência, tanto de atuação como docente quanto de experiência no mundo do trabalho:

Falta de experiência e saber lidar (AP09)

Falta de experiência profissional de mercado. Sair da graduação e vir direto para a docência sem passar pelas experiências do mercado dificultou bastante as aulas no início. Ao longo do tempo, atuando com extensão e pesquisa foi possível superar esse problema (CP05).

Por fim, os docentes AP03, BP02 e EP03, em suas respostas, relataram que não encontraram dificuldades para atuação nos cursos de nível superior. Fato que pode ser justificado devido aos níveis de formação dos professores do IFAC, como já demonstrado.

Depois de identificados os desafios e dificuldades para atuação nos cursos de nível superior do IFAC, a pesquisa busca o que pode ser feito para ajudar a ultrapassar esses desafios e dificuldades. Nesse ponto, alguns professores (AP01, AP03, AP05, AP06, AP07, AP10, AP13, BP02 e EP04) não responderam à questão, pois nem todas estavam demarcadas como obrigatória.

Por outro lado, destacamos que 10 professores apontaram que uma forma de superar as dificuldades na atuação nos cursos de nível superior consiste no contexto de formação, qualificação e treinamento, sendo eles: AP02, AP09, AP11, AP12, CP01, CP04, DP02, EP02,

EP03 e EP05, dessa forma, transcrevemos quatro respostas, que demonstram de forma objetiva uma forma de superar as dificuldades, sendo elas:

Formação continuada aos docentes (CP01).

Prática diária, baseada em formação e orientação (DP02).

Disponibilizar cursos de formação todo semestre aos docentes, ex. tecnologias educacionais (EP02).

Poderia ser estruturado uma trilha de capacitação para orientar a prática docente desde o ingresso na Rede Federal até o uso de tecnologias em cada etapa (EP05).

Notamos que o processo de formação para os professores do IFAC pode ser uma oportunidade de superação dos desafios da docência. Nessa linha de pensamento, Santos e Melo (2021) relatam que existe a necessidade de formação de professores que atuam nos cursos de graduação e que essas instituições devem organizar mecanismos e programas de educação permanente de caráter pedagógico, buscando o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma cultura profissional crítico-reflexiva, tanto do professor quanto da própria instituição.

Além disso, os autores complementam que as necessidades formativas dos professores bacharéis atuantes no nível superior estão relacionados aos desafios da profissão docente, de modo que esses professores necessitam ressignificar seus saberes e conhecimentos. Além da formação dos professores, buscar melhorar a base dos conhecimentos dos alunos por nivelamento e pelo desenvolvimento da consciência pode ser os fatores determinantes na busca por superação de dificuldades e desigualdades enfrentadas pelos professores, sendo o contexto dos participantes AP04, BP01, CP03, DP01 e DP03, como exemplos das respostas dadas abaixo:

Um bom curso de nivelamento em algumas áreas pode minimizar essas dificuldades (DP01).

O que precisa ficar claro é que a educação acontece em três etapas. Primeiro, o aluno obedece porque ele é convencido a se comportar de maneira adequada; segundo, o aluno passa a agir pela consciência, ou seja, ele decidiu que vai fazer as coisas da forma correta voluntariamente; terceiro, o aluno precisa desenvolver uma mente ativa. Isso só é possível se a instituição olhar o aluno e conduzir de modo uníssono o seu desenvolvimento (DP03).

A estrutura disponível no IFAC foi apontada pelos professores anteriormente como aspecto que dificulta a atuação docente. Com isso, os sujeitos AP08, CP02, CP05, DP04 e EP01

retomaram em suas respostas que melhorar a estruturação contribui para superar as barreiras e entraves do exercício da profissão docente: *“Estrutura para realização das práticas. Envolvimento do docente e da instituição com o mercado de trabalho. Projetos de extensão”* (CPO) e *“Melhorar as bibliotecas dos Campi. Atualizar e adquirir novos livros principalmente nas áreas de recursos naturais”* (EP01).

A utilização de novos recursos foi caracterizada como meio de superação das dificuldades pelo participante DP05 ao relatar *“Pesquisei muito e busquei aprender a utilizar novos recursos”*. Desse modo, não foi possível distinguir quais foram esses novos recursos, mas é possível perceber em sua resposta uma superação na atuação como docente.

No contexto das dificuldades enfrentadas pelos professores do IFAC, realizamos uma lista de situações e práticas para que eles selecionassem o grau de dificuldade que encontram para o exercício da atividade docente no Ensino Superior.

Cabe destacar que apenas um participante não respondeu ao questionamento, uma vez que essa pergunta foi configurada como livre para que os professores respondessem ou não. Além disso, na situação referente ao “uso de novas tecnologias”, não foi respondida por um dos participantes.

Desse modo, para representar as situações e os respectivos quantitativos de seleção quanto ao grau de dificuldade enfrentada, elaboramos o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Grau de dificuldade em relação às práticas docentes

(Continua)

Situações e práticas	Grau de dificuldade		
	Muito Difícil	Moderado	Não é uma dificuldade
Realizar planejamento das aulas	2	11	16
Domínio dos novos conteúdos na sua área de atuação	2	12	15
Avaliar a aprendizagem dos alunos	3	9	17
Trabalhar os conteúdos das disciplinas em sala de aula	0	9	20
Trabalhar conteúdos curriculares interdisciplinares	9	13	7
Despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos que ministra	5	16	8
Uso de novas tecnologias	2	17	9
Relacionamento entre professor e aluno	0	5	24
Relacionamento com a direção do campus	2	6	21
Realizar inclusão dos alunos com necessidades especiais	10	15	4

(Conclusão)

Situações e práticas	Grau de dificuldade		
	Muito Difícil	Moderado	Não é uma dificuldade
Grande número de alunos por classes	3	14	12
Controle do seu trabalho como docente	0	9	20
Atuar como docente no ensino superior concomitante com outras etapas da educação	6	11	12

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

A partir do Quadro 8, inferimos que, para a maioria dos participantes, o relacionamento entre professor e alunos e o relacionamento com a direção do campus não são encarados como uma dificuldade a ser enfrentada.

Mediante o processo educativo, segundo Vieira e Viera (2014), é possível organizar, sistematizar, selecionar, criticar, difundir e relacionar as necessidades culturais e sociais de uma determinada época e local, com os saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade, no passado e no presente. Para esse processo ser desenvolvido, é necessário o relacionamento entre professores e alunos, constituindo assim o trabalho docente.

Além disso, 20 professores responderam que as situações referentes ao conteúdo das disciplinas e o controle do trabalho docente não se constituem como uma dificuldade enfrentada por eles.

Shulman (1986) destaca que, para distinguir a base do conhecimento destinado ao ensino encontra-se entre o conteúdo e a pedagogia, na capacidade do professor em transformar os conhecimentos relativos aos conteúdos específicos em formas pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptações para que o aluno possa compreender e aprender.

Rehem (2018), em seus estudos, esclarece que os professores bacharéis do nível superior seguem acreditando que as competências e habilidades que devem possuir então restritas a saberem transmitir os conteúdos específicos da área de formação e que a maioria das aulas desses professores é de forma padronizada e expositiva.

As situações com maior grau de dificuldade apontadas pelos participantes da pesquisa encontram-se na realização de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Essa dificuldade pode estar associada à construção formativa do professor.

