

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

DISSERTAÇÃO

IMPACTOS DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE – *CAMPUS*
BOM JESUS DO ITABAPOANA

SIMONE ROSA DA SILVA SOUZA

2016



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

**IMPACTOS DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE – *CAMPUS*
BOM JESUS DO ITABAPOANA**

SIMONE ROSA DA SILVA SOUZA

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Ana Cristina Souza dos Santos

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

Seropédica, RJ
Junho/2016

370.71

S729i

T

Souza, Simone Rosa da Silva, 1974-
Impactos de política de formação
continuada dos docentes do Instituto
Federal Fluminense - Campus Bom Jesus do
Itabapoana / Simone Rosa da Silva Souza. -
2016.
95 f.

Orientador: Ana Cristiana Souza dos
Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2015.

Bibliografia: f. 73-80.

1. Professores - Formação - Teses. 2.
Educação permanente - Teses. 3. Ensino
profissional - Teses. 4. Escolas técnicas
- Teses. 5. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus
Bom Jesus do Itabapoana) - Teses. I.
Santos, Ana Cristina Souza dos, 1963- II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

SIMONE ROSA DA SILVA SOUZA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/06/2016

Ana Cristina Souza dos Santos. Dra UFRRJ
(Orientador)

Marco Antonio de Moraes. Dr. UFRRJ

Nilma Figueiredo de Almeida. Dra UFRJ

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por ser meu maior exemplo de caráter, sabedoria e vida.

Ao meu esposo, por ser aquele que demonstra seu amor não só com palavras, mas, acima de tudo, com atitudes.

Aos meus filhos amados, por serem as maiores dádivas de Deus em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito toda a minha fé, por me permitir essa experiência. Sem Ele, seria impossível vencer todas as dificuldades...

À minha família, razão da minha felicidade, por me apoiar e encorajar em toda a caminhada.

Aos Professores João Renato de Oliveira Escudini e Lanusse Cordeiro de Araujo, ex-gestores do *campus* Bom Jesus, pelo entusiasmo em buscar, incessantemente, a parceria com a UFRRJ, visando conceder aos servidores essa importante oportunidade de qualificação.

Aos professores do *campus* Bom Jesus, por terem colaborado com minha pesquisa, de forma tão solícita e cordial.

Ao IFFluminense, por seu audacioso Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada, pelo qual tive a oportunidade de realizar o Curso de Mestrado em Educação Agrícola.

À minha orientadora, Professora Dr^a Ana Cristina Souza dos Santos, pelos ensinamentos, apoio e paciência, sem os quais seria impossível concluir esse trabalho,

Aos professores, técnico-administrativos e demais colaboradores do PPGEA, pelo incentivo e amor demonstrados em suas ações durante toda a realização do curso.

Aos amigos, pelo constante apoio e pelas palavras de incentivo durante todo o percurso da minha formação.

“Uma qualidade indispensável a um bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente.”

(Paulo Freire)

RESUMO

SOUZA, Simone Rosa da Silva. **Impacto de política de formação continuada de docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana. 2016.** 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo mudanças na forma de trabalho das instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os docentes passaram a ter uma atuação mais ampla e os discentes, acesso a diversas trajetórias de formação. A sociedade atual também exige da escola o desenvolvimento de novas atribuições, em um cenário extremamente mutável e de produção acelerada de conhecimento. Nesse contexto, o professor representa um papel fundamental, principalmente na modificação de pensamento e atitude dos estudantes, necessitando, então, de constante aquisição e aprimoramento de conhecimentos que possam favorecer sua prática de ensino. O Instituto Federal Fluminense está entre as instituições que adotam políticas que incentivam a formação continuada de seus servidores. Desse modo, este estudo teve como objetivo geral investigar a política de formação continuada dos docentes, buscando identificar seus impactos na prática dos professores do IFFluminense. A investigação foi realizada no *campus* Bom Jesus do Itabapoana e contou com a participação de 15 docentes, atuantes em Cursos Técnicos e Curso Superior, atendidos pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada do Instituto, entre 2010 e 2014, para participação em cursos de pós-graduação. Adotamos a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, visando compreender as significações que os docentes atribuíam à formação continuada e aos conhecimentos construídos por eles. Com pesquisa bibliográfica, foi permitido o estudo amplo do tema, pela ótica de diversos autores. Também foi realizada pesquisa documental, englobando documentos sobre a história da criação das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e sobre os aspectos da política de formação continuada docente, em nível nacional e no IFFluminense. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário, com questões referentes à política de formação continuada institucional. Nas questões que continham opiniões livres dos informantes, utilizamos o método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2009). Após a tabulação, os dados foram apresentados por gráficos, tabelas e de forma textual, permitindo a discussão dos resultados baseada nos autores estudados. Concluímos que a política de formação continuada do IFFluminense proporciona efeitos positivos na atuação docente, principalmente no tocante à aplicabilidade, nas atividades de ensino, dos conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação. Com este estudo, não pretendemos esgotar a discussão sobre formação continuada, mas evidenciar aspectos desse processo no desenvolvimento das atividades docentes no âmbito da instituição, abrindo possibilidades para novas reflexões sobre o tema em diversos contextos.

Palavras-chave: Formação Continuada, Docentes, Institutos Federais.

ABSTRACT

SOUZA, Simone Rosa da Silva. **Impacts of policy of continued formation of Fluminense Federal Institute teacher – campus Bom Jesus of Itabapoana**. 2016. 128p. Dissertation (Master's Degree on Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Postgraduate degree Course on Agricultural Education, Seropedica, RJ. 2016.

The law 11.892/2008 has created the Federal Institutes of Education, Science and Technology, establishing changes in the working way of the institutions which now compose the Federal Web of Scientific, Professional Education. The teachers started to have a broader acting and the students, access to different formation paths. The current society also demands from the school the development of new duties, in an extremely changeable and fast production of knowledge scenario. In this context, the teacher represents an important role, specially in the changing of the students' thinking and attitude, requiring, therefore, constant acquisition and knowledge improvement that could contribute to his teaching practice. The Fluminense Federal Institute is among the institutions which embrace policies that encourage the continued formation of their servers/professionals. In this way, this study had as a general purpose to investigate the policy of teachers' continued formation, aiming to identify its impacts in the practice in IFFluminense. The investigation took place at campus Bom Jesus of Itabapoana and was attended by 15 active on Technical Courses and Higher Education teachers, who were served by the Continued Formation of the Institute and Academic-Professional Development Support Program between 2010 and 2014, for participating in post graduation courses. We embraced the qualitative approach, by conducting case study, intending to understand the meanings which the teachers attributed to the continued formation and the knowledge built by them. With bibliographic research, it was possible to develop the broad study of the issue, through the optics of several authors. It was also held documental research, including documents about the creation of the institutions that compose the Federal Web of Professional Education and about the aspects of the teacher continued formation policy, nationally and at IFFluminense. For the data collection, it was applied a questionnaire, with questions regarding the policy of institutional continued formation. In order to analyze the questions that contained free opinions, we used the substance analysis method, according to Bardin (2009). After the tabulation, the data was presented through graphics, scales and in a textual form, allowing the debate of the results based on the studied authors. We concluded that the IFFluminense's policy of continued formation provides positive effects in the teacher acting/performance, especially regarding to the applicability, in teaching activities, of acquired knowledge in post graduation courses. With this study, we do not intend to finish the debate about the continued formation, but to evince aspects of this process in the development of teacher activities in the institution context, opening possibilities for new thoughts about the theme in several contexts.

Keywords: Continued Formation, Teachers, Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oficina de sapataria da década de 1920.....	5
Figura 2 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010	13
Figura 3 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2014	14
Figura 4 - Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes	19
Figura 5 - O IFF e seu território	20
Figura 6 - Vista parcial do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges em 1970	21
Figura 7 - Vista parcial do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges/UFF em 2008	23
Figura 8 - Vista parcial do campus Bom Jesus do Itabapoana	24
Figura 9 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gastos com capacitação de 1994 a 1998	38
Tabela 2 - Total de docentes contemplados pela Política de Formação Continuada do IFFluminense – 2010 a 2014	42
Tabela 3 - Quantitativo de participantes da pesquisa por área de atuação.....	49
Tabela 4 - Quantitativo de participantes da pesquisa por nível de formação	49
Tabela 5 – Dificuldades encontradas na graduação	58
Tabela 6 – Contextos onde ocorre o compartilhamento de conhecimentos e informações	66
Tabela 7 – Conceitos de formação continuada	69
Tabela 8 – Importância da formação continuada	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Justificativas para a questão “Os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência?”	57
Quadro 2 - Motivos por que decidiram realizar um curso de Pós-Graduação	61
Quadro 3 - Justificativas para prosseguimento de estudos em outros níveis de pós-graduação	63
Quadro 4 – Resposta para a questão: “A instituição oportuniza condições para que coloquem em prática os novos conhecimentos adquiridos nos cursos realizados?”	65
Quadro 5 – Importância da permanência no ambiente de trabalho durante a realização do curso de pós-graduação	67
Quadro 6 - Importância representada pela Formação Continuada para os docentes	68
Quadro 7 – Conceitos atribuídos à afirmativa: “A oportunidade de acesso à Política de Formação Continuada do IFFluminense te leva a...”	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participantes divididos por sexo	53
Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes	53
Gráfico 3 - Tempo de atuação como professor no IFFluminense.....	54
Gráfico 4 - Tempo total de atuação como professor, incluindo experiências anteriores ao IFFluminense.....	54
Gráfico 5 - Área de atuação dos professores	55
Gráfico 6 - Curso de nível superior que o(a) habilitou a ingressar como docente no IFFluminense.....	55
Gráfico 7 – Os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência?	56
Gráfico 8 - Maior nível de qualificação dos participantes da pesquisa	59
Gráfico 9 - Origem do apoio para formação continuada recebido para realizar o curso de pós-graduação.....	60
Gráfico 10 – Intenção em prosseguir estudos em outros níveis de pós-graduação	61
Gráfico 11 - Cursos de interesse em outros níveis de pós-graduação.....	62
Gráfico 12 - Frequência do planejamento das atividades considerando os conhecimentos/experiências adquiridos no(s) curso(s) de pós-graduação	64
Gráfico 13 - Frequência com que os cursos realizados facilitam o desempenho das atividades como professor	64
Gráfico 14 - Frequência com que a instituição oportuniza condições para que os docentes coloquem em prática os novos conhecimentos adquiridos nos cursos.....	65
Gráfico 15 - Grau de relevância de permanecer atuando no seu ambiente de trabalho durante a realização do(s) curso(s) de pós-graduação	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
COMEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CTAIBB	Colégio Técnico Agrícola Idefonso Bastos Borges
DGP/CBJI	Diretoria de Gestão de Pessoas/ <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana
EAD	Educação a Distância
Eafa	Escola Agrotécnica Federal de Alegre
ETFC	Escola Técnica Federal de Campos
EVs	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFLUMINENSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
RT	Retribuição por Titulação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCE/RJ	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UPEA	Unidade de Pesquisa e Extensão Agro-Ambiental

UTFPR
UFRRJ

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	4
1.1. Rede Federal de Educação Profissional: Transformações e Avanços	4
1.2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Missão e Expectativas ...	15
1.2.1. Instituto Federal Fluminense: breve retrospectiva da criação e apresentação da área de atuação e inserção regional	17
1.2.2. Origem do <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana, sua trajetória e expansão do campo de ação	20
1.3. Contextualizando a Formação Continuada de Professores	24
1.4. Principais Políticas de Formação Continuada Docente no Brasil.....	33
1.5. Formação Continuada no Contexto do IFFluminense.....	37
2. METODOLOGIA.....	45
2.1. Perspectiva Metodológica	45
2.2. Participantes da Pesquisa	48
2.3. Instrumento de Coleta de Dados	49
2.4. Análise dos Dados	50
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4. CONCLUSÃO.....	72
5. REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	81
APÊNDICES	86

INTRODUÇÃO

Como servidora do segmento Técnico-Administrativo em Educação, já tive a oportunidade de contribuir com alguns órgãos federais de ensino, por necessidade de acompanhar meu cônjuge, durante o desempenho da sua profissão.

Iniciei minha trajetória profissional na Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA), hoje *campus* de Alegre do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em janeiro de 1995, e lá permaneci até o ano 1998.

Além dessa instituição, já atuei na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de 1998 a 2002, no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges da Universidade Federal Fluminense (CTAIBB/UFF), de 2002 a 2009, e, por último, fui transposta, por força da Lei nº 11.892/2008, para o Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana, em janeiro de 2010.

No decorrer desses mais de 21 anos de carreira, metade desse tempo me dediquei a atividades na área de Gestão de Pessoas, tendo a grata satisfação de exercer cargos de confiança e participar das atividades de diversas comissões. Entre essas participações, merecem destaque a Comissão de Capacitação e Câmara de Gestão de Pessoas do IFFluminense.

Nesse sentido, sinto a necessidade de expressar que devido a essas experiências, ao me inscrever no Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ, foi com o intuito de ingressar no Curso de Mestrado em Educação Agrícola, como forma de aprimorar meus conhecimentos e atuação profissional no IFFluminense.

Assim, busquei elaborar um pré-projeto que contemplasse uma das linhas de pesquisa do referido Programa e que tivesse vínculo com as atividades que exerço em minha instituição. Elegi, então, o tema “Formação Continuada”, que é pertinente à área de atuação de Educação e Gestão no Ensino Agrícola e se insere na linha de pesquisa Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola do PPGEA/UFRRJ, pois vislumbra o estudo de processos e políticas institucionais de formação continuada de docentes.

Essa decisão foi tomada, após realizar uma profunda reflexão sobre minha atuação e sobre a importância de se abordar esse tema. Fazendo uma retrospectiva, constatei que um dos fatores decisivos para que os servidores do CTAIBB/UFF optassem pela desvinculação da Universidade e se unissem ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos), com o intuito de criarem o IFFluminense, foi justamente a expectativa de serem inseridos no tradicional Plano de Capacitação existente, há muitos anos, naquela instituição.

Dessa forma, percebi que a possibilidade de serem contemplados com a política de formação continuada afetou, diretamente, a motivação dos servidores e demonstrou ser um fator importante para o desempenho de suas funções. Concluí, dessa forma, que estudos sobre essa temática teriam relevância em nossa instituição.

A partir de disso, fiz uma imersão no tema “formação continuada” e descobri inúmeras abordagens sobre isso. Optei por focar nos servidores que exercem a docência, por serem profissionais que interagem mais diretamente com o ensino e que têm enfrentado uma série de transformações em seu trabalho ao longo do tempo.

Como a sociedade atual exige da escola o desenvolvimento de novas atribuições, em um cenário extremamente mutável, o professor representa um papel fundamental, principalmente na modificação de pensamento e atitude dos estudantes, necessitando, portanto, de constante aquisição e aprimoramento de conhecimentos que, possivelmente, influenciam sua prática.

No âmbito da investigação realizada, devemos enfatizar que a formação docente e a capacitação de servidores públicos são temas importantes dos debates atuais relacionados à

nova realidade da rede federal de ensino com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais e estes, devido à nova situação legal e realidade institucional, têm se adaptado a novas leis e conjugado esforços para traduzir em ações, meios de capacitar e qualificar servidores, a fim de promover a melhoria gradual do ensino público no país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) está entre essas instituições de ensino que adotam programas que incentivam a formação continuada de seus servidores.

A criação dos Institutos estabeleceu mudanças na forma de trabalho das instituições de ensino que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, conseqüentemente, permitiu aos docentes uma atuação mais ampla, em diversos níveis e modalidades de ensino, além de possibilitar aos discentes o acesso a trajetórias de formação que podem ir do curso técnico à pós-graduação, surgindo, dessa maneira, uma organização pedagógica verticalizada.

Desse modo, adquirem grande relevância estudos relativos à formação continuada docente, ensejando a necessidade de aprofundamento de discussões e reflexões acerca do assunto.

Por considerar a importância dessa formação, em acordo com os princípios, a missão e o compromisso social da instituição, o IFFluminense apoia seus servidores por meio de sua Política de Formação Continuada.

Emergiu, assim, a questão que norteou esta investigação: Os investimentos em formação continuada, no *campus* Bom Jesus do Itabapoana, estão promovendo um melhor desempenho dos docentes no que se refere ao desenvolvimento do IFFluminense, conforme previsto no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada desses profissionais?

Em busca de respostas, estabelecemos como objetivo geral do estudo:

- Investigar a política de formação continuada dos docentes, buscando identificar seus impactos na prática dos professores do Instituto Federal Fluminense.

E como objetivos específicos:

- Identificar, a partir da prática docente, como a capacitação contribui para a formação dos discentes e para o desenvolvimento institucional;
- Analisar as atividades de ensino e sua relação com a política de formação continuada docente.

A dissertação foi organizada em cinco tópicos.

No primeiro deles, no subitem 1.1, relatamos o contexto histórico, político e educacional em que estão inseridas as instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, desde a fase de criação das primeiras Escolas Profissionais, por Nilo Peçanha, em 1906, até a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Foi dado ênfase, no subitem 1.2, ao histórico da criação dos Institutos Federais, entre eles, o IFFluminense e o seu *campus* Bom Jesus do Itabapoana, *locus* desta investigação, dando destaque, ainda, à evolução dessas instituições no cenário nacional. Entre os principais autores que fundamentaram este tópico, estão: Gomes (2006), Otranto (2010), Moura *et al.* (2007), Silva (2009) e Vidor *et al.* (2011).

No subitem 1.3, discorreremos sobre a Formação Continuada, apresentando desdobramentos pertinentes ao tema, de forma mais abrangente, com embasamento teórico norteado pelas concepções de Gatti (2008), Almeida (2005), Imbernón (2009, 2011), Libâneo (1998, 2008), Nóvoa (1991, 1999, 2002) e Candau (1997), entre outros.

Dando sequência, no subitem 1.4, fizemos referência e analisamos algumas das principais leis e decretos que tratam sobre formação continuada dos profissionais da educação em nosso país, dando ênfase ao segmento docente.

Com o subitem 1.5, apresentamos os principais documentos institucionais que estabeleceram e ampararam a Política de Formação Continuada do IFFluminense ao longo dos anos.

A trajetória metodológica foi explicitada no segundo tópico, ocorrendo a apresentação, entre outros, da abordagem adotada na pesquisa, a escolha e a caracterização dos participantes, bem como os instrumentos de coleta e de análise de dados.

Esse tópico contou com a contribuição de Marconi e Lakatos (2010, 2011), Minayo (1994), Lüdke e André (1986), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Gil (2010), Hühne (1987), Cardoso (2006), Bardin (2009), entre outros.

No terceiro tópico, foram apresentados os resultados obtidos através dos métodos utilizados, sendo a sua interpretação e discussão feita em função dos objetivos da investigação, por meio de quadros, tabelas, gráficos e de forma textual.

Foram apresentadas, no quarto tópico, as conclusões finais, enfatizando as contribuições desta pesquisa para a comunidade acadêmica e sugestões para futuras abordagens sobre o tema. Também foram registradas as implicações do estudo para novas ações de formação de docentes, visando à oferta de uma educação de qualidade pelo IFFluminense e, em especial, pelo *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

As referências bibliográficas utilizadas nesta dissertação foram elencadas no quinto e último tópico. Logo em seguida, vieram os anexos e apêndices, que servem para consulta e facilitam a compreensão do leitor em relação a alguns documentos utilizados durante a realização da pesquisa.

Para finalizar, ressaltamos que, pelo presente estudo, não almejamos esgotar a discussão sobre formação continuada, mas evidenciar aspectos desse processo no desenvolvimento das atividades docentes no âmbito da instituição, abrindo possibilidades para novas reflexões sobre o tema em diversos contextos.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1.1. Rede Federal de Educação Profissional: Transformações e Avanços

A história do ensino oficial das profissões teve início em 1906, quando Nilo Peçanha, Presidente do Estado do Rio de Janeiro (denominação concedida aos governadores de Estado), determinou por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, a criação de Escolas Profissionais em seu Estado, sendo uma em Campos dos Goytacazes, sua cidade natal, e mais outras três localizadas, respectivamente, em Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul (GOMES, 2006). Todas essas escolas se dedicavam ao ensino de ofícios, com exceção da instituição situada em Campos dos Goytacazes, que visava à oferta de aprendizagem agrícola. (BRASIL, s.d)

Essas escolas “passaram pela história da educação nacional como um laboratório do ensino oficial das profissões no país por meio das escolas de aprendizes artífices”, afirma Gomes (2006, p. 25). Acrescenta ainda que, logo de início, já enfrentaram enormes dificuldades que perdurariam ao longo de três décadas de sua existência.

Entre essas dificuldades, encontravam-se “falta de professores e mestres preparados, instalações e maquinários inadequados, além da inexistência de programas e de ciclo acadêmico definido”. Tudo isso, contribuiu para que esse modelo “criado para ‘educar’ os menores desvalidos e que durou pouco mais de um ano”, não obtivesse êxito, conforme enfatiza Gomes (2006, p. 25).

No ano de 1909, houve a retomada do projeto de ensino profissional técnico, novamente por Nilo Peçanha, Presidente da República nessa ocasião, que assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituindo 19 Escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Essas instituições foram implantadas em várias capitais brasileiras e uma na cidade de Campos dos Goytacazes, visando à oferta do ensino profissional, primário e gratuito. Essa iniciativa pode ser considerada, portanto, “o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil”. (BRASIL, 2011, p. 1)

Ao se criar o referido Decreto, levou-se em consideração o argumento da população das cidades, que, frequentemente, exigia a concessão, às classes proletárias, de meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência. Para tanto, o Governo da República entendia que era necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com preparo técnico e intelectual, assim como também, deveria fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, visando afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” e formá-los como “cidadãos úteis à Nação”. (BRASIL, 1909, p. 1)

Brandão (1999, p. 4) destaca que “uma das maiores preocupações referia-se aos novos problemas que surgiam com o processo de urbanização como, por exemplo, o aumento da população nas cidades e o crescimento do número de trabalhadores livres”. Naquele momento, já começava “a perceber a necessidade de incentivar a nova classe social que vinha se formando a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo”.

Nessa época, segundo Brandão, o mais importante era:

[...] ‘proteger’ a cidade contra os ‘desfavorecidos da fortuna’ que poderiam, na sua ociosidade, tornarem-se criminosos. Esta característica se manterá ao longo dos anos, nos sucessivos regulamentos das Escolas de Aprendizes Artífices que, ao determinarem os requisitos para matrícula, sempre darão preferência aos ‘desfavorecidos da fortuna’. (BRANDÃO, 1999, p. 3)

Além disso, no artigo 2º do Decreto nº 7.566/1909, são expostas as evidências de que essas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, deveriam formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que desejassem aprender um ofício. Para isso, seriam disponibilizadas até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânica, que fossem convenientes e necessárias ao Estado no qual funcionasse a escola, devendo, na medida do possível, ser realizada uma consulta quanto às especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909)

Havia, em cada Escola de Aprendizes Artífices, dois cursos noturnos: primário, que possuía caráter obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e outro de desenho, igualmente obrigatório para os que necessitassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício a ser aprendido.



Figura 1 - Oficina de sapataria da década de 1920

Fonte: Pacheco *et al.*, 2009

Gomes (2006) corrobora que essas Escolas ofereciam, portanto, o ensino de ofícios e lhes era obrigatória a oferta de curso noturno de primeiras letras. Seu programa de ensino era definido pela própria escola e a quantidade de anos para a conclusão do curso não era definido.

Quando se elaborou um “novo” modelo de escola para o trabalho, há mais de um século atrás, “a realidade brasileira refletia-se na preocupação com a assistência aos desvalidos, na disciplina para o trabalho e nos interesses da indústria incipiente”. (GOMES, 2006, p. 26)

Nesse contexto, entende-se que:

[...] a escola do trabalho difunde-se, nas primeiras décadas do século passado, servindo a interesses distintos com dupla inspiração: a da origem no capital e a inspiração socialista. E é nesse contexto que as escolas para amparar crianças pobres, portanto com cunho assistencialista, são criadas. (GOMES, 2006, p. 26)

Como a formação do trabalhador no Brasil iniciou em tempos mais remotos da colonização, tendo como primeiros aprendizes os indígenas e os escravos, o povo brasileiro

tomou como hábito essa forma de ensino como sendo destinada somente aos sujeitos que compõem as baixas categorias sociais. (BRASIL, s.d)

Desse modo, Gomes (2006, p. 27) assegura que há evidências de que essa herança “influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e o modo como a sociedade via a educação e a formação profissional”. E que “a ideia de formação esteve sempre, ao longo dos tempos, dissociada da educação acadêmica” e a mudança desse conceito só começa a sofrer alteração no meado dos anos setenta, no século passado.

Antes disso, ainda segundo Gomes (2006, p. 27), a formação profissional estava restrita a “treinamento para a produção em série e padronizada, com equipes de profissionais semi-qualificados”. Para ele, a característica mais marcante desse modelo educacional era o assistencialismo, por não existirem, à época, condições estruturais e pedagógicas para que houvesse a formação profissional plena dos alunos.

No início do século XX, a preocupação era com a “preservação de uma infância que, na ótica de educadores, médicos e sanitaristas”, deveria “funcionar como corpo produtivo, futura riqueza de uma nação” (GOMES, 2006, p. 28). O discurso econômico, portanto, estava estreitamente relacionado ao discurso político de proteção à infância carente, principalmente, a menores abandonados e delinquentes, como forma de tirá-los da ociosidade e evitar se tornarem criminosos. (GOMES, 2006)

O que se constatou, a partir de então, foi a prevalência de um caráter assistencialista, em detrimento da preparação de mão de obra qualificada.

No final de 1910, já existiam 19 escolas instaladas, mesmo que em condições precárias para o funcionamento das oficinas, além de o corpo docente ser inabilitado, devido à inexistência de meios para promover sua qualificação naquele momento. Esses docentes saíram diretamente do ensino primário, sem nenhuma experiência para lecionar no ensino profissionalizante. (GOMES, 2006)

Otranto (2010) esclarece que, no final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices cederam espaço aos Liceus Industriais e ressalta que essa mudança não trouxe grandes alterações aos objetivos das antigas instituições. Os Liceus foram instituídos pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, com o intuito de propagar o ensino profissional, em vários ramos e graus, por todo o território nacional.

Dentro desse contexto, notamos que a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, foi a primeira a abordar especificamente o ensino técnico, profissional e industrial, conforme se pode verificar em seu artigo 129, transcrito a seguir:

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

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p. 29)

Com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola, houve “um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”. (MOURA *et al.*, 2007, p. 11)

Nas décadas de 1930 e 1940, ocorreram “grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira” e é nesse cenário que, no Brasil, “se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929”. (MOURA *et al.*, 2007, p. 11)

Devido ao processo de industrialização e modernização das relações de produção, houve, então, a necessidade de uma ação mais efetiva das camadas dirigentes em relação à educação nacional. Visando atender a essas demandas, foram publicados alguns Decretos-Lei, a fim de normatizar a educação nacional.

Esse “conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então, ministro da educação, Gustavo Capanema”. (MOURA *et al.*, 2007, p. 11)

Os principais decretos criados foram: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que originou ao que se conhece como Sistema “S”¹.

Atualmente, esse Sistema é composto por Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST).

Enfim, toda a ação do governo, em relação à Reforma Capanema, demonstrou a relevância que a educação passou a ter dentro do país, principalmente a educação profissional, pois foram criadas leis específicas para a formação profissional em cada área da economia e objetivando a formação de professores em nível médio. (MOURA *et al.*, 2007, p. 12)

Dessa forma, no ano de 1941, entrou em vigor essa série de leis, ocasionando uma remodelagem de todo o ensino no Brasil. Tal reforma apresentava os seguintes pontos essenciais:

[...] O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL, s.d, p. 4)

¹ Segundo o glossário do Senado Federal (2016), esse termo define “o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica”, que, além de terem o nome iniciado com a letra S, “têm raízes comuns e características organizacionais similares”.

A partir do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, criaram-se as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus, objetivando a oferta de formação profissional em nível equivalente ao do secundário. (BRASIL, 1942)

Formalmente, inicia-se, então, um processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, pois os alunos formados nos cursos técnicos eram liberados ao ingresso no ensino superior em uma área equivalente à da sua formação.

Essas mesmas Escolas, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, foram promovidas à categoria de autarquias e passaram a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. Assim, as instituições obtiveram autonomia didática e de gestão, podendo, com isso, intensificar uma formação de técnicos, com mão de obra imprescindível perante a aceleração do processo de industrialização. (BRASIL, 1959)

Com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a exigência de se prestar exames e provas de conhecimentos.

[...] Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes. (BRASIL, 2007a, p. 186)

Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 fixa novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e “torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau”. Assim, fazendo com que um novo paradigma seja estabelecido: “formar técnicos sob o regime da urgência”. (BRASIL, 1971, p. 5)

Nessa época, devido ao contexto, as Escolas Técnicas Federais implantaram, então, novos cursos técnicos e ampliaram o número de matrículas. E devido ao crescimento e à evolução de algumas Escolas Técnicas Federais, com a promulgação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, três foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, sendo instituídos, portanto, os CEFETs do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais. Essa mudança conferiu a essas instituições mais uma atribuição, atuar na formação de engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições posteriormente. (BRASIL, s.d.)