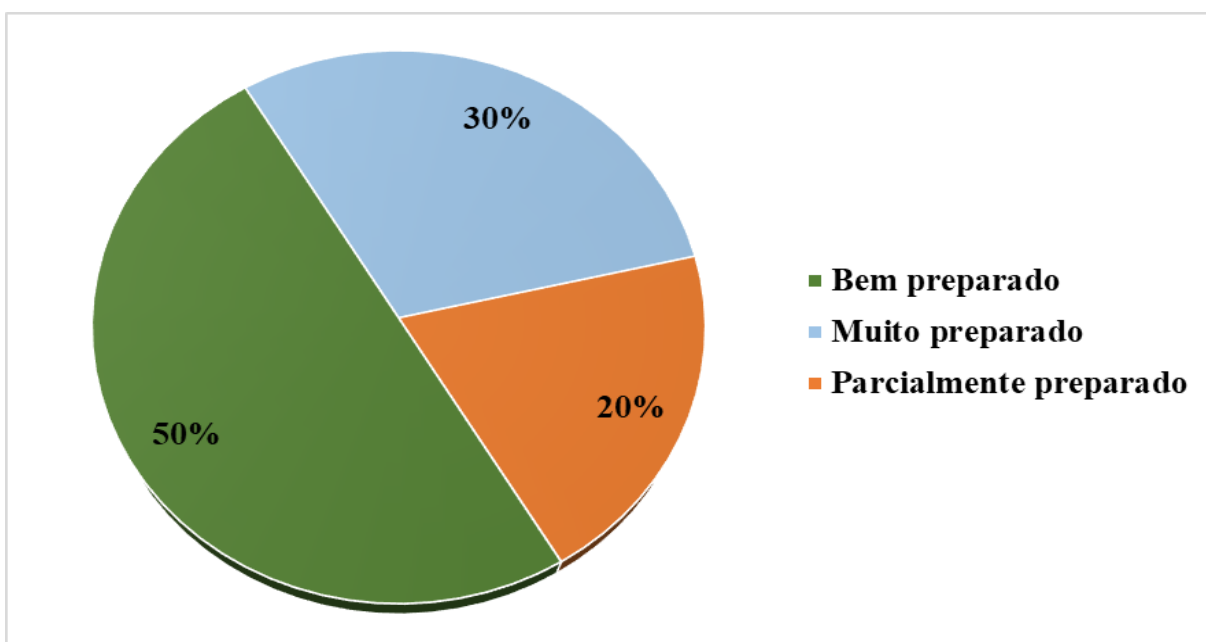
A formação dos professores para atuarem na educação profissional, segundo Sousa (2019), historicamente tem sido tratada de forma aligeirada, destinada a atender às demandas legais dentro de um contexto específico, e de práticas e ações pontuais e emergenciais para

moldar o profissional destinado a atender às demandas do mundo do trabalho. Nesse sentido, fica caracterizada a ausência de uma formação com aspectos de inclusão dos alunos.

Em uma análise mais aprofundada, constatamos que não existe uma uniformidade de respostas entre as situações e práticas frente ao grau de dificuldade enfrentado pelos professores. Essa circunstância pode ser justificada pela grande variedade do perfil formativo dos professores do IFAC, o que corresponde a uma série de interesses, necessidades e caminhos formativos diferentes.

Frente ao grau de dificuldade dos professores do IFAC, a pesquisa buscou averiguar o quanto cada participante se considera preparado para realizar suas atividades como professor no Ensino Superior do IFAC. Esse questionamento foi feito com as seguintes opções: Não preparado, pouco preparado, parcialmente preparado, bem preparado, muito preparado. Para representar as respostas obtidas, elaboramos o Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Preparados para atuação nos cursos de graduação do IFAC



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

A partir das respostas, inferimos que nenhum professor se considera “não preparado” ou “pouco preparado”, e que nesse Gráfico 7, 50% das respostas estão localizadas em “bem preparado” para atividades docentes nos cursos de nível superior do IFAC, ou seja, 15 participantes.

Ademais, nove participantes, o que corresponde a 30%, consideram-se muito preparados e, consecutivamente, seis participantes, correspondendo a 20%, consideram-se parcialmente preparados para realizarem suas atividades no Ensino Superior do IFAC.

Dessa maneira, Andrade e Silva (2021) dizem que as tarefas do cotidiano do professor bacharel, muitas vezes, implicam a disponibilidade de tempo para dedicar-se à docência, tendo o professor que preparar suas aulas sem os conhecimentos pedagógicos e que apesar das dificuldades enfrentadas por esses profissionais, muitos se consideram aptos para atribuições da docência mesmo sem o preparo para tanto.

Encaminhando para a finalização do questionário, abrimos o espaço para que os participantes pudessem contar como ser professor tem sido algo desafiador e como tem sido um aprendizado constante para eles. Desse modo, algumas respostas foram bastante objetivas e simples; por outro lado, outras respostas nos mostram o quanto é desafiadora e gratificante a profissão docente.

Dentre as respostas, o contexto do desafio em diferentes aspectos e ponto de vista foi bastante utilizado pelos professores, partindo da carreira EBTT, do uso de novas tecnologias, motivação profissional, recursos disponíveis, práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos AP01, AP04, AP07, AP09, AP13, BP01, DP03, DP05, EP01 e EP05, em suas respostas, constataram que mesmo sendo desafiadora a docência, também é gratificante e oportuniza o aprimoramento dos conhecimentos pelos professores, assim, contemplando as respostas dadas no questionamento, selecionamos quatro, sendo elas:

Ser professor tem sido uma jornada desafiadora, mas também extremamente gratificante, pois me impulsiona a buscar constantemente o aprimoramento profissional. Cada dia em sala de aula é um aprendizado contínuo, no qual tenho a oportunidade de desenvolver novas estratégias de ensino, lidar com diferentes desafios e aprender com as experiências dos meus alunos, o que enriquece minha prática docente e contribui para meu crescimento pessoal (AP01).

O desafio é diário, seja para apresentar a melhor aula para os alunos, os materiais mais atualizados, um conteúdo instigante e desafiador para o aluno, enfim, são muitos os desafios, porém eles trazem grandes aprendizados, pois me leva a buscar aprender mais, pesquisar constantemente novas ferramentas, técnicas, porém o tempo e quantidade de disciplinas diferentes em cada semestre acaba dificultando esse preparo (AP07).

É desafiador, porém muito gratificante quando realmente gostamos da docência e praticamos a empatia com os discentes (AP13).

Ser professor é difícil por ter que lidar com uma ampla variedade de alunos, cada um com suas próprias necessidades, estilos de aprendizagem, experiências de vida e habilidades. Adaptar o ensino para atender a essa diversidade requer flexibilidade e dedicação. Necessidade de atualização constante. Além de ensinar o conteúdo acadêmico, os professores muitas vezes desempenham um papel de educadores sociais e emocionais, apoiando os alunos em suas necessidades emocionais e de desenvolvimento. Outro fator importante é carga de trabalho significativa, envolvendo a preparação de aulas, correção de trabalhos e avaliações, planejamento de atividades extracurriculares e participação em reuniões e atividades escolares. Também temos que ser preparados para o envolvimento com pais e responsáveis que é desafiador, exigindo habilidades de comunicação e resolução de conflitos, muitas vezes não temos preparo para isso. Além da baixa remuneração e reconhecimento em nosso país (EP05).

Outro grande desafio observado encontra-se no contexto da utilização das novas ferramentas e tecnologias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Considerando esse cenário, os professores AP10, AP11, AP12, DP01 e DP02 apresentaram suas respostas nesse sentido:

É um desafio constante, pois os alunos são reflexos da sociedade, então as diversas mudanças que estão ocorrendo repercutem em sala, além disso, as mudanças tecnológicas mudam constantemente, tornando necessária a atualização constante e sensibilidade para perceber as alterações e dependendo da situação se adaptar (AP10).