No contexto da educação profissional, deve-se enfatizar também que o programa de ensino agrícola de grau elementar e médio foi institucionalizado, no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946, e artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20/01/1947, trazendo como inovação a criação de escolas agrícolas, com funcionamento em regime de internato, que deveriam ministrar as quatro séries do 1º ciclo (Ginásio Agrícola) e as três séries do 2º ciclo, concedendo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura. (IFES, 2015)

Com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, foi alterada a denominação desses estabelecimentos de ensino, subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, que passaram a ter a denominação uniforme de Escola Agrotécnica Federal, seguida do nome da cidade em que se localizava o estabelecimento. (BRASIL, 1979)

Ao ser publicada a Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, essas Escolas, mantidas pelo Ministério da Educação, passaram a se constituir em autarquias federais. Assim, além da

autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, essas instituições alcançaram, além disso, autonomia didática e disciplinar. (BRASIL, 1993)

A partir da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram se transformando, gradativamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada um deles, e em conformidade com critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, levando em consideração “as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”. (BRASIL, 1994, p. 1)

Com o avançar do tempo, tendo em vista que outras escolas foram evoluindo e sendo promovidas a CEFETs, “a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional”. (OTRANTO, 2010, p. 2)

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispendo, em seu Capítulo III, exclusivamente sobre a Educação Profissional, em separado da Educação Básica, superando, assim,

[...] enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. (BRASIL, s.d., p. 5)

Ao se publicar a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, houve a implantação da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. (BRASIL, 2005)

A segunda fase do Plano de Expansão foi lançada em 2007, tendo como meta entregar mais 150 novas unidades à população, perfazendo um total de 354 unidades até o final do ano de 2010. Esse plano apresentou como principal objetivo atender a todas as regiões do país, “oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional”. (BRASIL, s.d., p. 6)

Nesse contexto, o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, foi publicado com o intuito de estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2007c)

Essas instituições se submeteriam a um processo de reorganização, devendo atuar de forma integrada regionalmente, detendo autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Cada Instituto seria, então, considerado como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino, baseando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido no referido decreto e nas respectivas leis de criação. (BRASIL, 2007c)

Por esse decreto, ficou definido ainda que os projetos de lei de criação dos IFETs tratariam de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 2007c)

Para dar continuidade a esse processo, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação – MEC, lançou a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, iniciando, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e

Tecnológica (SETEC), portanto, o processo de acolhimento das propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, em um prazo máximo de noventa dias a partir da data da sua publicação. (BRASIL, 2007b)

Pelo referido documento, os Institutos poderiam ser constituídos “mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal”; e “mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado”. (BRASIL, 2007d, p. 2)

Todo esse processo culminou na publicação, em 30 de dezembro de 2008, da Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação. Também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atualmente existentes no país. (BRASIL, 2008)

A Rede Federal, a partir disso, passou a ser constituída de: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Nesse sentido, Otranto (2010) acrescenta que:

[...] Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. (OTRANTO, 2010, p. 2)

Otranto (2010) ainda nos revela algumas questões que permearam todo o processo de constituição dos Institutos Federais. Dentro das instituições habilitadas a aderirem à proposta da Chamada Pública nº 002/2007, despontaram indagações, receios e algumas expectativas. Essas questões foram evidenciadas por meio de pesquisa realizada pela supracitada autora, tendo como amostra 35 instituições de educação profissional que avaliaram a opção da transformação em IFET, entre elas, 15 Escolas Agrotécnicas Federais, 9 Centros Federais de Educação Tecnológica, e 11 Escolas Vinculadas às Universidades Federais, abrangendo todas as regiões do Brasil, em 20 estados da federação.

Nesse trabalho, Otranto (2010) objetivou conhecer os motivos mais relevantes, que conduziram as instituições a se manifestarem a favor ou contra a transformação em IFET e os posicionamentos dos respectivos Conselhos que as representam.

Assim, houve a constatação de que as Escolas Agrotécnicas Federais, ao tomarem ciência do Decreto nº 6.095/07, que estabeleceu a proposta de criação dos IFETs, foram surpreendidas com essa possibilidade. “O maior objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior”. Nesse contexto, a proposta de agregação a outras instituições, para alcançar esse objetivo, gerou suspeição e, inicialmente, reações contrárias em grande parte dessas escolas. (OTRANTO, 2010, p. 2)

Essas instituições apresentaram, como argumentos contrários, a possível perda de sua identidade, tendo em vista que sempre priorizaram sua atuação com ensino profissional de nível médio, por possuírem papel estratégico no desenvolvimento rural nos respectivos

Estados onde estavam inseridas. Isso porque o país possui uma extensa área territorial e “vocação inata para a agricultura”. (OTRANTO, 2010, p. 3)

Existia, ainda, a preocupação com a perda de autonomia das Escolas Agrotécnicas, caso integrassem um IFET que possuísse um CEFET em sua composição, que, pela lógica, seria a Reitoria da instituição. Aliado a isso, existia ainda a possibilidade da perda do poder político-educacional e o desequilíbrio administrativo em atender às demandas da sociedade e ao processo de desenvolvimento regional. (OTRANTO, 2010)

Ainda segundo Otranto (2010, p. 3), outra questão destacada era o temor de se extinguir o ensino médio e o ensino profissional técnico, pelo fato de que o Governo poderia “transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para o estado”. A questão-chave era se a possibilidade de oferta de cursos tecnológicos não afetaria e até mesmo sobreporia os técnicos e, com o tempo, as instituições perderiam tudo que fora construído ao longo dos anos.

Por outro lado, essas mesmas instituições manifestavam a necessidade de expansão, sendo isso uma característica marcante em todas as que participaram da pesquisa.

Desse modo, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), em documento encaminhado ao MEC, apontou as preocupações e anseios das instituições e evidenciou que elas desejavam crescer para atender um maior número de alunos, mas sem perder sua identidade.

As reuniões realizadas no interior das escolas passaram a contar com a presença de representantes da SETEC, que deixavam transparecer, em seu discurso, que a não adesão poderia gerar “consequências indesejadas” (OTRANTO, 2010, p. 5). As que não aderissem à proposta continuariam sendo instituições de ensino fundamental e médio, não podendo, portanto, oferecer educação superior. Outra informação relevante diz respeito à prioridade que o MEC daria no que se refere a recursos financeiros, capacitação e ampliação do quadro de docentes dessas instituições.

Diante desse cenário, todas as EAFs se integraram aos IFETs, passando a ser um de seus *campi*.

Na pesquisa de Otranto (2010), há o registro de que nos CEFETs também ocorreu certa desconfiança, por parte da comunidade interna, em relação à proposta de sua transformação em IFET, uma vez que, nessa época, essas instituições possuíam como principal meta serem promovidas a universidade tecnológica, assim como já havia ocorrido com o CEFET do Paraná.

Com exceção dos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, todos os outros aceitaram, sem resistência, a integração aos IFETs, por visualizarem nessa proposta a oportunidade de crescimento e reconhecimento, por serem tidos por todos como os componentes mais importantes dos Institutos Federais, com condições de serem suas reitorias.

Nesse contexto, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), manifestou-se elogiando a proposta governamental e sugerindo que a implantação dos IFETs ocorresse por meio de lei única e que houvesse a inclusão dos mesmos no Sistema Federal de Educação Superior com as prerrogativas das universidades. Apontou também a necessidade de implantação de política que garantisse a igualdade de condições aos CEFETs e à Escola Técnica Federal de Palmas, no que se refere a recursos humanos e materiais. Indicou ainda a premência de um “Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica”, segundo Otranto (2010, p. 7). Houve também a sugestão da criação de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica.

Como os CEFETs foram as primeiras instituições a se decidirem por acatar a proposta de criação dos IFETs, é importante notar que grande parte das suas reivindicações foram acatadas pelo Governo.

Os principais argumentos favoráveis à adesão foram: os dirigentes dessas instituições teriam sua remuneração aumentada em função do novo cargo a ser ocupado e o *status* de reitor; por terem condições de assumirem as futuras reitorias, poderiam ser os “cabeças” desses IFETs. (OTRANTO, 2010, p. 8)

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) também foram envolvidas nos debates, sendo-lhes oportunizada a decisão de aderirem à proposta de criação dos IFETs. Vale frisar que essas instituições não são autarquias, pois não detêm autonomia administrativa, financeira e orçamentária, dependendo, assim, das universidades às quais estão vinculadas.

Otranto (2010) salienta que essas escolas estavam divididas em relação à proposta de criação dos Institutos Federais. A principal dúvida era quanto à possível oferta de cursos superiores, pois grande parte delas (81%) detinha experiência somente com cursos técnicos de nível médio. A flexibilidade para ofertar cursos de nível superior, juntamente com acesso a autonomia orçamentária e administrativa, contou favoravelmente para a adesão à proposta.

Gerou polêmica, em algumas instituições, o fato de as escolas menores provavelmente ficarem subordinadas às maiores, fazendo com que somente trocassem de “patrão”. (OTRANTO, 2010, p. 8)

O fato de se unirem várias escolas em um mesmo *campus*, não agradou a 81% dos docentes das escolas participantes da pesquisa, pois isso denotava a fusão de tradições e estruturas diferentes.

Também esclarece Otranto (2010) que o órgão representativo dessas instituições, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), expôs seu ponto de vista no documento intitulado “Carta de Gramado”, de 31 de maio de 2007, criticando o processo de implantação da proposta e o Decreto nº 6.095/07.

O referido Conselho esclareceu que, caso tivesse sido convidado, poderia ter contribuído para as discussões e, no ensejo, apresentou sua preocupação com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam. Indicou que haveria a necessidade de ampliação de vagas para os discentes e oferta de novos cursos, aumento do quadro de docentes e técnico-administrativos, para atender aos arranjos produtivos locais e regionais. (OTRANTO, 2010)

Ressalta ainda Otranto (2010) que, houve, também, o registro da necessidade de uma discussão técnica e política com essas Escolas e de se incluir a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio dos Reitores das universidades que possuem Escolas Técnicas vinculadas.

Com o avançar das discussões, das 32 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, apenas 8 aderiram à proposta dos IFETs. As outras 24 decidiram pela não adesão, devido ao laço de confiança que detinham com as universidades, pela desconfiança na política do governo, pela falta de clareza das ações previstas no decreto, pelo temor do desconhecido, ao se perder o vínculo com as universidades, e pela suposta falta de autonomia, pois havia a hipótese de que os Institutos ofereceriam cursos que “atendessem aos interesses privados locais mais imediatos”. (OTRANTO, 2010, p. 9)

A proposta da ampliação de cargos remunerados e criação do cargo de reitor também influenciou negativamente o processo, pois gerou o entendimento, entre os docentes, de que estaria ocorrendo “uma tentativa de compra dos professores” (OTRANTO, 2010, p. 10). Esse fato, segundo a autora, passou a ideia de que essa ação era para induzir os docentes a aceitarem uma proposta que, até então, ainda não estava muito clara e que poderia ter algo sendo mascarado pelo governo. Esse questionamento foi evidenciado em 72% da amostra.

Assim, para Neves (2005, *apud* OTRANTO, 2010):

O IFET é um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no

campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional. (NEVES, 2005, *apud* OTRANTO, 2010, p. 14)

Porém, para o MEC/SETEC e alguns diretores das escolas envolvidas, a criação dos Institutos Federais poderia oportunizar relevante transformação e progresso da educação profissional no Brasil.

Diante disso, Otranto (2010) assevera que:

[...] o caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. (OTRANTO, 2010, p. 14)

Na Figura 2, visualizamos a distribuição, em nível nacional, das instituições integrantes da Rede Federal, anterior e posteriormente à sua expansão até 2010.



Figura 2 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2010

Fonte: MEC (2008)

Na figura 3, apresentamos o mapa em que se demonstra a expansão da Rede Federal ocorrida até o ano de 2014, em nosso país.



Figura 3 - Mapa da Expansão da Rede Federal até 2014
 Fonte: MEC (2014)

Segundo dados do MEC (2015), a Rede Federal está passando pela maior expansão de sua história, pois de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país; de 2003 a 2010, foram implantadas 214 unidades e, de 2011 a 2014, mais 208 entraram em funcionamento, totalizando 562 unidades em atividade. (BRASIL, s.d.)

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Centros Federais de Educação Tecnológica, vinte e quatro Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades, uma Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II.

Considerada no início de sua criação como instrumento de política destinado às “classes desprovidas”, hoje, com uma história de mais de cem anos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se configura como,

[...] uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos neste contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos. (BRASIL, s.d.)

Notamos, atualmente, que a educação profissional e tecnológica detém grande importância para o desenvolvimento nacional e tudo isso sendo alcançado mediante as transformações ocorridas ao longo do tempo na Rede Federal.

Esse fato tem impactado profundamente na sociedade e também na vida e no modo de trabalhar dos profissionais que atuam nessas instituições, devido à diversidade de atividades a serem desempenhadas por esses atores e à crescente demanda apresentada.

1.2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Missão e Expectativas

A lei nº 11.892/2008, em seu artigo 5º, criou os Institutos Federais a partir da integração de instituições federais de educação profissional. Entre elas estavam 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 8 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

O artigo 6º explicita que todo esse rearranjo tem por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura 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;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p. 4)

Esse artigo estabelece a missão dos Institutos Federais e evidencia sua abrangência em termos de oferta educativa e indica os níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica a ser oferecida, que vem ao encontro do que recomenda a Lei nº 9.394/96.

A educação deverá ser dirigida a diversos setores econômicos, de modo a proporcionar o desenvolvimento local e de toda a região onde esteja inserido o Instituto Federal, e, conseqüentemente, do país.

Nesse sentido, a educação, como princípio formador e investigativo, é entendida como fator essencial para que se desenvolva nos estudantes a iniciativa, criatividade e criticidade necessárias, na busca de respostas para as questões reais que emanam da sociedade e de acordo com as características regionais.

Observamos que há a valorização da formação do estudante como cidadão que esteja apto a atuar como “sujeito político, dotado de direitos e deveres, numa perspectiva de atuação profissional qualificada”. (SILVA, 2009, p. 38; VIDOR *et al.*, 2011, p. 82)

No inciso III, é fixada a questão da integração curricular da educação básica com a profissional, numa perspectiva de otimização de recursos físicos, humanos e de gestão, incentivando, de forma clara, a oferta de cursos em dois níveis educacionais: educação básica e superior. (BRASIL, 2008)

Com essas duas questões, evidenciamos a proposição de que haja, nas instituições, a integração e a verticalização do ensino. Assim,

[...] Se, por uma via, a integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes, a transversalidade permite à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização intencional desses conhecimentos considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas. (SILVA, 2009, p. 39; VIDOR *et al.*, 2011, p. 82-83)

O inciso IV dá ênfase ao modo como deve ser feita a oferta educativa pelos Institutos e “retoma a questão da educação profissional e tecnológica e desenvolvimento do território”, no sentido de que contribua para a “composição e consolidação de arranjos locais para incremento da produção, fortalecimento da organização social e das identidades culturais”. (SILVA, 2009, p. 39; VIDOR *et al.*, 2011, p. 83)

Os incisos V e VI determinam que uma das finalidades dos Institutos é o ensino de ciências, devendo, sob esse aspecto, tornarem-se centro de excelência e oferecerem, como multiplicadores, apoio à capacitação/atualização dos docentes das redes públicas.

Já os incisos de VII a IX indicam a importância das questões da inovação e transferência tecnológica, respeitando também “a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental. É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo”. (SILVA, 2009, p. 40; VIDOR *et al.*, 2011, p. 84)

Constatamos que, no artigo 6º da lei de criação dos Institutos Federais, um dos fatores mais preponderantes diz respeito à necessidade de se estabelecer uma relação transformadora com a sociedade. Assim, ganham relevância as questões que envolvem as ações de extensão, pois são capazes de unir as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, e, ainda “impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade”. (SILVA, 2009, p. 40; VIDOR *et al.*, 2011, p. 84)

Como fazem notar Silva (2009, p. 42) e Vidor *et al.* (2011, p. 86), o artigo 7º da Lei nº 11.892/2008 indica, pontualmente, os objetivos dos institutos e enumera cada uma das suas possibilidades na área de ensino e destaca seus campos de atuação, reiterando “a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo”. Também reafirma sua função frente ao desenvolvimento em suas dimensões social, econômica e cultural.

Em síntese, esse artigo estabelece, como principais objetivos dos Institutos, ministrar:

- Educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados;
- Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Educação superior: cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, para diversas áreas da economia e áreas do conhecimento; cursos de licenciatura, para a formação de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional; cursos, em diversas áreas, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Está entre suas atribuições, ainda, a realização de:

- Pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, que estendam seus benefícios à comunidade;
- Atividades de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Ações que estimulem e apoiem processos educativos, que conduzam à geração de trabalho e renda e propiciem a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Em suas reflexões, diz Otranto (2010) que, na reforma da educação profissional, técnica e tecnológica,

[...] é necessário não perder de vista que a Lei nº 11.892/08, que institui os IFETs, integra um conjunto de medidas normativas que visa à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE [...] que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia representam parte fundamental da reengenharia da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, já que foi formada a partir deles. (OTRANTO, 2010, p. 12)

A respeito disso, considera que os Institutos Federais são “mais que um novo modelo institucional”, é “a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” e estão propiciando “mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental”. (OTRANTO, 2010, p. 13)

Como a proposta dos Institutos é nova e complexa, podemos concordar com a autora, ao afirmar que essas mudanças precisam ser acompanhadas com maior proximidade por todos os atores envolvidos em sua dinâmica.