Atualização constante e acompanhando as novas ferramentas/tecnologias tem sido as principais estratégias para superar as dificuldades (DP01)

O desafio é diário. As novas tecnologias são desafiadoras. Mas tento aprender a cada aula. Nem tudo que dá certo em uma turma/modalidade dá certo em todas (DP02).

É desafiador, pois tudo muda, comportamento, mercado, etc. E você tem que estar preparado, interagir com novas tecnologias, por exemplo. O aprendizado é diário, especialmente quando se considera as experiências dos alunos (AP11).

Desafiador porque tenho que está sempre me atualizando, e por este fato estou sempre por dentro do que está acontecendo na atualidade com a contabilidade (AP12).

O campo do conhecimento relativo aos conteúdos e atualizações é considerado pelos professores BP02, CP05, DP04, EP02, EP03 e EP04 como uma fonte de aprendizagem própria: “Ser professor é algo difícil que necessita ter grande conhecimento da área que atua” (CP05) e “Exige preocupação e estudo intensos” (EP03).

Além disso, a base escolar dos alunos, como já trabalhado anteriormente, constitui o centro das respostas de três participantes, tornando-se desafiadora a falta de interesse de alguns

alunos e sua permanência na escola. Notamos esses aspectos nas escritas: “O desafio é conseguir com que os alunos tenham interesse e tem sido a cada disciplina uma maneira diferente de ministrar as aulas para que os alunos participem e tenham interesse” (AP09); “Falta de interesse dos alunos é desanimador” (CP02) e “Manter aluno na escola” (CP04).

O professor precisa desenvolver atividades, ações e práticas a fim de prender a atenção do aluno, tornar a aula interessante e buscar mudar a forma tradicional de aulas expositivas, pois a gama de recursos pedagógicos, incluindo os digitais, está cada vez mais presente na realidade dos alunos.

Ademais, as práticas pedagógicas tornam-se ainda mais desafiadoras para os professores bacharéis, como evidenciam as respostas dos sujeitos a seguir:

O trabalho docente por si só é desafiador. No meu caso, como professor bacharel, tive que me adaptar às práticas pedagógicas, ao ambiente de uma sala de aula, que tinha a experiência apenas como aluno, além de ensinar o conteúdo com a preocupação que o estudante estava aprendendo. Tive que, em algumas situações, refletir sobre o contexto dos alunos para poder compreender o rendimento de alguns e isso, tenho certeza que me ajudou bastante na experiência docente. Muita coisa há porvir, e sei que esses desafios posso enfrentá-los! (AP06).

Me sinto realizada com a docência, mas considero um desafio transmitir conhecimentos meramente teóricos, na maioria das vezes, aos alunos que ao finalizarem o curso, terão que enfrentar a vida profissional sem muita prática (CP03).

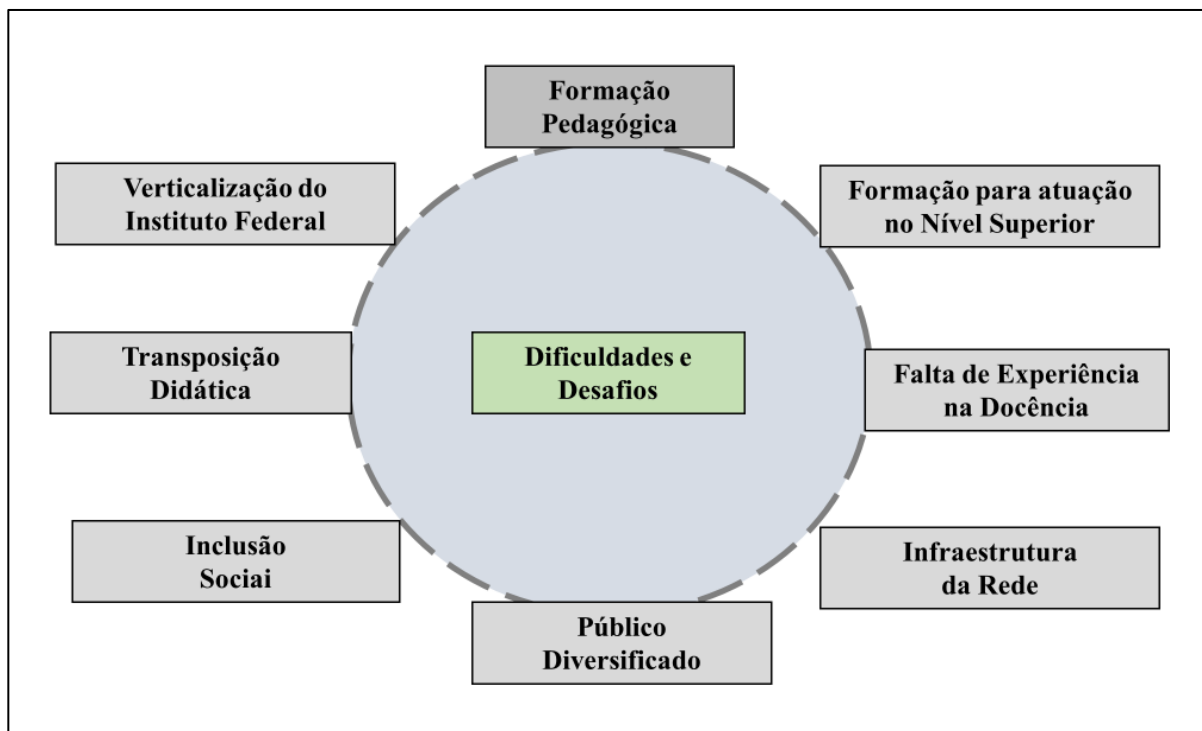
Notadamente, as dificuldades enfrentadas pelo professor bacharel são inúmeras frente à atuação em sala de aula, uma vez que não receberam formação inicial destinada à atividade docente. Essa ausência acaba refletindo nas aulas, podendo caracterizar um desafio a ser enfrentado pelo professor.

Por fim, os professores AP02, AP03, AP05, AP08 e CP01 apresentaram suas respostas de forma restrita ou não quiseram responder, não sendo possível analisá-las com profundidade e realizar inferências dos dados quanto às dificuldades e desafios enfrentados.

Muitas são as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores participantes da pesquisa, desde a preparação para atuação nos cursos superiores, a ausência de formação pedagógica, a dificuldade enfrentada mediante a infraestrutura oferecida, a preparação das aulas e utilização dos novos recursos didáticos. Nesse cenário, o conhecimento e a experiência dos professores ganham espaço para o desenvolvimento da atividade docente na busca de levar formação de qualidade dos alunos.

Para demonstrar o conjunto de dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis que atuam nos cursos superiores do IFAC evidenciados na pesquisa, elaboramos de forma sucinta a Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis do IFAC



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na pesquisa (2023)

A análise e discussão dos resultados da pesquisa realizada junto aos professores bacharéis que atuaram nos cursos de graduação do IFAC, nos anos de 2020, 2021 e 2022, consecutivamente, revelaram aspectos significativos e de grande importância quanto ao perfil, formação, saberes, práticas e desafios enfrentados por esses professores. No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores bacharéis desempenham um papel de fundamental importância para os cursos de graduação do IFAC. Esses profissionais com formação acadêmica nas mais diversas áreas do conhecimento contribuem de forma significativa para a oferta de educação profissional pública, gratuita e de qualidade oferecida pela instituição.