1.2.1. Instituto Federal Fluminense: breve retrospectiva da criação e apresentação da área de atuação e inserção regional

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense, começou no início do século passado, quando Nilo Peçanha, ocupando o cargo de Presidente da República, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, com o objetivo principal de dar educação e oportunidade de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas.

Inicialmente, a intenção era estabelecer as escolas nas capitais dos Estados, por serem cidades com maior potencial para absorção de mão de obra e por serem os locais mais procurados por aqueles que estavam em busca de emprego em espaços urbanos.

No Estado do Rio de Janeiro, em caráter de excepcionalidade, a escola não foi implantada na capital, mas em Campos dos Goytacazes. Embora esse fato seja controverso, segundo argumenta Gomes (2006), não se tratava de um ato de nepotismo do então Presidente campista Nilo Peçanha e, sim, demonstrava,

[...] as vicissitudes da pequena política fluminense, pois o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Alfredo Backer, não se dispôs a oferecer ao governo federal facilidades físicas para a instalação da escola na capital do estado, diante do que a Câmara Municipal de Campos dos Goytacazes adiantou-se em sediar o estabelecimento de ensino. (MONITOR CAMPISTA, 1909; CUNHA, 2000, *apud* GOMES, 2006, p. 32)

Em 23 de janeiro de 1910, a escola entrou em funcionamento, oferecendo os cursos de alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. (IFFLUMINENSE, 2015)

Como a industrialização no Brasil foi avançando, a necessidade de se formar profissionais para atender à demanda do mercado foi se tornando cada vez mais importante. Desse modo, as Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando-se às de ensino médio e secundário.

Com a evolução das suas atividades e com sua estrutura predial ainda muito restrita, em 1942, tornou-se necessária a criação de novas instalações para abrigar a sede da escola em Campos dos Goytacazes. A instituição obteve, então, um terreno, no Parque Dom Bosco, onde foi construída sua estrutura e estão localizados, atualmente, o *campus* Campos Centro e parte da estrutura da Reitoria do IFFluminense.

Na metade da década de 60, foram implantados, na Escola Técnica Federal de Campos, novos cursos: Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas. Em março de 1968, foram inauguradas, então, as novas instalações da referida Escola.

No decorrer dos anos 70, como a classe média buscava alternativas para a educação de seus filhos, tendo em vista que as escolas públicas tradicionais enfrentavam um momento de estagnação, em Campos dos Goytacazes, a alternativa existente era a Escola Técnica Federal de Campos, que, posteriormente, “passa a oferecer também o curso de química, um curso técnico voltado para a indústria açucareira, uma das bases da economia da cidade”. (IFFLUMINENSE, 2015, p. 1)

Em 1974, a então Escola Técnica passa a oferecer apenas cursos técnicos em seu currículo oficial e extingue suas antigas oficinas. Registra-se que, nesse ano, a Petrobrás veiculou a notícia da descoberta de campos de petróleo no litoral norte do estado do Rio de Janeiro. Esse fato foi decisivo para a mudança dos rumos da região e influenciou diretamente a história da instituição. A Escola Técnica, assim, “representa o caminho para o sonho e passa a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos”. (IFFLUMINENSE, 2015, p. 1)

Já no início da década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo que, somente no ano de 1999, depois de um extenso período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal foram autorizadas a oferecer cursos de nível superior, estando entre essas, o CEFET Campos. (IFFLUMINENSE, 2015, p. 1)

Como o desenvolvimento regional passou a ser um dos objetivos do projeto institucional do CEFET Campos, em 1998, inaugurou-se a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Macaé. Em 2002, foi firmado um convênio com a prefeitura de São João da Barra, criando, assim, um Núcleo Avançado de Ensino nesse município.

Sob decretos presidenciais, em outubro de 2004, o CEFET adquiriu a condição de Centro Universitário, passando a oferecer cursos superiores e pós-graduações *lato sensu*.

Por meio de convênio com o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica / Controle em Automação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2005, iniciou a oferta do Curso de Engenharia de Controle e Automação Industrial e também o Mestrado Interinstitucional.

No ano de 2006, outro Núcleo Avançado foi criado no município de Quissamã e, em 2007, através do Programa de expansão da Rede Federal de Ensino Profissionalizante do Governo Federal, foi criada a sua segunda UNED, no distrito de Guarus.

Com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, o CEFET Campos e o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges da Universidade Federal Fluminense (CTAIBB/UFF) apresentaram uma proposta conjunta, visando a integração das duas instituições, que propiciasse a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, esse objetivo foi alcançado.



Figura 4 - Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes
Fonte: IFFluminense (2015)

O IFFluminense surge, então, voltado para o mundo do trabalho, tendo como principal atribuição contribuir para o desenvolvimento econômico das regiões onde está inserido. O Instituto está localizado no Estado do Rio de Janeiro e possui, atualmente, 13 *campi*: Campos Centro, Campos Guarus, São João da Barra, Rio Paraíba do Sul/ Unidade de Pesquisa e Extensão Agro-Ambiental (UPEA), Macaé e Quissamã, no Norte do Estado do Rio de Janeiro; Itaperuna, Bom Jesus do Itabapoana, Cambuci e Santo Antônio de Pádua, no Noroeste Fluminense; Cabo Frio na Região dos Lagos; e Itaboraí e Maricá, na Região Metropolitana.



Figura 5 - O IFF e seu território

Fonte: Elaborado pela autora (2016), baseado no mapa disponibilizado no site do IFFluminense (2015)

A instituição, ao ofertar cursos, leva em consideração o arranjo produtivo local, visando propiciar a permanência dos estudantes em suas próprias regiões. Vinte por cento das vagas são para a formação de professores de química, física, biologia e matemática, objetivando diminuir o *déficit* nacional de professores nessas áreas. Já a metade das vagas é destinada para os cursos de ensino médio integrado à educação profissional, conforme previsto no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008. Os demais trinta por cento, vão para cursos de nível superior nas áreas de tecnologia. (IFFLUMINENSE, 2015)

Atualmente, o Instituto atua nos três níveis da formação profissional e, também, na educação inicial e continuada de trabalhadores, ofertando cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas, cursos de pós-graduação (especialização e mestrado).

1.2.2. Origem do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, sua trajetória e expansão do campo de ação

O *campus* Bom Jesus do Itabapoana originou-se em 09 de abril de 1970, sob a denominação de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – CTAIBB. Iniciou suas atividades, autorizado pela Decisão nº 45/70, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, sendo, inicialmente, mantido pela Fundação Educacional de Bom Jesus, entidade sem fins lucrativos e que se mantinha com recursos financeiros da Prefeitura Municipal.



Figura 6 - Vista parcial do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges em 1970
Fonte: IFFluminense (2014)

O antigo “Colégio Agrícola” se dedicava, principalmente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, tendo como área principal de atuação a agropecuária. Naquela época, os únicos cursos oferecidos eram Técnico em Agropecuária e Técnico em Economia Doméstica Rural.

A Fundação Educacional de Bom Jesus e a Prefeitura Municipal iniciaram contatos com a Universidade Federal Fluminense – UFF, em 01 de julho de 1973, com a finalidade de firmarem um convênio que integrasse as atividades do CTAIBB aos programas da Universidade.

No ano de 1974, então, a UFF assinou convênio com a Fundação Educacional de Bom Jesus e instalou junto ao CTAIBB a Unidade Avançada Duque de Caxias e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, com o objetivo de interiorizar as atividades de extensão da referida Universidade.

A partir da Resolução nº 27/76, do Conselho Universitário da UFF, tornou-se o CTAIBB integrante da Faculdade de Educação, que era vinculada ao Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense. (IFFLUMINENSE, 2015)

Com a publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, iniciou-se uma aproximação entre o CEFET Campos e o CTAIBB, com o intuito de aderirem, conjuntamente, ao processo de criação do Instituto Federal Fluminense e, conseqüentemente, do *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

De acordo com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, as instituições de educação profissional foram conclamadas a apresentarem, voluntariamente, propostas para integrar o novo modelo da Rede Federal de Educação Profissional, formado basicamente pela constituição dos Institutos Federais.

Com a participação ativa do corpo técnico-administrativo e docente, após amplo debate interno, no dia 01 de março de 2008, foi aprovado, através de consulta à comunidade do CTAIBB, com 82,6% dos votos, o interesse de a instituição de ensino se desvincular da Universidade Federal Fluminense e se vincular ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

Diante desse fato, houve a necessidade da tramitação de processo referente a esse pleito junto às Câmaras de Legislação e Normas, de Orçamento e Finanças e de Assuntos Administrativos da UFF, obtendo parecer favorável de todas as três.

Em seguida, ocorreu a tramitação do processo no Conselho Universitário, que originou a Resolução nº 46, de 26 de março de 2008, aprovando o posicionamento da comunidade do CTAIBB pela adesão ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e pelo encaminhamento do pleito à SETEC/MEC. (IFFLUMINENSE, 2015)

Após essa etapa, a Portaria nº 116, de 31 de março de 2008, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, divulgou as propostas aprovadas de criação dos IFETs, entre elas a do Instituto Federal Fluminense na íntegra, da qual o CTAIBB fazia parte. (IFFLUMINENSE, 2015)

A partir disso, a Lei nº 11.892/2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, vinculando o CTAIBB ao Instituto Federal Fluminense – IFFluminense. Por conseguinte, o colégio passou a ser denominado *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

A instituição possui uma área de 484.000 m² e está situada na fronteira do estado do Rio de Janeiro com o Espírito Santo, distando 02 km do centro da cidade de Bom Jesus do Itabapoana.

O *campus* está inserido, portanto, no município de Bom Jesus do Itabapoana, criado em 1938, que se localiza na região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, ocupando uma área total de 598,8 quilômetros quadrados, que corresponde a 11,1%, da área da região Noroeste Fluminense. Sua população estimada é de cerca de 35.411 habitantes, sendo equivalente a 11,2% da população total da referida Região, conforme Censo 2010 do IBGE. (TCE/RJ, 2014)

À época da desvinculação do CTAIBB da UFF, no ano de 2008, a instituição contava com um total de 269 alunos matriculados em seus dois únicos cursos – Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria; 22 professores efetivos, 10 professores substitutos e 34 técnico-administrativos.

No documento intitulado “Proposta de Inclusão do CTAIBB na Implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFET Fluminense”, de março de 2008, encaminhado à SETEC/MEC, o Colégio expressa sua intenção, enfatizando que possuía,

[...] como expectativa de expansão, a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino, não apenas o técnico profissional em Agropecuária e Agroindústria. Seu objetivo é atender a crescente necessidade regional de desenvolvimento, pautado numa realidade carente de investimentos e que acredita, possa a educação, como política pública, fomentar, em seu horizonte de atuação, maiores empreendimentos nos campos da agricultura, da indústria e no setor de serviços, motivo pelo qual o CTAIBB se manifesta favorável à adesão do futuro IFET Fluminense, conforme Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. (CTAIBB, 2008, p. 2)

Ao aderir a essa à Chamada Pública, o CTAIBB o fez com a convicção de que sua proposta pedagógica e institucional se aproximava muito às demais unidades que formariam o futuro IFET Fluminense e que sua adesão fortaleceria a educação profissional e tecnológica pública na Microrregião do Noroeste Fluminense. (CTAIBB, 2008)

Além disso, houve o entendimento de que a adesão do Colégio seria uma ação positiva, pois o IFET Fluminense passaria a ter um potencial a mais no Noroeste Fluminense, em uma área, predominantemente, de produção agrícola e agropecuária intensa. Poderia, então, não só oferecer formação técnica, mas também formação superior, pois o Colégio, por

ter sido fundado há muitos anos e por ter uma estrutura física bastante consolidada, ao usufruir dos investimentos e autonomia previstos para a educação profissional e tecnológica através da reordenação proposta com os IFETs, poderia se tornar

[...] um centro irradiador de capacitação e formação, abrangendo desde o pequeno produtor rural, à juventude que deseja formação média e superior, além de influir, inclusive, na formação de professores, pois reúne condições de infraestrutura e de titulação, em termos de recursos humanos, para ofertar diversos cursos [...] e de prover ações no ensino, pesquisa e extensão voltados à área Ambiental, podendo ser um centro de referência para adoção de políticas públicas que levem em consideração a preservação e o monitoramento ambiental em sua região de abrangência. (CTAIBB, 2008, p.20)

É importante ainda relatar, que foi constatado, em várias reuniões e debates realizados com a comunidade interna do CTAIBB e com a comunidade externa, que os cidadãos de Bom Jesus do Itabapoana desejavam que a instituição fosse fortalecida em uma direção que a fizesse, inclusive, atuar no ensino superior, uma lacuna na região e no município, e que a criação do IFET Fluminense poderia oportunizar. (CTAIBB, 2008)

As figuras 7 e 8 mostram, respectivamente, a vista parcial do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges/UFF, em 2008, antes de sua desvinculação da Universidade Federal Fluminense, e do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, após sua integração ao Instituto Federal Fluminense.



Figura 7 - Vista parcial do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges/UFF em 2008
Fonte: IFFluminense (2014)



Figura 8 - Vista parcial do campus Bom Jesus do Itabapoana
Fonte: IFFluminense (2014)

Com a expansão da sua atuação, melhoria e ampliação da sua infraestrutura e aumento do seu quadro de servidores, o *campus* Bom Jesus pode implementar novos cursos, fazendo com que isso impactasse diretamente no número de cursos e vagas oferecidos.

Dentro dessa nova realidade, atualmente, a instituição conta com 1.014 alunos, 83 professores efetivos, 03 professores substitutos e 66 técnico-administrativos.

Na atualidade, possui os seguintes Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos; Técnico em Informática; Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Química.

Também há oferta de Cursos Técnicos Concomitantes: Técnico em Agropecuária; Técnico em Alimentos; Técnico em Informática; Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Manutenção e Suporte de Informática.

Na modalidade Educação a Distância – EAD, existem os seguintes cursos: Técnico em Segurança do Trabalho; Técnico em Eventos e Técnico em Mídias Didáticas.

Em nível de graduação, é oferecido o Curso Superior de Ciência e Tecnologia de Alimentos, na modalidade de bacharelado.

1.3. Contextualizando a Formação Continuada de Professores

Ao se falar da evolução da Educação Profissional no Brasil e constatar que novos papéis estão sendo atribuídos aos diversos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, deparamo-nos com o tema “formação continuada”, que acreditamos ser de grande relevância no cenário atual.

Gatti (2008) nos diz que, observando a trajetória dessa formação, constata-se que,

[...] a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62).

Nesse sentido, percebemos, com o passar do tempo, uma movimentação das políticas públicas e ações políticas em direção a reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, por serem os formadores das novas gerações.

Assim, Imbernón (2009, p. 34) confirma que, “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”.

Devemos ressaltar que a questão da formação de professores, nos últimos anos, tem estado em evidência, inclusive em documentos internacionais. Dentre eles, Gatti (2008) destaca três do Banco Mundial, respectivamente dos anos de 1995, 1999, 2002, em que essa questão é tratada como prioridade e a educação continuada é enfatizada por ter um papel renovador; e o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL), do ano de 2004.

Como marcos mais amplo, cita a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação”, e o texto “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior”, ambos da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do ano de 1998; a Declaração de princípios da Cúpula das Américas, de 2001; e os documentos do Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em 2000.

Segundo a autora, “em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”. (GATTI, 2008, p. 62)

Nascimento (2007) informa que, ao longo das últimas décadas, a formação continuada de professores tem ocupado uma posição significativa e crescente no âmbito educacional e esclarece que esse destaque está atrelado, fundamentalmente:

- às pautas político-educacionais oriundas de organismos multilaterais como UNESCO e UNICEF, pelas agências financiadoras internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial;
- aos processos de reformas do ensino realizados não somente no Brasil, como também em diversos países da América Latina e em outras regiões do mundo;
- por apresentar-se como um tema relevante no contexto “das pesquisas acadêmicas, das produções teóricas e das inovações escolares, pedagógicas e curriculares estabelecidas a partir desse campo” (NASCIMENTO, 2007, p. 191).

A formação docente representa, assim, em um “conjunto polifônico de políticas e práticas interdependentes e complementares, estabelecidas tanto no âmbito das acropolíticas, das grandes esferas públicas, quanto nos espaços institucionais, das escolas promotoras de pesquisas e de educação formal”. (NASCIMENTO, 2007, p. 191)

Muitas abordagens têm sido feitas sobre a influência que as atuais mudanças sociais exercem sobre a sociedade, a educação, as escolas e o trabalho dos professores. Sempre houve o entendimento de que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. Desse modo, “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. (MARCELO, 2009, p. 8)

Para isso, torna-se imprescindível que os professores, assim como outros profissionais, compreendam que há necessidade de ampliarem, aprofundarem e melhorarem a sua competência profissional e pessoal. O professor do século XXI deve assumir que o conhecimento e os alunos estão se transformando velozmente e “para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”. (MARCELO, 2009, p. 8)

Percebemos que a profissão docente é complexa e requer constante adaptação às condições do trabalho, bem como permanente atualização científica, pedagógica e didática. Assim, “ainda que a formação inicial seja de elevada qualidade, a formação contínua é, ainda, uma necessidade para garantir qualidade de ensino”. (ALMEIDA, 2005, p. v)

Libâneo (2008, p. 77) corrobora essa concepção, ressaltando que “apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos, e portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” e que, nesse sentido, “a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada”.

Por esse motivo, nos últimos anos, muitos estudiosos da formação de professores vêm enfatizando a importância do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no contexto de trabalho, por meio da “educação ou formação continuada”, conforme nos esclarece Libâneo (2008). Para este autor, os cursos de formação inicial exercem um papel de grande relevância na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, que são muito necessários à sua identificação com a profissão, porém adverte que “é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho”. (LIBÂNEO, 2008, p. 77)

Dessa forma, podemos compreender que a formação continuada é uma forma diferente de ver a capacitação profissional dos docentes, pois ela objetiva o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, através do seu envolvimento “na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação-pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc.” (LIBÂNEO, 2008, p. 78); enfim, por meio da participação ativa e intencional em diversas ações da escola. O professor deixa, então, de estar apenas cumprindo suas atividades rotineiras e executando tarefas, sem tempo de ponderar e avaliar o que faz.

Nóvoa (2002) nos apresenta cinco teses concernentes às atuais tendências teórico-práticas relativas à formação contínua de professores:

Primeira tese - A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo nas situações escolares.

Segunda tese - A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

Terceira tese - A formação contínua deve alicerçar-se em uma “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Quarta tese - É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efetiva cooperação institucional.

Quinta tese - A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento. (NÓVOA, 2002, p. 63-65)

Por essas teses, o autor aborda os principais conceitos e noções tidos como crítico-emancipatórios na área da formação contínua de professores, que geram discursos e propostas

teóricas que se difundem pelo mundo, possibilitando a instituição de “uma nova sociedade de redes e de fluxos” de formação. (NÓVOA, 2002, p. 19)

Diante de tudo o que foi exposto, Gatti (2008, p. 57) reitera que “nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’”.

Conforme explicita a autora, em alguns momentos, restringe-se o significado dessa expressão aos limites de “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional”. (GATTI, 2008, p. 57)

Nesse contexto, enumera-se uma série de atividades que podem ser compreendidas sob esse enfoque de formação:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional. (GATTI, 2008, p. 57)

Acrescenta ainda que, nessa diversidade de ações, podemos incluir tudo que possa propiciar “ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. (GATTI, 2008, p. 57)

Podemos constatar, portanto, que há uma infinidade de possibilidades abrigadas dentro do termo “educação continuada” e que,

[...] à parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. (GATTI, 2008, p. 57)

Gatti (2008) nos esclarece que o surgimento desses vários tipos de formação não é gratuito e tem base histórica em condições que emergem da sociedade contemporânea, diante dos desafios impostos aos currículos, ao ensino, aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, e pelas dificuldades cotidianas dos sistemas de ensino, enfrentadas por gestores e professores. Por esses motivos, tornou-se premente a adoção do discurso da atualização e da necessidade de renovação.

Assim, observamos que, nos últimos anos do século passado, tornou-se forte, nos mais diversos setores profissionais e universitários, principalmente em países desenvolvidos, a questão da “imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho”, conforme ressalta Gatti (2008, p. 58).

Desse modo, houve a necessidade de também se incorporar a educação continuada ao contexto das instituições educativas, surgindo, então, a exigência do desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais voltadas para os problemas inerentes ao nosso sistema educacional.

No entanto, na prática, segundo Gatti (2008, p. 58), “ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de

suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”. E ainda acrescenta:

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58)

A respeito desse fato, Almeida (2005, p. 18) corrobora que “apesar das exigências feitas aos professores observa-se que não houve mudanças significativas em sua formação, pois grande parte dos cursos de formação de professores estão organizados de tal forma que apenas permitem transmitir conhecimentos”, sendo “consenso geral entre os docentes que a formação científica recebida nas universidades não está adequada às reais necessidades de sua prática docente, por apresentar carência no domínio dos saberes conceituais a ser ensinados”.

Essa questão contribui, conseqüentemente, para que o docente atue como “um transmissor mecânico dos conteúdos do livro didático” (ALMEIDA, 2005, p. 18). Além do mais, os próprios professores percebem que há também a necessidade de se incluir conhecimentos psicopedagógicos em sua formação inicial, pois, na falta desses saberes, gera-se prejuízo ao bom desempenho dos docentes, em sua prática profissional. (CARVALHO, 2001)

Já houve uma vasta discussão sobre o assunto nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), sendo os resultados dos debates sintetizados por Brzezinski (1996, apud CARVALHO, 2001).

Carvalho (2001) assevera que essas associações recomendam priorizar, nos cursos de formação dos professores, os cinco eixos a seguir:

1. Sólida formação teórica;
2. Unidade teoria e prática, sendo que tal relação diz respeito a como se dá a produção de conhecimento na dinâmica curricular do curso;
3. Compromisso social e a democratização da escola;
4. Trabalho coletivo;
5. Articulação entre a formação inicial e continuada. (CARVALHO, 2001, p. 116).

Assim, deduz-se que os docentes que possuírem uma boa preparação inicial para o exercício da profissão, estarão mais aptos a unir teoria e prática, se houver comprometimento social com o ensino e aprendizagem, desde que inseridos em uma instituição democrática, em que “as ações coletivas sejam predominantes” e que haja uma perspectiva construtivista da aprendizagem, baseada na “reflexão na prática e sobre a prática e a participação dos professores em processos de investigação sobre a prática docente. (ALMEIDA, 2005, p. 18-19)

Conforme as descobertas da pesquisa de Nascimento (2003, p. 137), geralmente, a “questão da formação contínua tem sido associada à responsabilidade individual dos professores, tanto para obtenção de novos trabalhos, para promoções, quanto para permanência e manutenção dos atuais empregos”.

O autor diz perceber que o “discurso usual sobre as competências individuais, tão propalado contemporaneamente nas escolas, pode estar sendo usado para transferir para os

educadores a responsabilidade exclusiva de formação continuada” (NASCIMENTO, 2003, p. 137), que, no seu entendimento, deveria representar um compromisso mútuo, que implicaria em “responsabilidades individuais associadas às dimensões coletivo-sociais, referentes às políticas públicas e organizacionais”. (NASCIMENTO, 2007, p. 196)

Torna-se importante salientar o pensamento de Libâneo (1998, p. 7), que informa que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”.

O autor é categórico ao esclarecer que, no entanto, por mais que a escola seja submetida a mudanças em suas funções, em sua estrutura organizacional e em seus conteúdos e métodos, “ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 1998, p. 7). Enfoca, então, que é mister, diante de qualquer reforma educacional ou proposta pedagógica, o envolvimento dos professores, pois são eles quem mais interagem com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Dentro dessa abordagem, é importante também darmos destaque aos estudos de Imbernón (2009) que demonstram a relevância do papel do professor diante de qualquer que seja a reforma do Sistema Educativo, atrelando a isso a necessidade de capacitação nas mudanças, uma vez que os professores são peças fundamentais em todo e qualquer processo que se pretenda inovar na educação.

Assim, devemos reiterar que a formação de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores e repensar a formação inicial e continuada de professores implica também na busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino, supondo “levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino”. (LIBÂNEO, 1998, p. 88-89)

Nesse aspecto, enfatizamos a necessidade de o professor conhecer estratégias de ensino e desenvolver suas próprias competências de pensar, pois Libâneo (1998) esclarece que, em sua avaliação, o professor necessita de uma formação mais aprofundada para lidar com a diversidade cultural e a diferença.

Concordamos com ele, ao ressaltar que a formação permanente deve ser enfocada como o fomento necessário ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando, assim, um trabalho colaborativo para transformar a prática.

Observamos que, na atualidade, para haver mudanças na educação, é necessário ao professorado mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se não há mudanças sob esse aspecto, podemos ter um professorado mais culto e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, tendo em vista que, segundo Imbernón (2009, p. 53), “o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional”.

Outra abordagem importante surge de Nóvoa (1999), que esclarece que, nos dias atuais, há um discurso cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão conclamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. O autor nos informa que muitos políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação e valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional e por uma melhor imagem social. Dessa forma, constatamos que os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais e que é “impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. (NÓVOA, 1999, p. 10)

Dessa forma, compartilhamos do mesmo entendimento de Nóvoa (2002, p. 1), quando afirma que há a necessidade de se priorizar “a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motores da melhoria de ensino”. Assim, em nossa concepção e do autor, há a compreensão de que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a

própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p.2) e que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação docente não for entendida como prioridade.

Pela ótica de Nóvoa (2002), o ideal seria dispor de um programa de formação contínua, em que houvesse a garantia de remuneração, para que os professores pudessem se dedicar à formação sem depender dos salários. Compreendemos, assim, que deve haver um reconhecimento de que a formação docente é tão importante quanto seu exercício profissional e que as instituições de ensino precisam investir nisso como forma de possibilitar a ampliação e o aprimoramento de sua atuação em favor da sociedade.

Igualmente importante é a abordagem do tema formação continuada docente por Candau (1997, p. 51 e 53), quando, em seu trabalho, focaliza essa problemática em três momentos.

Primeiramente, apresenta-nos o modelo considerado "clássico", que, segundo ela, é o mais presente nos sistemas de ensino, quando há a necessidade de renovação pedagógica, ao longo do tempo. Nele, "a ênfase é posta na 'reciclagem' dos professores", os quais voltam a atualizar a formação recebida, retornando à universidade — espaço considerado tradicionalmente como *locus* de produção de conhecimento, para participar de cursos de diferentes níveis: aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação *lato e stricto sensu*. Outras oportunidades de reciclagem advêm da frequência a cursos promovidos por secretarias de educação e/ou a participação em eventos como simpósios, congressos, encontros orientados, voltados para o aperfeiçoamento docente.

Candau (1997, p. 55), num segundo momento, esclarece que, em reação à concepção "clássica", foi se desenvolvendo "uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada". Para isso, salienta três teses, que têm maior consenso entre os profissionais da educação: "o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola"; "todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente"; e "é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério". (CANDAU, 1997, p. 56)

Por último, tece algumas reflexões críticas, considerando ser importante "partir do reconhecimento de que essas novas buscas trouxeram uma enorme renovação para o desenvolvimento da pesquisa e abriram novas perspectivas para a formação continuada de professores". (CANDAU, 1997, p. 65)

Para essa autora, diante de um tema em geral compreendido como sem grandes perspectivas de aprofundamento e cristalizado "numa rotina em geral aceita pela área de educação na perspectiva do modelo 'clássico', essas novas abordagens provocaram novas questões, olhares diferentes, a abertura de distintos caminhos para a reflexão e do desenvolvimento dos processos de formação continuada". (CANDAU, 1997, p. 65)

Na concepção de Nascimento (2007, p. 197) a "formação continuada" ainda é um campo em busca de um nome que melhor expresse seu verdadeiro sentido. Assim, questiona o autor: seria "capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, treinamento, qualificação? Educação, formação, permanente, contínua, continuada, auto-formação, inter-pares, mutualista, colaborativa?".

Esclarece que um grupo de educadores reunidos na Suíça, em 1996, elaborou um documento intitulado "Declaração de Genebra", constando os termos "educação ou formação permanente, contínua ou continuada", como expressões obtidas pelo consenso e aceitas como "politicamente corretas", para fazer referência "às políticas e práticas de formação profissional docente (assumindo-as de forma crítica e emancipatória em relação ao discurso mercadológico da qualificação profissional)". Ressalta que "não são raras as situações em que professores/as utilizam expressões como reciclagem, treinamento e capacitação para

denominarem suas próprias experiências ou as ações e programas organizacionais de formação continuada”. (NASCIMENTO, 2007, p. 197-198)

O autor ainda ressalta que, em seu estudo realizado em 2003, constatou que, na própria Lei nº 9.394/96 (LDB), são usados os termos “capacitação” (artigo 61) e “aperfeiçoamento” (artigo 67). Esses mesmos termos também são encontrados em outros textos oficiais das políticas educacionais para denominar e/ou substituir a expressão “formação continuada”. Enfatiza, então, que “são noções que veiculam diferentes sentidos e práticas de formação, geralmente sem levar em consideração os contextos, as implicações, a mobilização das tradições e concepções produzidas nesse campo”. (NASCIMENTO, 2007, p. 198)

Em seu entendimento, embora já exista demasiado conhecimento de estudos referentes à questão da diversidade de “nomes que nomeiam” a formação continuada de professores (NASCIMENTO, 2003), considera importante retomar o tema, pelo fato de que há a possibilidade de abordá-lo de forma inovadora e argumenta sobre a necessidade de “construirmos visões transversais, interdependentes e complementares para nomearmos as políticas e práticas de educação continuada do/a professor/a”. (NASCIMENTO, 2007, p. 198)

Diz ainda que, nesse sentido, a formação continuada de professores

[...] representa diversificados posicionamentos em relação aos contextos históricos e socioculturais, aos espaços organizacionais, acadêmicos, escolares, a exemplo dos congressos, encontros e seminários, dentre outros, que congregam pesquisadores/as, professores/as, suas produções, pesquisas, artigos e coisas afins.