Os cursos de graduação ofertados pelo IFAC abrangem várias áreas do conhecimento no campo da educação profissional, desde cursos de tecnologia, exatas, ciências agrônomicas até ciências sociais e humanas. Portanto, os docentes bacharéis que atuam nos cursos de nível superior do instituto possuem grande responsabilidade no processo de formação do aluno, tanto para atender às demandas do mundo do trabalho cada vez mais exigente e versátil quanto uma formação de caráter social.

No entanto, apesar da grande responsabilidade do professor bacharel frente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, esses profissionais, na maioria das vezes, não receberam formação para atuar como professores, visto que a trajetória acadêmica bacharelada busca desenvolver uma profunda relação entre os conhecimentos, habilidades e competências essenciais e necessárias para atuação no mundo do trabalho e não na formação de professores.

Dessa forma, nas análises realizadas ao longo dos estudos da presente dissertação, buscamos compreender como os professores bacharéis constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir da sua atuação profissional nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre. Assim, delineamos como objetivo geral da pesquisa analisar como os professores bacharéis do Instituto Federal do Acre constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas, mediante sua atuação profissional nos cursos de graduação da instituição, partindo do pressuposto de que esses profissionais não tiveram formação pedagógica específica para exercer a docência.

Na busca por atender ao objetivo proposto na pesquisa, estabelecemos quatro objetivos específicos, sendo eles: a) verificar como se constituiu a formação docente (inicial e continuada) dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre; b) descrever quais são e como são mobilizados os saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre; c) identificar o que norteia e como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre, em relação aos processos de ensino e aprendizagem; d) descrever as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre ao exercerem a docência.

As descobertas a partir das respostas dos docentes investigados são de grande relevância para a área do estudo no campo da atuação docente exercida por professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica, pois trazem elementos e particularidades que contribuem para a compreensão de quem são esses professores, quais suas práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, qual o perfil da trajetória de formação desses profissionais e como se constituíram seus saberes docentes.

Além disso, permitiu uma compreensão mais aprofundada e informada no tocante ao processo de desenvolvimento profissional desses educadores, bem como revelou a importância desses professores no processo formativo dos alunos do Instituto Federal do Acre.

Investigar os professores bacharéis do IFAC contribuiu para demonstrar a relevância da atuação desses professores na formação do aluno para atuar no mundo do trabalho com habilidades para enfrentar a nova ordem econômica e social. Essas descobertas contribuem para informar políticas e práticas na busca pela qualidade do ensino e desenvolvimento dos docentes, pois a educação no ensino profissional oferecida pelos institutos federais é formada por particulares que integram as demandas sociais e os setores produtivos.

Destarte, todos os professores que compõem o quadro efetivos de servidores do IFAC são submetidos ao regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

Nesse contexto, a partir da análise dos dados coletados, no tocante ao perfil dos professores, revelou-se uma predominância masculina perante os docentes pesquisados, contrapondo a histórica associação do professorado exercido por mulheres. Além disso, a faixa etária mais comum dos docentes está localizada entre os 36 e 45 anos, fato que revela um nível de maturidade, beneficiando a atividade docente, uma vez que se identificou grau de formação com 40% dos participantes como doutores, seguido de 37% de mestres.

A experiência de atuação como professor do Ensino Superior do IFAC mais comum demonstrou uma distribuição equivalente entre 1 a 5 anos e 6 e 10 anos, com 11 professores em cada faixa, evidenciando uma estabilidade de atuação nos cursos de graduação, considerando que o professor pode atuar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo instituto.

Ademais, foi possível evidenciar uma diversidade nas áreas de formação dos professores participantes da pesquisa, destacando maior quantidade de docentes nas áreas de administração, economia e engenharias. Essa diversidade enriquece o corpo docente da instituição, pois esses professores atuam em 72% dos cursos superiores ofertados pelo IFAC.

O estudo revelou a variedade do perfil dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação do IFAC, visto que a diversidade de formação acadêmica, a diversidade de cursos em que atuam, o tempo de experiência como docente do nível superior e a variedade de titulação

acadêmica demonstram a importância dos professores bacharéis no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e na formação dos alunos, destacando a experiência e a contribuição do bacharel voltadas para os aspectos do mundo do trabalho.

Ao analisar o processo de formação docente, foi possível identificar que a maioria dos professores bacharéis não teve formação de caráter pedagógico durante a trajetória formativa inicial, revelando que esses professores consideram que suas graduações não contribuíram para suas qualificações pedagógicas. A ausência de formação pedagógica pode ser atribuída à busca do domínio dos conteúdos específicos da área de formação bacharelada, uma vez que a legislação brasileira não estabelece requisitos para a docência no Ensino Superior e EPT além da graduação, ficando evidenciado que grande parte dos professores reconhece a necessidade de formação pedagógica adicional de caráter continuada para aprimorar suas práticas e atividades docentes.

Identificamos que a formação continuada dos professores bacharéis do IFAC é uma busca constante de preparação e qualificação, tanto na área de formação quanto na área pedagógica para atuação nos cursos superiores, sendo vista como essencial e necessária para atuação na educação profissional. Nesse sentido, a pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado ficou demonstrada como o principal meio de formação continuada.

Entretanto, inferimos que o instituto não dispõe de muitas oportunidades e vagas para o processo de formação continuada, sendo destacado como um desafio a ser enfrentado e melhorado para o desenvolvimento do ensino de qualidade, carecendo repensar políticas de formação e qualificação docente de forma que contemple as especificidades da educação profissional.

Além disso, ficou destacado que a motivação para o início da carreira como docente pela vocação, afinidade e desejo, para alguns professores; já para outros, a busca por oportunidade de emprego, estabilidade financeira e complementação do orçamento levou-os à profissão docente, bem como o desenvolvimento profissional e a busca por conhecimentos. Essa divergência evidencia a diversidade de motivações que levam os bacharéis a escolherem trilhar o caminho da docência.

Com relação à abordagem dos saberes docentes, a pesquisa identificou como são construídos, a partir da combinação dos estudos, formação inicial e continuada, cursos de preparação, práticas em sala de aula e experiências adquiridas ao longo da atuação como docente ou atuação em outras áreas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, inferimos que os saberes necessários para o exercício da docência no Ensino Superior do IFAC são, em primeiro lugar, os saberes da experiência do professor,

constituídos e adquiridos ao longo da trajetória acadêmica ou mediante a atuação profissional no mercado de trabalho. Outro saber que ficou destacado está relacionado aos conhecimentos e ao domínio dos conteúdos específicos da área de formação, visto que, para os cursos de graduação, esses saberes são supervalorizados, partindo da concepção de que se o professor possui o domínio dos conteúdos específicos, também sabe ensiná-los.

Por outro lado, os saberes de caráter pedagógico são caracterizados como necessários e importantíssimos para a atuação dos professores, pois contribuem para as práticas pedagógicas e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os bacharéis devem buscar formação continuada para aprimorar seus conhecimentos pedagógicos, visto que o bacharelado não proporciona contato com disciplinas didáticas e pedagógicas.

Os saberes oriundos de programas de pós-graduação também ficaram evidenciados como necessários para atuação no IFAC, contribuindo na preparação, capacitação e qualificação do professor, ao passo que maioria dos docentes não se sentia preparada para lecionar nos cursos de graduação do instituto, devido à ausência de formação pedagógica na trajetória acadêmica inicial.