Por conseguinte, dentre outras possibilidades de interpretação, consideramos que essa visão também sugere que tanto no âmbito das reformas políticas educacionais, dos estudos teóricos, das pesquisas acadêmicas quanto dos projetos escolares (pedagógicos e curriculares), a ‘formação’, melhor dizendo, as ‘políticas e práticas de formação docente’ têm assumido diferentes nomes e noções. E, em geral, constitui um campo polifônico tenso, dado a multiplicidade de implicações, significados e sentidos que ora disputam hegemonia e buscam responder sobre a educação docente. (NASCIMENTO, 2007, p 198-199)

Por formação continuada, Nascimento (1997, p. 70), compreende “toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial”. No bojo dessa formação, incluem-se “os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino”. Conclui que a formação continuada é “temporalmente posterior à formação inicial, embora uma pressuponha a outra e devam se completar na formação dos professores que estão exercendo o magistério”.

Dentro desse amplo conceito, destaca a formação em serviço como sendo uma das estratégias de formação continuada de docentes e esclarece que se trata de ações de formação continuada que são realizadas no próprio local de trabalho e outras atividades que, mesmo não estando inseridas no espaço de trabalho, são “organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculadas estes professores como referência fundamental”. (NASCIMENTO, 1997, p. 70)

Marcelo (2009) faz referência a várias noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação (BOLAM; MCMAHON, 2004; TERIGI, 2007, *apud* MARCELO, 2009, p. 9) e opta pelo conceito de “desenvolvimento profissional de professores”. Segundo ele, essa denominação é a que melhor se adéqua à concepção do

professor enquanto profissional do ensino.

Por outro lado, explica que o conceito “desenvolvimento” possui uma “conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. E, sob esse ponto de vista, ele pode ser compreendido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p. 9). Esse processo ocorre a longo prazo e é propiciado por meio de diferentes tipos de “oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores”. (MARCELO, 2009, p. 10)

Assim, Marcelo (2009) reforça que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre como um processo individual e coletivo, que deve se concretizar no local de trabalho do docente, ou seja, na escola. Para ele, esse processo propicia o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências tanto formais como informais.

Em seus estudos, ao analisar e sintetizar os modelos de formação continuada de professores, Nóvoa (1991, p. 21), apresenta-nos a possibilidade de agrupá-los em dois grupos:

- Os modelos estruturantes, que são “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, sendo possível aplicá-los a diversos grupos de professores.
- Os modelos construtivistas, que “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Ainda de acordo com Nóvoa (1991), embora os modelos estruturantes sejam mais eficientes a curto prazo, ele se posiciona favorável aos modelos construtivistas, tendo em vista a necessidade de uma formação continuada que contribua para que haja uma mudança educacional e uma redefinição da profissão docente.

O autor reconhece a impossibilidade de que esses modelos se encontrem isolados na prática de formação docente, pois as estratégias de formação “são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos”. (NÓVOA, 1991, p. 20)

Para Imbernón (2011, p. 7), em suma, a profissão docente deve superar a “concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora”.

Por conseguinte, se a educação, gradativamente, tornou-se mais complexa, o contexto em que trabalha o magistério também se tornou mais complexo e diversificado. Assim, a profissão não pode se basear apenas na “transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Estamos vivenciando uma época em que a profissão exerce muitas outras funções, tais como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. Tudo isso exige uma nova formação inicial e permanente.

No que se refere à formação permanente, Imbernón (2011) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade [...]
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN, 2011, p. 50)

Se aceitarmos essas premissas como válidas, a formação adquirirá um caráter reflexivo dos sujeitos sobre sua prática, permitindo o exame de suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas ações, estabelecendo um processo constante de autoavaliação, que orientará o trabalho docente. (IMBERNÓN, 2011)

Destarte, sendo o professor o mediador da construção de conhecimentos junto a seus alunos, ele necessita de estar em permanente busca de formação, para que possa atuar como profissional inovador e dinâmico, pesquisador de sua prática e não agir apenas como mero transmissor de informações. Somente assim poderá atender aos anseios da sociedade atual e contribuir para que a escola alcance a tão almejada qualidade do ensino.

1.4. Principais Políticas de Formação Continuada Docente no Brasil

No contexto do presente estudo, após termos realizado algumas considerações sobre formação continuada, julgamos importante fazer uma breve retrospectiva desse tema dentro da legislação brasileira, a partir da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, quando se abriu caminho para que se desenvolvessem processos de educação continuada dos profissionais da área da educação.

O artigo 169 dessa lei estabelece que “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1946)

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 93, fica mais claro que os recursos previstos no artigo 169, da Constituição Federal, deveriam ser aplicados, preferencialmente, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, conforme os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação, devendo assegurar:

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes [...]. (BRASIL, 1961)

Importante registrar que, nesse mesmo documento, encontramos entre as diversas despesas consideradas como sendo inerentes ao ensino “as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências” (BRASIL, 1961, artigo 93, §1º), primando, assim, pelas iniciativas de formação continuada.

Na segunda LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, respectivamente em seus artigos 38 e 39, a questão dessa formação permanece entre os pontos que merecem destaque, ficando estabelecido que:

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. (BRASIL, 1971)

Constatamos que houve, então, o fortalecimento do investimento nessa ação e, atrelado a isso, passou a estar a valorização dos profissionais pela realização da formação, inclusive no que se refere a ganhos salariais, vinculados ao nível de qualificação docente.

Nesse aspecto, vale ressaltar o que apregoa Cardoso (2006, p. 79), quando enfoca a formação continuada como sendo detentora de “um caráter importante para a efetivação de políticas de valorização do profissional da educação, fortalecidas quando articuladas à formação inicial, às condições materiais de trabalho, salário e a planos de carreira”.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, LDB vigente em nosso país, o tema “formação de professores” obteve destaque no Título VI, denominado “Dos Profissionais da Educação”, mais precisamente nos artigos 61 a 67.

Enfatizamos que o artigo 61, Parágrafo único, inciso II, ao abordar a formação dos profissionais da educação, dispõe como um dos seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996), respaldando assim, a formação continuada dos docentes.

Nessa lei, fica instituído, no artigo 62, Parágrafo 1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. No Parágrafo 2º, acrescenta-se ainda que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996), fator que estimula e facilita o acesso à formação.

O artigo 63 atribui competência aos Institutos Superiores de Educação para oferecer diversos tipos de formações, entre elas, “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 1996)

Fica definido, no artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996)

Segundo Gatti (2008, p. 63-64), todas as legislações que se seguiram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) são “fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam” e que somente “a partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Conclui, afirmando que essa lei “reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada”.

Diante do exposto, constatamos que, na atual LDB, é dada grande ênfase à formação dos profissionais da educação e atribuída ao poder público grande responsabilidade por essa

oferta.

Em relação aos servidores públicos federais, em especial os docentes regidos pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais), estes encontram amparo em alguns dos artigos da referida lei, que favorecem sua participação, efetivamente, em cursos de formação continuada.

No artigo 87, fica estabelecido que, após cada quinquênio de efetivo exercício, “o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional”. (BRASIL, 1990)

Dando prosseguimento à análise da lei, deparamo-nos com o artigo 96-A, de grande relevância, por permitir ao servidor se afastar do exercício do seu cargo efetivo, com a respectiva remuneração, para participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituição de ensino superior no país, desde que a realização do curso de mestrado ou doutorado seja de interesse da Administração e não possa ocorrer simultaneamente com o exercício do cargo ou mediante compensação de horário. Nesse mesmo artigo, também há respaldo para que ocorra afastamento para realização de programas de pós-doutorado.

Aliado a isso, ainda encontramos o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que apresenta relevância para os servidores públicos federais, pois instituiu, especificamente, a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamentou alguns dispositivos da Lei nº 8.112/90.

Possui, entre suas finalidades, a busca de:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; [...]. (BRASIL, 2006)

É importante ressaltar algumas diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que, em nosso entendimento, impactam diretamente no desenvolvimento profissional dos servidores, principalmente docentes, que se referem à política de formação continuada.

Entre elas, destacaremos as diretrizes que têm o intuito de:

- incentivar e apoiar os servidores em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências tanto institucionais quanto individuais; assim como aquelas promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;
- garantir o acesso a eventos de capacitação interna ou externa ao seu local de trabalho;
- favorecer a capacitação e qualificação do servidor para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, compreendendo-a como a oferta regular de cursos que visam seu aprimoramento profissional, no decorrer de sua vida funcional;
- incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para que haja a promoção funcional do servidor na carreira e assegurar a ele a participação nessas atividades;
- considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si. (BRASIL, 2006).

Outro fato relevante, que também pode propiciar um ambiente positivo para que ocorra a formação continuada de servidores, é que na PNDP, assim como na Lei nº 8.112/90, está prevista a possibilidade de afastamento do servidor das suas atividades laborais, para participar de treinamento regularmente instituído, quando for inviável o cumprimento da sua jornada semanal de trabalho para realizar seguintes modalidades de formação: estágio, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

O Decreto nº 5.707/2006 também reitera a possibilidade de Licença para Capacitação (artigo 10), conforme o artigo 87 da Lei 8112/90, fixando que, após cada cinco anos de efetivo exercício, o servidor poderá solicitar licença remunerada, por até três meses, para participar de ação de capacitação.

No caso dos professores abarcados pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, estes estão inseridos no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, composto pelas seguintes carreiras e cargos:

- Carreira de Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior;
- Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Magistério Superior;
- Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
- Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. (BRASIL, 2012)

No caso específico dos Professores efetivos de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que são os que têm maior representatividade nos Institutos Federais, a Lei nº 12.772/2012 prevê alguns benefícios a serem alcançados por meio da formação continuada, principalmente por conclusão de cursos de educação formal, que lhes conceda uma titulação superior à graduação.

De posse do título acadêmico, o professor poderá solicitar, além da Retribuição por Titulação (RT), aceleração da promoção (artigo 15), de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, pela apresentação de título de especialista; de qualquer nível das Classes D I e D II para o nível 1 da classe D III, pela apresentação de título de mestre ou doutor.

Conforme o artigo 18, para fins de percepção da Retribuição por Titulação (RT), será considerada ainda a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, conforme a seguir:

- I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;
- II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e
- III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (BRASIL, 2012)

Já o artigo 30 vem ratificar a possibilidade de o ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, afastar-se de suas funções, assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, para participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado.

Importante frisar que, na avaliação de desempenho docente para progressão regular na

carreira, que ocorre a cada dois anos, a realização de cursos de curta duração e participação em eventos de capacitação também conta, favoravelmente, para a efetivação da referida progressão.

Ao fazer essa breve retrospectiva, por meio da análise de algumas leis e decretos, constatamos que, atualmente, a legislação é favorável ao desenvolvimento de políticas de formação continuada, principalmente no que tange aos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tanto por meio da oferta de capacitação quanto na concessão de retribuição financeira e apoio para aqueles que se mantiverem em constante processo de formativo.

1.5. Formação Continuada no Contexto do IFFluminense

A preocupação com a formação continuada dos professores não é um assunto novo e pode-se afirmar que tem sido foco de todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos, segundo Candau (1997).

Para a autora,

[...] Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja a nível dos diferentes sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante. (CANDAU, 1997, p. 52)

Tendo em vista o novo cenário educacional brasileiro e diante das novas exigências que se fazem necessárias aos profissionais da educação, no exercício de suas atribuições, o Instituto Federal Fluminense apoia seus servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos, por meio de seu Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada, por considerar a importância dessa formação em acordo com os princípios da instituição, considerando sua missão e compromisso social.

Nesse sentido, constatamos que, há mais de vinte anos, investe em formação continuada, pois, avaliando diversos documentos da instituição, verificamos que o apoio aos servidores sempre esteve entre suas prioridades, visando o desenvolvimento de seus profissionais e o avanço da própria instituição, tanto em termos de qualidade dos serviços prestados à sociedade quanto em relação ao crescimento institucional no que se refere à expansão da sua área de atuação.

Desse modo, desde a década de 1990, IFFluminense possui uma política de formação continuada de servidores. No início, essa ação era voltada apenas para os docentes, mas, com o passar dos anos, os servidores Técnico-Administrativos também foram agregados ao programa, com igualdade de condições.

Pelo levantamento documental realizado, há indícios de que a referida política já existia desde 1994, pelo que consta na Portaria nº 140, de 30 de março de 1998, do Diretor Geral da Escola Técnica Federal de Campos (ETF Campos), primeiro documento encontrado na instituição sobre o assunto. Essa portaria aprovava, para o ano de 1998, o Plano de Capacitação do Departamento de Apoio e Extensão para os servidores docentes e o Projeto de Implantação de Bolsas de Apoio ao Mestrado e Doutorado e de auxílio à defesa de tese.

Evidenciamos, em seu teor, que a prioridade máxima era para a pós-graduação do corpo docente e que os cursos de mestrado e doutorado deveriam ser realizados, preferencialmente, em universidades públicas, pois o ônus da instituição, nesse caso, era o de conceder afastamento para o docente.

A partir de 1998, pode-se, então, pagar bolsa mensal de incentivo ao mestrado e ao

doutorado e bolsa de incentivo à defesa de tese para os que não recebiam nenhum tipo de bolsa de órgãos de fomento à pesquisa. A instituição manifestava, nesse documento, que a capacitação dos seus servidores era, “sem dúvida nenhuma, um dos maiores patrimônios da ETFCampos. Isso se comprova não só através da competência notória dos seus egressos, como também no papel de pólo irradiador de conhecimentos e cultura para toda região.” (ETFCAMPOS, 1998a, p. 1)

Além disso, também deixavam clara a intenção em se transformar em CEFET e que, para isso, era necessário “ter claro os rumos, as diretrizes e a política definida em relação a um aspecto fundamental: o desenvolvimento dos recursos humanos necessários para responder aos desafios desta transformação”. (ETFCAMPOS, 1998a, p. 1)

Constatamos que havia uma alocação crescente de recursos para esse fim, conforme Tabela 1:

Tabela 1 - Gastos com capacitação de 1994 a 1998

	94	95	96	97	98
Recurso em reais	38mil	75mil	87mil	150mil	Mais 10% que 97 (previsão)
Nº de docentes capacitados	110	372	321	385	-
Nº de servidores técnico administrativos capacitados	35	93	265	327	-

Fonte: Plano de Capacitação Docente da ETFC para o ano de 1998 (ETFCAMPOS, 1998a, p. 3)

Verificamos também que, como não era possível, até o ano de 1997, custear despesas com doutorado e mestrado, os valores acima diziam respeito a cursos de especialização, aperfeiçoamento, seminários, congressos, entre outros.

A política de capacitação era desenvolvida de acordo com as prioridades definidas pelo planejamento estratégico da instituição, executada pela direção, após ouvir as instâncias representativas dos diversos segmentos que compunham a instituição.

O Conselho de Coordenadores havia definido, a partir de 1995, que a política de capacitação deveria atender às seguintes prioridades:

- os cursos de especialização deveriam predominar sobre os outros tipos;
- os eventos deveriam estar em sintonia com novos cursos implantados ou em vias de implantação;
- contemplar a reformulação curricular pela qual a Escola passava;
- respeitar sempre os objetivos estratégicos da ETFCampos, como a transformação em CEFET, por exemplo. (ETFCAMPOS, 1998a)

Observamos que, no referido plano de capacitação, os princípios gerais de atendimento ao processo de “Cefetização” e à reformulação do Ensino Técnico, no que se refere a novas habilitações, parte diversificada/concomitância e subsídios para migração de área era prioridade máxima.