Ao demonstrar que o professor do IFAC atua em vários níveis e modalidades de ensino em virtude da carreira EBTT, constatamos que a transposição didática é um aspecto mobilizador dos conhecimentos e métodos, uma vez que a adaptação dos conteúdos se faz necessária para cada nível e modalidade diferente, seja na atuação do Ensino Médio Integrado, técnico subsequente, Ensino Superior ou pós-graduação.

Os saberes dos professores são construídos e constituídos ao longo da sua jornada de vida pessoal, profissional e acadêmica. Esses saberes são considerados plurais e se complementam e integram, por exemplo, saberes pedagógicos, tecnológicos, experiências, curriculares, didáticos e formativos.

Ao analisar as práticas pedagógicas dos professores, foi evidenciado que existe uma variedade na utilização de recursos e ferramentas didáticas para atuação profissional, ultrapassando a concepção de métodos tradicionais de reprodução do conteúdo que eles aprenderam durante sua formação. Dessa forma, entre os recursos didáticos, observamos que a utilização da tecnologia ganha cada vez mais espaço no cotidiano das aulas, tendo o projetor multimídia e o computador como os instrumentos mais utilizados entre os professores. No entanto, alguns docentes demonstraram reproduzir métodos e ações com base em seus professores dos cursos de graduação, justificando essa prática devido à ausência formativa na área didático-pedagógica.

Além disso, a pesquisa possibilitou observar que diversos são os instrumentos de avaliação utilizados no cotidiano da escola e que a preparação desses instrumentos e métodos avaliativos muitas vezes são embasados em experiências anteriores ou aprendidos na trajetória de formação continuada. Dentre esses métodos, tem-se a predominância da realização de trabalhos em grupos, seminários, provas e participação nas aulas.

As práticas pedagógicas podem ser caracterizadas pelas ações, atitudes e processos utilizados no desenvolvimento das aulas. As reflexões sobre as suas próprias práticas conduzem o professor ao aprimoramento dos seus conhecimentos, métodos e preparação. Dessa forma, os professores do IFAC demonstraram refletir sobre suas práticas em busca de um contínuo aprimoramento e desenvolvimento na qualidade do ensino.

Ademais, constatou-se que a maioria dos docentes, ao iniciar a carreira de professor do IFAC, enfrentou muitos desafios e dificuldades, como quanto ao planejamento das aulas, à organização dos conteúdos, ao método de ensino, às formas de avaliação e interação com os alunos. Mas a busca por formação, qualificação e, principalmente, a própria experiência de atuação como docente contribuem para melhorar as práticas utilizadas por esses professores.

Diante desse cenário, destacamos a complexidade da atividade docente no Ensino Superior, principalmente por professores bacharéis, visto que muitas são as dificuldades e desafios a serem enfrentados por esses professores, desde não se sentirem preparados para atuarem em sala de aula até aspectos formativos para o exercício da profissão.

Os aspectos formativos que constituem o maior desafio para esses professores vêm da ausência de formação no campo da didática e da pedagogia para atuação nos cursos de graduação do IFAC, o que destaca a importância da formação continuada para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade evidenciada pela pesquisa encontra-se na adaptação dos conteúdos e na construção de metodologias para os diferentes perfis de alunos, levando em consideração o reflexo da sociedade e as mudanças econômicas que chegam à sala de aula, onde o professor necessita ter flexibilidade, comunicação e a busca constante por desenvolver estratégias para despertar e manter o interesse do aluno.

A infraestrutura, a falta de recursos bibliográficos e a inclusão dos alunos com deficiência são evidenciadas como dificuldades enfrentadas pelos professores ao exercerem a docência nos cursos de graduação do IFAC. Desse modo, a superação desses desafios exige participação, dedicação e envolvimento tanto dos professores quanto do instituto.

Apesar das dificuldades enfrentadas no exercício da atividade docente, muitos professores consideram-se preparados para lecionarem nos cursos de graduação do IFAC,

demonstrando que existem os desafios diários a serem superados, mas a vocação, o amor pela docência, a busca por formação continuada, a realização pessoal e profissional contribuem de forma significativa na busca de formar o aluno sujeito reflexivo, crítico e emancipado dentro de suas faculdades pessoais e qualificado para ingressar no mundo do trabalho, ressignificando a sociedade em que vive.

Reconhecemos que as respostas dos professores investigadas contribuíram para atender ao objetivo proposto pela pesquisa, e que, no entanto, alcançar todos os professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC nos anos de 2020, 2021 e 2022 poderia contribuir ainda mais para o aprofundamento das descobertas reveladas durante a trajetória do estudo, o que abre caminho e possibilidades para novas e futuras pesquisas nesse tema, visto que a atuação docente exercida por professores bacharéis é um vasto campo a ser estudado e compreendido.

Portanto, a presente pesquisa esclarece sobre a importância dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação ofertados pelo IFAC, de modo que esses educadores desenvolvem um papel de grande relevância no processo de formação dos alunos, tanto no atendimento às demandas do mundo do trabalho, que se encontra dinâmico e em evolução, quanto na formação de caráter social.

Ademais, o estudo revela a diversidade dos perfis, das experiências e da trajetória formativa dos professores bacharéis atuantes nos cursos de graduação do IFAC, fato que enriquece o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos alunos. No entanto, a ausência de formação inicial de caráter pedagógico destaca a necessidade de uma formação continuada de modo a contribuir com o aprimoramento das práticas e atividades docentes, visto a constatação da complexidade da atividade docente no Ensino Superior, principalmente quando exercida por professores bacharéis no enfrentamento dos desafios, como transposição didática, metodologias de ensino, flexibilidade e adaptação dos conteúdos.

Desse modo, destacamos a importância de investir na formação e no apoio aos professores bacharéis, devido a sua importância na construção da educação superior com qualidade e na preparação dos alunos. Nesse sentido, é de fundamental relevância instituições de ensino como IFAC considerarem políticas de formação e qualificação docente que atendam às especificidades da educação profissional e tecnológica, no desenvolvimento da sociedade.

Além disso, os impactos da pesquisa podem ser significativos na área de formação de professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre ao analisar como esses profissionais constroem e mobilizam seus saberes e suas práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de formação

e práticas no contexto acadêmico. Dessa forma, o estudo aponta uma melhoria na qualidade do ensino na educação profissional e tecnológica, impactando positivamente na educação superior do país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guacira Ribeiro de. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 19, p. 114-132, 2009.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da. Trabalho docente feminizado: as percepções produzidas sobre a profissão e as influências na organização e valorização do trabalho do magistério. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, p. 343-362, jul./dez., 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Adna Gorette Ferreira; SILVA, Jacqueline Silva da. Práticas pedagógicas no Ensino Superior: percepções de uma professora bacharel. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 11, n. 14, p. 154-166, ago. 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n 40, p. 95-103, dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. A precarização do trabalho nos institutos federais de educação no Brasil. **Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. novembro, 2018.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226325, p. 1–17, 2021.
- ARAÚJO, José Valdir Damascena. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Faculdade de Educação**, Curitiba, IFPR-EAD. Coleção Formação Pedagógica. 1ª edição, v. 7, 2014.

AZZI, Sandra. **Da autonomia negada à autonomia possível** - trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. 1995. 156 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Gustavo Silvano; GOUVEIA, Roberta Alves; CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 23, n.1, p. 49-69, jan./jun. 2016.

BONFIM, Cristiane Jorge. Descritores de profissionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 37-53, 2020.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, p. 1–16, 2017.