No mesmo ano de 1998, foram assinadas as Portarias nº 683 e 684, de 25 de novembro de 1998, em que, respectivamente, a ETFCampos passou a destinar vagas, em todo processo seletivo de ingresso de novos alunos na instituição, para servidores, nos Cursos de Ensino Médio, Técnicos e Pós-Técnicos e implantou o Programa de Incentivo à Graduação em Nível Superior, por meio da concessão anual de bolsas parciais, pagamento exclusivo de mensalidade dos servidores matriculados na graduação, desde que o curso estivesse em conformidade com sua área de atuação na Escola Técnica.

Esse fato merece destaque, por se tratar de uma ação que passou a impactar mais diretamente no segmento técnico-administrativo da instituição, pelo fato de serem os maiores

interessados nesse benefício. Isso demonstrou um avanço na política de capacitação.

Ambas as portarias foram criadas, tendo em vista os seguintes argumentos:

- a política adotada pela direção da Escola de prestação de toda assistência possível a seus servidores, traduzida fortemente em ações que oportunizavam aumento no nível de escolaridade de seus servidores;
- a tônica dos trabalhos e atividades no Projeto de Qualidade de Vida, que apontavam o caráter dessa formação como uma das formas de prestação da assistência mencionada;
- o projeto da Escola Técnica em se consolidar como Centro de Referência do Ensino (ETFCAMPOS, 1998b).

Dando prosseguimento a essa política, por meio da Portaria nº 002, de 04 de janeiro de 1999, houve a nomeação de comissão com a finalidade de coordenar, elaborar, formular e sistematizar as diretrizes gerais que deveriam indicar as orientações estratégicas, os conteúdos prioritários, relativos às ações de capacitação dos servidores docentes e técnico-administrativos.

Essa portaria foi expedida, considerando-se o Decreto nº 2.794, de 01 de outubro de 1998, que instituiu a Política Nacional de Capacitação dos Servidores da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional; Portaria MARE nº 3.454, de 15 de dezembro de 1998, que estabeleceu instruções específicas para a implementação da Política Nacional de Capacitação biênio 1999-2000, também no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional; considerando as ações desenvolvidas até o momento no sentido de capacitar e aperfeiçoar servidores docentes e técnico-administrativos; necessidade de uniformizar todas as ações de capacitação e aperfeiçoamento dos servidores da instituição. (ETFCAMPOS, 1999)

Essa portaria demonstra a preocupação do Governo Federal em relação à política de formação continuada de servidores, que veio a impactar em vários órgãos públicos e, conseqüentemente, na Escola Técnica, que passou a realizar um trabalho ainda mais aprofundado sob esse enfoque.

A partir dessa portaria, entre as várias outras consultadas, subsequentemente, viemos a encontrar a Portaria nº 498, de 02 de outubro de 2008, da Direção Geral já do então CEFET Campos, que estabelecia as Normas de Capacitação para os servidores efetivos da instituição, para cursos de graduação, pós-graduação e atualização, visando sustentar o que prevê o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano de Qualificação Institucional e o Plano de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos. (CEFET CAMPOS, 2008)

Nesse documento, o programa de capacitação se apresenta como sendo de destacada importância por representar uma ação de desenvolvimento de recursos humanos, por ser uma condição indispensável para aprimorar a eficiência da administração pública e a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Como objetivos gerais deste programa de capacitação foram citados:

- melhorar o índice de qualificação dos servidores em seus ambientes organizacionais;
- ampliar o nível de qualificação dos servidores com a finalidade de atenderem com qualidade ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, do nível básico à pós-graduação;
- atender à demanda decorrente do crescimento da oferta dos cursos de nível básico e superior;
- formar o servidor pesquisador, a fim de elevar a participação da instituição no

processo de desenvolvimento econômico e social da região (CEFET CAMPOS, 2008).

Nesse contexto, as modalidades de bolsa eram para: cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado), graduação e atualização (cursos e treinamentos; participação em congressos, seminários como ouvinte; e apresentação de trabalhos científico-tecnológicos desenvolvidos na instituição).

Após o CEFET Campos ter sido transformado em Instituto Federal Fluminense, por força da Lei nº 11.892/2008, foi publicada pela sua Reitoria a Portaria nº 423, de 17 de agosto de 2009, estabelecendo Normas de Capacitação para os servidores efetivos da instituição, objetivando sua participação em cursos de graduação, pós-graduação e atualização, com vigência a partir de 01 de setembro 2009.

A referida Norma visava manter o que previa o seu PDI, o Plano de Carreira e Cargos dos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e o Plano de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos.

Dessa forma, o programa de capacitação se apresenta nos mesmos moldes de 2008, inclusive reiterando, nessa portaria, a importância dessa ação para o desenvolvimento de recursos humanos, almejando alcançar a eficiência da administração pública e manter a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

No ano de 2010, em um primeiro momento, a Reitoria estabelece a Portaria nº 774, de 18 de novembro de 2010, considerando o que prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional e aprova a concessão de auxílio apenas para cursos de atualização tais como: cursos e treinamentos, participação em encontros, seminários, congressos, ou eventos similares (como ouvinte) e apresentação de trabalhos científicos/tecnológicos de interesse do IFFluminense, em conformidade com regimento do programa de incentivo à produção acadêmica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação. (IFFLUMINENSE, 2010)

Em um segundo momento, tendo em vista a necessidade de reorganização do Projeto de Capacitação dos servidores do IFFluminense, publicou-se a Portaria nº 778, de 23 de novembro de 2010, que aprovou o Edital nº 062, também da mesma data, contendo as normas e procedimentos que orientavam o processo seletivo de projetos de capacitação dos servidores, que deveriam efetivar sua inscrição por meio do referido edital.

A instituição, constantemente, revisa e aprimora sua política de formação continuada. Atualmente, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada dos Servidores do IFFluminense é regido pela Resolução nº 03, de 21 de fevereiro de 2014, e se baseia na importância de se definir um programa concebido para fortalecer a formação dos profissionais da instituição, referendar o compromisso institucional com a produção de conhecimento, além de estimular a formação continuada do servidor (IFFLUMINENSE, 2014).

Como política institucional, atinge, de forma equânime, todos os profissionais efetivos e se firma a partir da conjugação de três fatores: as diretrizes traçadas para a administração pública, a importância estratégica da capacitação do servidor para a gestão e a aspiração do servidor no sentido de seu aperfeiçoamento, para que haja o fortalecimento da missão e do compromisso com os estudantes e com a sociedade.

Foram definidos como principais objetivos do Programa:

1. Elevar o nível de qualificação de profissionais, com vistas a atender, com crescente qualidade, ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão no IFFluminense, na perspectiva da valorização do servidor e da educação pública;
2. Fortalecer as linhas de pesquisa definidas pela Instituição;
3. Ampliar estudos e pesquisas sobre os arranjos produtivos regionais, como

- subsídios para a Instituição no sentido da intervenção na realidade;
4. Atender aos interesses da Instituição, quando da expansão, ampliação e redimensionamento de sua atuação, sempre na perspectiva de perceber o servidor como um agente de mudanças;
 5. Fortalecer o sentimento de pertencimento à Instituição, com consequente elevação da autoestima do servidor como profissional da educação. (IFFLUMINENSE, 2014, p. 4)

Diante de todo o exposto, o Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada do servidor se estabelece, efetivamente, da seguinte forma:

I- Programa de Recepção ao Servidor (docentes e técnico-administrativos), com o objetivo de promover sua “integração ao ambiente institucional e o fortalecimento de debates na perspectiva da compreensão das especificidades do serviço público, da dimensão da educação profissional e tecnológica e do papel do IFFluminense” (IFFLUMINENSE, 2014, p. 5).

II- Apoio administrativo e pedagógico, por meio de “ações que convergem para possibilitar aos servidores o aprimoramento de sua formação e para ampliar a participação da Instituição na sociedade, em diferentes instâncias de decisão” (IFFLUMINENSE, 2014, p. 5).

Esse apoio se firma por:

- Estabelecimento de parcerias com universidades públicas e privadas, nacionais e internacionais e com empresas, na perspectiva da formação continuada dos servidores e do aperfeiçoamento institucional;
- Suporte institucional para a formação e desenvolvimento das pessoas – ambiente institucional favorável à formação, com aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos e similares.

III- Concessão de Horário Especial de Trabalho para Formação Continuada em serviço;

IV- Concessão de Afastamento Integral para realização de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado);

V- Concessão de Bolsa Institucional:

a) de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional para realização de Cursos de Aperfeiçoamento de curta duração; participação em Encontros, Congressos, Seminários ou eventos similares (como ouvinte); apresentação de Trabalhos Científicos/Tecnológicos.

b) de Apoio à Formação Continuada para cursos de Graduação; Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*; e Defesa de Dissertação/Tese.

O IFFluminense, portanto, por meio da dotação orçamentária prevista para sua Reitoria e seus *campi*, investe recursos financeiros para que seus servidores aprimorem sua atuação profissional, transferindo-lhes a missão de transformarem-se em agentes de mudança.

Nesse sentido, o referido programa se firma a partir da "convergência de dois vetores: o compromisso da instituição com a sociedade em relação à construção e democratização do conhecimento e o aperfeiçoamento de profissionais da Instituição e consequente fortalecimento da educação pública.” (IFFLUMINENSE, 2014, p. 4)

Busca-se, portanto, com essa política, na dinâmica da instituição, que se insere num espaço geopolítico dotado de grande diversidade cultural e econômica, produzir conhecimento e colocá-lo à disposição da sociedade.

Nesse contexto, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB), ao optar por se desvincular da Universidade Federal Fluminense (UFF) e integrar o Instituto Federal Fluminense, por meio da Lei nº 11.892/2008, passando a ser o *campus* Bom Jesus do Itabapoana, obteve acesso a uma Política de Formação Continuada arrojada e muito atrativa, que representou um grande diferencial para seus servidores. Estes foram transpostos em 18 de

janeiro de 2010 para o IFFluminense e logo puderam pleitear sua inserção no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e Apoio à Formação Continuada, conforme critérios pelo órgão. Isso foi uma oportunidade pouco vivenciada por eles, tendo em vista que na UFF não havia a possibilidade de atendimento integral à demanda oriunda dos servidores do CTAIBB.

No que se refere ao corpo docente, foco do presente estudo, evidenciamos que, no *campus* Bom Jesus, no decorrer de 2010 a 2014, houve a aprovação de 83 projetos que beneficiaram diversos professores com bolsas para Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e para Formação Continuada e também a aprovação de 05 docentes para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de Termo de Cooperação Técnico-Científica, celebrado pelo IFFluminense com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e com a Universidade Positivo, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Total de docentes contemplados pela Política de Formação Continuada do IFFluminense – 2010 a 2014

Modalidade de bolsa	2010	2011	2012	2013	2014
Especialização	-	-	-	01	-
Mestrado ²	02	02	05	09	01
Doutorado ³	-	02	02	04	02
Auxílio Tese	02	03	07	05	08
Participação em cursos de capacitação	02	01	01	-	02
Participação em eventos	06	03	11	01	06
TOTAL	12	11	26	20	19

Fonte: Informações extraídas de projetos de capacitação e de planilhas mensais de pagamento de bolsas a servidores, arquivados na Diretoria de Gestão de Pessoas do *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

A política de formação continuada do IFFluminense é, portanto, uma das ações centrais da gestão e se encontra em grande evolução, impactando, consideravelmente, nas ações de capacitação dos servidores do *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

Nesse sentido, merece destacar que, no decorrer da realização desta investigação, deparamo-nos com uma nova ação de formação que vem sendo promovida, internamente, para os servidores da instituição, que é veiculada por meio da Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação do IFFluminense.

Suas atividades tiveram início em 2015 e têm como principal objetivo “incentivar e promover oportunidades de formação continuada de trabalhadores da área socioeducacional e técnico-científica que contribuam para a qualidade das ações profissionais, das relações interpessoais e do cuidado ético com os seres humanos e a natureza.” (IFFLUMINENSE, 2016a, p. 2)

Devemos enfatizar que

A formação continuada cumpre papel importante ao promover o diálogo entre os saberes que os(as) trabalhadores(as), em especial os(as) trabalhadores(as) da educação, já têm produzidos e as necessidades específicas demandadas pelo trabalho. Cada vez mais exige-se conhecimento que, fruto de profundas reflexões e construções, considere as pluralidades e as diferenças humanas, culturais e sociais. (IFFLUMINENSE, 2016a, p. 1)

² Do total, 02 docentes são contemplados por Termo de Cooperação Técnico-Científica com a UFRRJ (instituição pública localizada em Seropédica-RJ).

³ Do total, 03 docentes são contemplados por Termo de Cooperação Técnico-Científica com a Universidade Positivo (instituição particular localizada em Curitiba-PR).

A Escola de Formação atua com a promoção de cursos, minicursos, seminários, oficinas, grupos de estudos, exposições, fóruns e projetos socioeducacionais, dentre outros, podendo ser apresentadas demandas por um ou vários *campi* do Instituto, por instituições públicas e por servidores.

Tem ainda por finalidade

ampliar oportunidades de troca de experiências, saberes e pontos de vistas, consolidando-se, assim, como espaços de formação e de trocas coletivas que fortaleçam processos de permanente formação e constância dos debates que envolvem o campo dos valores e da ética; da defesa da educação que emancipa; do papel dos servidores, trabalhadores da educação numa sociedade em permanente movimento. (IFFLUMINENSE, 2016b, p. 1)

No *campus* Bom Jesus do Itabapoana essa proposta tem alcançando êxito, pois há alguns anos a instituição, seguindo a tradição, somente promovia Encontros Pedagógicos anuais com a participação de docentes e profissionais da área pedagógica, geralmente na semana que antecede o início do ano letivo, sendo esta, portanto, a única oportunidade interna de capacitação voltada exclusivamente para os profissionais da área de ensino.

Esses encontros têm a finalidade de propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, com o intuito de favorecer o trabalho docente e o planejamento de suas atividades. Nessas ocasiões, ocorrem, basicamente, oficinas, debates, palestras e ações de planejamento.

Com o avançar do tempo e com a chegada de novos servidores, o quadro foi se ampliando e gerando novas discussões. No ano de 2015, por iniciativa de alguns professores da área de humanas e equipe pedagógica, houve a busca de novas alternativas que favorecessem o diálogo entre os diversos profissionais do *campus* e melhorassem sua prática. Decidiram estabelecer, então, encontros específicos com a finalidade de promover a discussão de temas relevantes para a área de ensino.

Com a intensificação dessas discussões durante a greve ocorrida em 2015, surgiu o Grupo Permanente de Estudos Trabalho & Educação, que, a partir de 2016, passou a integrar a proposta da Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação do IFFluminense.

As reuniões presenciais, no *campus*, são quinzenais e também são desenvolvidas atividades na plataforma *moodle*, com a finalidade de intensificar e aprofundar as discussões envolvendo questões educacionais dentro de um ambiente crítico e propositivo, que norteiam inclusive a elaboração de documentos que subsidiam as práticas cotidianas.

Atualmente, essas reflexões são mediadas por servidores do *campus* Bom Jesus e são extensivas a todos os servidores do IFFluminense e abordam temas como: “o ensino integrado; a relação entre escola e comunidade; a inter e multidisciplinaridade; história da Educação Profissional e Tecnológica, importância dos Institutos na relação que envolve as escalas global, nacional, regional e local; identidade institucional, entre outros” (IFFLUMINENSE, 2016c, p. 1).