BRAGA, Kézia Andrade Silva; UCHÔA, Ana Carolina Sousa; OLIVEIRA, Mirian Aguiar; COSTA, Ana Sheila Fernandes. A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 199-212. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.

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, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm#:~:text=1.,administra%C3%A7%C3%A3o%20uma%20sum%C3%A1ria%20prepara%C3%A7%C3%A3o%20profissional. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 74.786, de 30 de outubro de 1974. Dispõe sobre o Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, a que se refere o art. 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74786-30-outubro-1974-423215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de julho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. 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. Brasília: Presidência da República, 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7596.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 94.664, 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. Brasília: Presidência da República, 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm#:~:text=DECRETO%20N%2094.664%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8948&ano=1994&ato=b5dUTRU50dJpWT0da>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. 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 Grau e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia, da Carreira de Fiscal Federal Agropecuário e dos cargos da área de apoio à fiscalização federal agropecuária... Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111344.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

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/111892.html. Acesso em: 8 maio 2023.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

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: 8 maio 2023.

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; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112863.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

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: 5 mar. 2023.

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: 5 mar. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal:** ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Objetivos do ProfEPT.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 02 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept?start=1>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Plataforma Nilo Peçanha. Resultados das edições da PNP ano 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 02 abril. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**, Universidade Federal do Maranhão, 22–25 de agosto de 2017.

CANAN, Silvia Regina; SUDBRACK, Edite Maria. A universidade brasileira e as políticas de educação superior no território Ibero-americano: avançamos? **HOLOS**, v. 2, p. 333-350, 2018.

CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos *et al.* A formação e a prática didático-pedagógica do docente bacharel no curso de Administração. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 209-230, 2018.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **HOLOS**, v. 2, p. 64-74, 2014.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CAVALCANTE, Lígia Vieira da Silva. **Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas.** 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari - Univates. Lajeado/RS, 2020.

CIAVATTA, Maria. Uma formação integrada à escola e ao trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CORRÊA, A. K. *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-102.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris Editora, 2016.

COSTA, Sílvia Maria de Moura Bonjour. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel**: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 17-36, 2020.

CUNHA, Ediorgia Reis. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**: trajetórias, conhecimentos e desafios. 2016. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2016.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: à docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 27, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de Estudos curriculares**, v. 4, n. 1, p. 67-84, 2006.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

DANTAS, Anne Cristine da Silva. **De bacharel a professor**: o ser docente no ensino universitário. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT**: aspectos específicos e legislação. 1ª Ed. Bambuí/MG: Érik Campos Dominik, 2017.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01 - 22, 2021.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades e autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, ago. 2011.

FEITOSA, Teresinha de Sousa. **Precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente na expansão dos institutos federais**: uma exploração através de novos e velhos afazeres. 2022. 244 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em

Sociologia da Educação e Política Educativa) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2022.

FERREIRA, Vicentina das Dores Martins. **Da lei para a cartilha: a carreira do magistério federal na perspectiva discursiva.** 2016. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais-MG, 2016.

FLORENCIO, Thaís de Sousa. **A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: um diálogo entre formação pedagógica e reflexividade.** 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREITAS, Siméia Marçal De Souza. **A construção da identidade profissional do professor (bacharel) do Ensino Superior do campus do Pantanal da UFMS.** 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** Editora Senac, São Paulo, 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p.211-236, mar. 2012.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução: Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1990.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Ronne Clayton de Castro. **As práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior.** 2020. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Vale do Taquari/UNIVATE, Lajeado, 2020.

GUEDES, Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá–Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, [S. l.], v. 7, p. 238-252, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2009-2013.** Rio Branco, AC, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2014-2018**. Rio Branco, AC, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Planejamento Estratégico Institucional 2017-2036**. Rio Branco, AC, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Resolução CONSU/IFAC nº 02, de 15 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Rio Branco: IFAC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Resolução CONSU/IFAC nº 01, de 9 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, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2020-2024**. Rio Branco, AC, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jun. 2015.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 63, ago. 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, p. 19-48, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2023.

LIMA, Inalda Tereza Sales de; CABRAL, Cinara Anic. Sou professor bacharel e agora?: um guia didático para professores bacharéis = I am a professor, so what? Manaus, 2021.

LIMA, Maria Odila Finger Fernandes; WEBER, Daiana Klein; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Trabalho docente: Um trabalho alienado?. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 13, p.13-31, jan./jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP [S. l.]**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. v.1. 27.ed.(rev). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão; Editora Sammus editorial; São Paulo, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 842-861, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba-MG, v. 8, n. 2, 1-3, jul./dez. 2015.

MAXWELL, Joseph A. Revisões de literatura sobre e para a pesquisa educacional: um comentário sobre “Estudiosos antes dos pesquisadores” de Boote e Beile. **Pesquisadora educacional**, v. 35, n. 9, pág. 28-31, dez. 2006.

MEDRADO, Gláucia Cristina da Rocha. **Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional.** 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária: de ações fragmentadas à construção do desenvolvimento profissional de professores.** *In: Anais. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.* Curitiba/PR. p. 17706-17719, 2017.

MONTANUCCI, Rosimeire; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de; SANTOS, Roniria Silva dos. **Educação Profissional e Tecnológica: da mobilização de saberes ao exercício da docência dos professores no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso.** **Revista Plurais-Virtual,** Anápolis -Go, v. 8, n. 3, p. 465-490, set./dez. 2018.

MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues; DIAS, Ana Lúcia Braz; PIRES, Célia Maria Carolino; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **Marcas e Trajetórias da Educação Profissional No Brasil Parte 2: Das escolas de aprendizes artífices à reforma Capanema.** **Revista Iuminart,** São Paulo, v. 1, n. 10, jun. 2013.

MONTEIRO, Luana; TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. **Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais.** **Ensaio pedagógicos,** Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 05-17, jan./abr. 2018.

MOREIRA, Stephanie Silva; SILVA, Silvânia Claudia R.; CONSTANTE, Kelly Sulâiny Alves. **Formação didática dos docentes de Administração.** **De Magistro de Filosofia,** Anápolis, Ano VII, n. 14, 2º. Semestre de 2014.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** *In: MOROSINI, Marília Costa. (org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília: INEP, n.2, p.11-21, 2000.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica,** v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Coleção formação pedagógica, v. 3, 2014.

OLIVEIRA, Joselene Elias de. **A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-Câmpus Paracatu.** 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF. 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico.** **Educação & Tecnologia,** Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p.03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, V. S. de; SILVA, R. de F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior.** **Holos,** v. 2, p. 193-205, 2012.

PACHECO, Eliezer **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO *et al.* Formação de professores: investigando programas de desenvolvimento profissional docente nos institutos federais. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 5, n. 1, p. 224-235, jan./jun. 2019.

PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2014.

PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

PEREIRA, LETICIA RODRIGUES. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015.

PILETTI, NELSON. **História da educação no Brasil**. 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. ANASTASIOU, LÉA DAS GRAÇAS CAMARGOS. **Docência no ensino superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, SELMA GARRIDO. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora. p. 15-34, 1999

PIMENTA, SELMA GARRIDO; ANASTASIOU, LEA DAS GRAÇAS CAMARGOS. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, LUCIENE DE ALMEIDA BARROS. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação**. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Manaus, 2018.

RAMOS, MARISE NOGUEIRA. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014

REHEM, CÁCIA CRISTINA FRANÇA. **Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica**. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, ELISA ANTONIA. A perspectiva da entrevista a investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v.4, n. 4, p. 129-148, maio. 2008.

RIBEIRO, ISAMAR GONÇALO DE SOUSA. **A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RODRIGUES, Solange; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reconhecimento de saberes e competências: um olhar histórico sobre a carreira do professor da Educação Profissional. @ **rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 15, p. 103-123, set./dez. 2018.

ROCHA, Janaína Tôres; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Análise da produção na ANPEd, no ENDIPE e no Colóquio Nacional “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional sobre o professor da Educação Profissional”. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 91-106, 2020.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). **Documento de Trabalho 8/91**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, v. 8, p. 91, São Paulo, 1991.

SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira. Docência Universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 28, n. Contínua, p. 1-23, e037, 2021.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 289f. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, G (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, p. 113-124, 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34. p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. **Revisão educacional de Harvard**, v. 57, n. 1, pág. 1-23, 1987.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 871-892, 2014.

SILVA, Alyne Campelo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A Carreira no Magistério da Educação Básica Técnica e Tecnológica e o Perfil do Docente sem Dedicção Exclusiva no IFRN. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 84-106, 2020.

SILVA, Dayse Souza da. **Formação de professores de educação superior de cursos de graduação na área de saúde**. 2008. 102 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Francislene Rosas da; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. A constituição histórico-institucional da consolidação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-18, e21772, jul./set. 2022.

SILVA, Francislene Rosas da *et al.* Acolhimento institucional e integração docente: articulação necessária ao início da docência na educação profissional no extremo oeste da Amazônia. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. Especial, p. 165-189, 2020.

SILVA, Marilândia Sabino de Oliveira. **Concepções e práticas pedagógicas dos professores de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre**. 2021. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa, Rio Branco, Acre, 2021.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da; MISSAKI, Andressa Christina Trevizan; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Formação, trabalho e carreira: a docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022005, p. 1-21, 2022.

SILVA, Tatiana Dias. O caso do estudo de caso: a preferência metodológica na produção discente do núcleo de pós-graduação em administração da Universidade Federal da Bahia no período de 1999 a julho de 2001. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 09, n. 3, p. 81-88 jul./set. 2002

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade** [online], Salvador, EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf> Acesso em: 8 maio 2023.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em educação profissional e tecnológica**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOUZA, Agnes Cruz de. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 5, nº 1, p. 01-12, 2014.

SPRADA, Fernanda. **Necessidades formativas de professores não licenciados no ensino superior tecnológico: os caminhos da formação continuada**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Portugal: Editora: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*, Fortaleza. UFCE, 1996.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 9, p. 1-21, 2012.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *In: Anais do Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania*. 8., 2013, Florianópolis. v. 3, n. 3, p. 1-13, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

URBANETZ, Sandra Terezinha **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnan (Org.) Docência na Educação Superior*, v. 5, Brasília: INEP, 2006, p. 85-96.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JÚNIOR, Antônio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, J. A; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar** Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Produção de Conhecimentos na Educação Profissional. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 24–36, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**, Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2

APÉNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a):

A sua opinião é essencial e de grande importância para conduzirmos uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, tendo como título **“SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE”**. Nesse sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar e contribuir para avanço do conhecimento no nosso campo de estudo respondendo o **questionário** que segue. Dessa maneira, por meio de suas respostas poderemos conhecer a realidade das condições de trabalho, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação do IFAC e, dessa forma, propor medidas políticas condizentes com esta realidade.

Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando ao pesquisador apenas as informações prestadas. Todos os dados obtidos no presente instrumento terão total sigilo e serão utilizados somente para fins do trabalho da dissertação.

Dessa forma, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

Obrigado pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Estudante de mestrado Müller Padilha Gonçalves

EIXO I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu sexo?

() Masculino

() Feminino

2. Qual a sua Faixa etária?

() 25 - 35 Anos

() 36 – 45 Anos

() 46 – 55 Anos

() Mais de 56 anos

3. Qual a sua maior titulação acadêmica?

() Graduado

() Especialização Lato Sensu

- Mestre
- Doutor
- Doutor com Pós-Doutorado

4. Qual a área de sua Formação Inicial (Curso de graduação)

Resposta: _____

5. Em qual das modalidades abaixo você possui formação? (pode ser mais de uma resposta)

- Tecnólogo Licenciatura e Tecnólogo
- Bacharelado Tecnólogo e Bacharelado
- Licenciatura Bacharelado e Licenciatura

6. Qual a sua unidade de sua lotação no IFAC?

- Campus Rio Branco Campus Sena Madureira
- Campus Tarauacá Campus Xapuri
- Campus Rio Branco – Baixada Campus Cruzeiro do Sul

7. Qual seu regime de trabalho:

- 20 horas
- 40 horas
- 40 horas com Dedicção Exclusiva

8. Qual o Tempo da sua atuação como professor no IFAC?

- Menos de 01 ano
- 1 a 5 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

9. Qual o tempo da sua experiência como professor no Ensino Superior do IFAC?

- Menos de 01 ano
- 1 a 5 anos
- 06 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

10. Em quais cursos de nível superior do IFAC você atua ou já atuou? (pode ser mais de uma resposta)

- Sistemas para Internet Processos Escolares Ciências Biológicas
- Administração Matemática Logística
- Agroecologia Zootecnia Física
- Gestão Ambiental Química Agroindústria
- Gestão do Agronegócio

EIXO II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES BACHAREIS

11. Como se deu sua trajetória acadêmica? (o que lhe motivou a escolha do curso de graduação, se teve dificuldades no decorrer do curso, se gostou/se identificou com o curso ou não etc.).

12. Quais os motivos que lhe levaram a escolher a docência no IFAC?
13. Como foi o início da sua trajetória profissional como professor no IFAC? Passou por alguma dificuldade? Se sim, como resolveu?
14. Como foi o processo de organizar e realizar sua primeira aula como professor no nível superior do IFAC?
15. Como você foi recebido pela Instituição como professor ingressante?
16. A formação oferecida pelo seu Curso Superior possibilitou-lhe uma qualificação profissional?
() sim () não
Em relação a pergunta anterior, a formação oferecida no seu Curso Superior possibilitou-lhe qualificação em relação à parte pedagógica para o exercício da docência?
() sim () não
17. Existe em âmbito institucional, alguma política, curso e/ou ação voltada para a formação continuada e/ou pedagógica para os professores bacharéis? Caso afirmativo, quais temas são abordados e de que forma essas ações de formação agregam no seu desenvolvimento profissional como professor?
18. Além dessas formações oferecidas pela instituição, como você desenvolve suas competências? Você busca outras formações complementares e necessárias para sua atuação como professor no IFAC?
19. Sua formação em nível de Pós-Graduação contribuiu para sua atuação profissional e para sua prática pedagógica como professor no IFAC?

EIXO III – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS

20. No seu ponto de vista, como você avalia o desempenho das práticas pedagógicas dos professores que fizeram parte da sua trajetória acadêmica como aluno?
Com relação a pergunta anterior, dessas práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula pelos seus professores, você utiliza algumas delas? Quais? Por quê?
21. Com base em suas práticas pedagógicas, aponte experiências e práticas positivas e ou negativas ocorridas na sua trajetória profissional atuando em sala de aula.
22. Em sua prática docente, há elementos que se modificaram ao longo do tempo a partir das reflexões de sua própria prática de sala de aula? Por quê? Cite alguns exemplos.
23. Relate exemplos do que você considera de uma boa aula que tenha realizado.
24. Quais dos recursos didáticos abaixo relacionados você costuma utilizar com mais frequência em ordem de utilização nas suas aulas? Assinale 01 para o mais utilizado em suas aulas e assim sucessivamente, até 08 para o menos utilizado:
- a) Quadro branco e pincel ()
b) Projetor multimídia ()
c) Livros e apostilas ()

- d) Vídeos e Filmes ()
 e) Computador ()
 f) Plataformas virtuais ()
 g) Músicas e áudios ()
 h) Mapas conceituais ()

25. Quais os instrumentos e métodos de avaliação da aprendizagem você costuma utilizar nas atividades de ensino nos cursos do nível superior? (assinale quantos itens quiser)

- () Provas objetivas () Provas subjetivas () Seminários
 () Trabalhos individuais escritos () Participação nas aulas () Trabalho em grupo
 () Auto avaliação do aluno () frequência do aluno

Caso não estejam relacionadas acima (questão anterior), descreva quais as práticas de avaliação da aprendizagem você costuma utilizar.

26. Como você se preparou para realizar as avaliações dos alunos dos cursos de nível superior?

27. Que fatores e estratégias interferem na sua prática pedagógica?

EIXO IV – DIFICULDADES E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES BACHAREIS

28. Quando terminou o curso de graduação você se sentia preparado (a) para enfrentar uma sala de aula?

Com relação a pergunta anterior, você já almejava ser professor do Ensino Superior?

- () sim () não

29. Como docente que atua no Ensino Superior, que dificuldades sente ou sentiu no exercício da docência? Explique.

Com relação a pergunta anterior, o que pode ser feito para ajudar a ultrapassar essas dificuldades?

30. Da lista de situações abaixo relacionadas, assinale o grau de dificuldade que você encontra para o exercício como professor no ensino superior do IFAC?

Situações	Muito Difícil	Moderado	Não é uma dificuldade
Realizar planejamento das aulas			
Domínio dos novos conteúdos na sua área de atuação			
Avaliar a aprendizagem dos alunos			
Trabalhar os conteúdos das disciplinas em sala de aula			
Trabalhar conteúdos curriculares interdisciplinares			
Despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos que ministra			
Uso de novas tecnologias			
Relacionamento entre professor e aluno			
Relacionamento com a direção do campus			

Realizar inclusão dos alunos com necessidades especiais			
Grande número de alunos por classes			
Controle do seu trabalho como docente			
Atuar como docente no ensino superior concomitante com outras etapas da educação			

31. Poderia contar como ser professor tem sido algo desafiador e como tem sido um aprendizado constante para você?

32. Atualmente, o quanto você se considera preparado para realizar suas atividades como professor no ensino superior do IFAC?

() Não preparado, () pouco preparado, () parcialmente preparado, () bem preparado, () muito preparado

EIXO V – SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES BACHAREIS

33. Como surgiu a vontade de ser professor(a) no ensino superior?

34. Como foi construído, ao longo da vida, a sua relação com a docência?

35. Quando concluiu o curso de graduação bacharelado você se considerava preparado para o exercício da profissão de professor no magistério superior? Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua situação:

- a) () sim, pois recebi a qualificação necessária para atuar no nível superior
- b) () sim, considerando minha experiência de atuação profissional
- c) () sim, pois já atuava como docente antes de concluir a graduação bacharelado
- d) () não, ainda almejava realizar formação continuada para a docência
- e) () não, tendo em vista que na graduação bacharelado não tive contado com formação pedagógica

36. Como e onde você adquiriu/adquire os saberes/conhecimentos para atuar como professor no ensino superior no IFAC?

37. Quais foram as experiências que ocorreram ao longo da sua vida que contribuíram com a construção dos seus saberes docentes?

38. Além dos conhecimentos específicos da área, na sua opinião o professor necessita desenvolver outros saberes? Quais?

39. Na sua opinião, dos saberes relacionados abaixo, assinale aqueles por grau de importância, sendo 01 para o mais importante e 5 para o menos importante para sua atuação como professor nos cursos de graduação do IFAC?

- a) () Saberes oriundos da experiência adquiridos pela atuação no campo profissional
- b) () saberes relativos ao domínio de conteúdo específico
- c) () saberes relativos ao domínio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos
- d) () Saberes constituídos pela vivência no contexto escolar como a sala de aula
- e) () saberes adquiridos em programas de pós-graduação *stricto sensu*

40. Em relação aos conhecimentos que são mobilizados para ensinar, você considera que existem diferenças entre atuar em diversos níveis e etapas de ensino no IFAC? Se sim, quais seriam?

41. Do seu ponto de vista, qual a importância dos saberes pedagógicos pelos bacharéis que atuam como professores?

42. Você considera que a fragilidade de conhecimentos pedagógicos interfira na docência? Por quê? Como?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“Saberes e práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre”** desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, pelo mestrando Müller Padilha Gonçalves sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ednacelí Abreu Damasceno.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como os professores bacharéis do Instituto Federal do Acre, constroem e mobilizam seus saberes docentes e desenvolvem suas práticas pedagógicas, mediante sua atuação profissional nos cursos de graduação da instituição, partindo do pressuposto que esses profissionais não tiveram formação pedagógica específica para exercer a docência.

Sua participação será voluntária e consiste em responder o questionário composto por perguntas abertas e fechadas, para que possamos atender ao objetivo proposto. É importante salientar que sua participação não acarretará nenhuma despesa e também não resultará remuneração, haja vista, tratar-se de uma participação voluntária.

Os dados obtidos mediante ao instrumento do questionário terão total sigilo e serão utilizados somente para fins de escrita e análise da dissertação, sendo e resguardado o anonimato do respondente, no entanto os resultados poderão ser publicados em meios de comunicação científicos, mantendo sempre o anonimato.

Os procedimentos utilizados no presente trabalho seguem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com o que está estabelecido na Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para minimizar e/ou evitar riscos que possam resultar em transtornos de qualquer natureza aos participantes, o pesquisador se compromete a tomar as devidas precauções e cuidados na análise e interpretação dos dados coletados, tendo em vista que o procedimento de análise de conteúdo será realizado com total rigor metodológico.

Os benefícios esperados com a presente pesquisa são: a) Verificar como se constituiu a formação docente (inicial e continuada) dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre; b) Descrever quais são e como são mobilizados os saberes docentes necessários ao exercício profissional dos professores bacharéis nos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre; c) Identificar o que norteia e como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre,

em relação aos processos de ensino e de aprendizagem; d) Descrever as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores bacharéis dos cursos de graduação do Instituto Federal do Acre, ao exercerem a docência. Com relação aos benefícios decorrente da sua participação, pode ser que você não seja diretamente afetado, mas os resultados da dissertação poderão contribuir com a construção do conhecimento e avanço científico.

Qualquer dúvida ou informações, durante ou após a pesquisa, pedimos a gentileza de entrar em contato com Müller Padilha Gonçalves, pesquisador responsável, pelo telefone: 68 999605352, ou e-mail: muller.goncalves@ifac.edu.br , bem como, com a orientadora Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, e-mail: ednaceli@yahoo.com.br.

Destaco que será assegurado ao participante da pesquisa uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado em todas as páginas pelo pesquisador responsável e pelo participante.

Eu, _____,

RG: _____, declaro que, tendo lido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(a), estou plenamente de acordo(a) com a realização da pesquisa e aceito(a) participar de livre e espontânea vontade.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Muller Padilha Gonçalves
Pesquisador responsável

Rio Branco – AC, ___ de _____ de 2023