As atividades desenvolvidas pelo grupo buscam contemplar os seguintes temas:

- I – Educação Integradora;
- II – História da Educação Profissional;
- III – Os Institutos Federais e o Projeto Nacional de Desenvolvimento;
- IV – Ensino Integrado e os IFs;
- V – A identidade institucional;
- VI – Clima e Cultura organizacional e o IFF;
- VII – Educação Técnica e Profissional na perspectiva da Politecnia;

- VIII – Pedagogia da Alternância;
- IX – Projeto Integrador como Instrumento de Ensino;
- X – Metodologias Educacionais;
- XI – A pesquisa como princípio educativo;
- XII – A Satisfação e o bem estar dos alunos nas relações interpessoais: Contribuição da Psicologia Positiva;
- XIII – Evasão e Fracasso Escolar. (IFFLUMINENSE, 2016c, p.1)

Essa proposição demonstra a viabilidade de se desenvolver a formação continuada também dentro da instituição, criando, assim, um ambiente em que se consegue conciliar informação, reflexão e trocas de experiências que favoreçam o aprimoramento dos profissionais que atuam no IFFluminense.

2. METODOLOGIA

Esta seção se refere à trajetória metodológica adotada, reiterando o objetivo geral e a questão que delimitou este estudo, bem como apresenta os seguintes desdobramentos: a perspectiva metodológica, os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a descrição da análise dos dados e os aspectos éticos observados na realização da investigação científica.

2.1. Perspectiva Metodológica

“A cabeça humana pode: fazer conhecimento; usar conhecimento; posicionar-se diante do conhecimento. Para que serve o conhecimento?” Essa indagação vem de Garcia (*apud* HÜHNE, 1987, p. 45) em seu texto “O conhecimento”.

A autora diz que ao buscarmos a palavra francesa *connaissance*, podemos verificar que conhecimento é nascer (*naissance*) com (*com*). Assim, o homem se diferencia dos outros seres justamente por ter a capacidade de conhecer e por ser o único a possuir razão, isto é, tem a capacidade de se relacionar e ir além da realidade imediata.

Desse modo, Garcia (*apud* HÜHNE, 1987, p. 45) afirma que o homem, ao entrar em contato com essa realidade, de imediato “apreende essa realidade em relação ao seu eu, à sua cultura, à sua história.” O homem, então, interpreta a realidade e mostra-se nessa interpretação. “Aí ele diz da realidade e diz de si mesmo. E quando diz, ele nasce como ser pensante juntamente com aquilo que ele pensa ou conhece.”

A evolução do conhecimento humano ocorre dessa forma e, quanto mais ele evolui, mais o homem se conhece e se elabora. Esse processo mostra ao homem que “ele jamais é alguma coisa pronta na medida em que está sempre nascendo de novo quando tem a coragem de se mostrar aberto diante da realidade.” (GARCIA, *apud* HÜHNE, 1987, p. 45)

No contexto da produção de conhecimento científico, devemos ressaltar que, no entendimento de Marconi e Lakatos (2010, p. 139), a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para essas mesmas autoras, o método científico pode ser definido como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 46)

Como a proposta de formação continuada do IFFluminense aguçou nossa curiosidade, gerando uma indagação e a necessidade de produzirmos e/ou aprofundarmos conhecimento sobre ela, estabelecemos, como questão norteadora do estudo, a seguinte sentença: Os investimentos em formação continuada, no *campus* Bom Jesus do Itabapoana, estão promovendo um melhor desempenho dos docentes no que se refere ao desenvolvimento do IFFluminense, conforme previsto no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada desses profissionais?

Dessa maneira, considerando que o interesse que nutria este trabalho era investigar a política de formação continuada dos docentes, buscando identificar a influência dessa formação na prática dos professores do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana, a abordagem qualitativa nos pareceu ser a mais apropriada, pois, por meio dela, poderíamos compreender as significações que os participantes da pesquisa atribuíam à formação continuada e aos conhecimentos construídos por eles nos cursos de pós-graduação financiados pelo IFFluminense.

Essa abordagem, segundo a literatura, tem por finalidade explorar a realidade de maneira mais completa e profunda possível, dando destaque ao significado e à

intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, em que estão inseridos os seres humanos. (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Minayo (1994, p. 21-22) acrescenta ainda que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para que houvesse a compreensão do contexto e da complexidade do objeto de estudo, optamos, como abordagem de pesquisa, o estudo de caso. O caso a ser investigado foi a Política de Formação Continuada do IFFluminense, que abrange todos os seus servidores efetivos, conforme critérios estabelecidos pela instituição. O *locus* escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o *campus* Bom Jesus do Itabapoana e contou com a participação dos docentes envolvidos no Programa de Formação Continuada, no período de 2010 a 2014.

Conforme expõem Lüdke e André (1986):

[...] Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18)

Assim, depreendemos que essa opção metodológica, inspirada pela natureza social que caracteriza o problema, permite uma estruturação prévia, mas com graus de flexibilidade. Na pesquisa qualitativa, os dados são coletados por meio da descrição feita pelos próprios sujeitos, gerando, assim, “o grau de subjetividade, incompletude e mesmo intencionalidade de uma pesquisa de natureza social, visto ser a pesquisa social composta de uma complexidade própria”. (CARDOSO, 2006, p. 87)

Como estratégias para a coleta de dados, utilizamo-nos da análise documental e aplicação de questionários.

A pesquisa, portanto, sob o enfoque qualitativo, permitiu-nos efetuar uma investigação sistemática de alguns aspectos da realidade do IFFluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana, fazendo “um recorte teórico e metodológico do tema, uma vez que, para a compreensão dessa realidade, torna-se necessário perspectivá-la parcialmente”, de acordo com Cardoso (2006, p. 87).

Como sustentação teórica para a “análise documental”, usamos como referência Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), que nos explicam que a análise de documentos é um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa forma, realizamos a seleção dos documentos, visando atender as expectativas do estudo, pois “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10)

Desde a fase da elaboração do pré-projeto para inscrição no Processo Seletivo para ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) até a redação final da dissertação, muitas informações foram coletadas por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

O trabalho contou, em todo o seu percurso, com a análise e o uso de fontes textuais,

tais como: livros, revistas, artigos, teses, dissertações, textos de *sites* da internet e documentos arquivados na Diretoria de Gestão de Pessoas do *campus* Bom Jesus do Itabapoana (DGP/CBJI) e no Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação do IFFluminense, em Campos dos Goytacazes-RJ.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu o estudo do tema, pela ótica de diversos autores. Estes, de forma direta ou indireta, concederam-nos subsídios teóricos para que o estudo pudesse avançar e ser concluído. Tivemos, assim, a possibilidade de “relacionar a teoria de sustentação do estudo e a realidade investigada”. (CARDOSO, 2006, p. 90)

Ratificamos, conforme enfatiza Gil (2010, p. 30), que a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de fornecer fundamentação teórica ao trabalho e promover a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema, além de ter como sua principal vantagem o fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se torna “fundamental em qualquer área de estudo porque é ela quem levanta os dados de uma questão e oferece fundamentação teórica para um problema”. (HÜHNE, 1987, p. 247)

Em relação à pesquisa documental, num primeiro momento, englobou a análise de documentos referentes ao contexto histórico, político e educacional em que se inserem as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, desde a criação das primeiras Escolas Profissionais, em 1906, até o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008. Foi dado destaque ao histórico da criação do Instituto Federal Fluminense e do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, *locus* dessa investigação, dando ênfase à evolução dessas instituições no cenário nacional.

Para isso, foram analisados diversos decretos, decretos-lei, leis, resoluções, mapas, fotografias, documentos expedidos pelo MEC, IFFluminense e Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos/UFF.

Também foi utilizada a pesquisa documental, valendo-nos de toda sorte de documentos oficiais, mantidos na instituição, elaborados com finalidades diversas, capazes de comprovar algum fato ou acontecimento, conforme aponta Gil (2010), para buscarmos compreender alguns aspectos da dinâmica da política de formação continuada docente, em nível nacional e no IFFluminense.

Para essa finalidade, foi realizada a consulta a projetos de capacitação, relatórios e planilhas de controle de pagamento de bolsas mensais e anuais, mantidos na DGP/CBJI. Também foram analisados decretos, leis, portarias, resolução, planos de capacitação e edital sobre o assunto.

Devido à necessidade de resgatar a história e a evolução da política de formação continuada do IFFluminense, foi realizada também pesquisa documental, no dia 09 de novembro de 2015, no Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação do IFFluminense, onde foi possível ter acesso a cerca de 15.000 portarias emitidas no período de 1990 a 2015, que lá se encontram encadernadas e arquivadas. Assim, foi possível ter acesso a informações sobre a criação e manutenção da política de capacitação do órgão, ao longo dos anos.

Ao analisar todos os documentos, selecionamos os que se referem à política de formação continuada, que foram detalhados na seção 1.5 desta dissertação: Portaria nº 140, de 30 de março de 1998, Portarias nº 683 e 684, de 25 de novembro de 1998, Portaria nº 002, de 04 de janeiro de 1999, Portaria nº 498, de 02 de outubro de 2008, Portaria nº 423, de 17 de agosto de 2009, Portaria nº 774, de 18 de novembro de 2010, Portaria nº 778, de 23 de novembro de 2010, que aprovou o Edital nº 062, também da mesma data, Resolução nº 03, de 21 de fevereiro de 2014, e também documentos sobre a Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação constantes na página do IFFluminense, na internet.

2.2. Participantes da Pesquisa

Nesta pesquisa, foi focada a participação docente em programas de pós-graduação e a influência da formação em sua prática profissional, que é um dos objetivos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e a Formação Continuada dos Servidores, tomando como campo para realização de estudos o *campus* Bom Jesus do Itabapoana, no período de 2010 a 2014, uma vez que os servidores desta instituição, até serem transpostos para o Instituto, não contavam com esse apoio.

Embora o Programa seja extensivo a todos os servidores efetivos (técnico-administrativos e docentes) e adote diversas modalidades de apoio à formação continuada, optamos por trabalhar apenas com os docentes que, na ocasião da realização deste estudo, já tinham sido contemplados com bolsa institucional ou por Termos de Cooperação Técnico-Científica estabelecidos entre o IFFluminense e universidades, visando à participação em cursos de pós-graduação, tendo em vista que são essas as modalidades mais pleiteadas por esse segmento de servidores. Além do mais, é a que exige maior investimento financeiro do Instituto e que, geralmente, ocorre a longo prazo.

A escolha do segmento docente para participar da pesquisa está amparada na concepção de Libâneo (2008, p. 9), que enfatiza que como o “objetivo primordial da escola é possibilitar o ensino aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores tem um peso substancial. Escola que funciona bem é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores e, com isso, consegue melhorar a aprendizagem dos alunos”.

Corroboramos esse pensamento, com o que focaliza Imbernón (2011):

[...] Na formação do profissional da educação é mais importante centrar atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Diante do exposto, foram selecionados para o estudo, por sorteio, 15 docentes, sendo 03 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com faixa etária entre 26 e 61 anos, que declararam a intenção de participar de modo voluntário da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) que se interessaram pelo tema e disponibilizaram tempo para prestar as informações solicitadas.

Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por uma numeração de 01 a 15, aleatoriamente.

Essa amostra foi selecionada num universo de 30 docentes contemplados com a política de formação continuada do IFFluminense, em período compreendido entre 2010 a 2014, para realização de cursos de pós-graduação, representando, portanto, 50% do total de docentes nessa situação.

No grupo dos 15 docentes selecionados, havia 01 docente com formação tecnológica, 06 com licenciatura e 08 com bacharelado; sendo 13 beneficiados com bolsa mensal para formação continuada e 02 com Termo de Cooperação Técnico-Científica com universidades.

Na Tabela 3, podemos verificar o quantitativo de participantes da pesquisa por área de atuação.

Tabela 3 - Quantitativo de participantes da pesquisa por área de atuação

Área de atuação	Nº de professores
Administração Rural	01
Agricultura	04
Agroindústria	01
Biologia	01
Engenharia Agrícola	01
Informática	03
Irrigação e Drenagem	01
Matemática	01
Química	01
Zootecnia	01
TOTAL	15

Na sequência, indicamos, na Tabela 4, o quantitativo de professores por nível de formação.

Tabela 4 - Quantitativo de participantes da pesquisa por nível de formação

Nível formação	Nº de professores
Graduação	01
Especialização	02
Mestrado	10
Doutorado	02
Pós-doutorado	-
TOTAL	15

2.3. Instrumento de Coleta de Dados

Para realização da pesquisa, primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação da Diretoria de Pesquisa e Extensão do *campus* Bom Jesus e da Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (COMEP/UFRRJ), obtendo parecer favorável conforme anexos C e D, respectivamente.

Desse modo, a pesquisadora, por meio de análise de planilhas existentes na DGP/CBJI, elaborou uma lista com os nomes dos professores do *campus* Bom Jesus que tiveram seus projetos de curso de pós-graduação aprovados e financiados pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada da instituição, em período compreendido entre 2010 a 2014.

Nessa lista, foram inseridos os nomes de 30 docentes e sua respectiva área de atuação, para facilitar sua localização pela pesquisadora, dentro da instituição. Foram sorteados, então, ao acaso, 15 docentes para participar da pesquisa.

A partir disso, o primeiro contato pessoal realizado pela pesquisadora com esses docentes ocorreu em fevereiro de 2015, quando esclareceu sua intenção em relação ao estudo proposto e fez o convite a cada professor, individualmente. Durante a abordagem, todos aceitaram o convite para participar da pesquisa, não havendo, portanto, rejeição de nenhum dos que foram contatados.

Depois de manifestarem a aceitação, foi-lhes entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) contendo maiores informações sobre a pesquisa, tais como: título do estudo, pesquisador responsável, orientador, instituição ofertante do curso e programa ao qual está vinculado. Além disso, foram enfatizados: os objetivos da pesquisa, a

importância da abordagem do tema e a relevância da participação docente para que o estudo obtivesse êxito. Além disso, foi declarado que as informações seriam tratadas, preservando o total sigilo da identidade dos participantes.

Nessa mesma ocasião, visando à coleta de dados, também receberam um questionário (Apêndice A), que continha 20 questões, sendo 13 fechadas, 06 semiestruturadas e 01 aberta, referentes à política de apoio à formação continuada do IFFluminense.

A partir desse momento, ficou estabelecido o prazo de uma semana para a devolução do referido instrumento à pesquisadora.

Toda essa etapa de entrega e recolhimento de questionários foi realizada dentro de quinze dias.

Embora Marconi e Lakatos (2010, p. 184) afirmem que, “em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”, ao findar o prazo estipulado, os 15 questionários já haviam retornado à pesquisadora, alcançando, portanto, a coleta de informações de 100% da amostra estabelecida.

Acreditamos que o êxito dessa ação foi obtido tendo em vista que, ao preparar o questionário, acatamos grande parte do que indica Selltiz (1965, p. 281, *apud* MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184), ao apontar os seguintes fatores que exercem influência sobre o retorno do referido instrumento: “o patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário”.

No nosso estudo, a adoção de coleta de dados por questionário foi positiva, pois, evidenciamos que obtivemos a maioria das vantagens destacadas por Marconi e Lakatos (2010), como: economia de tempo; alcance de um número maior de participantes, simultaneamente; economia de pessoal para realizar o trabalho de campo; obtenção de respostas com maior rapidez e precisão; maior liberdade nas respostas, devido à garantia do anonimato; maior segurança, devido às respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; o participante tem mais tempo para responder em hora que lhe for mais conveniente; uniformidade na avaliação, pela impessoalidade do instrumento; obtenção de respostas que, materialmente, seriam inacessíveis.

2.4. Análise dos Dados

Para Andrade (2009), a análise dos dados compreende a seleção, categorização e tabulação. A seleção “visa à exatidão das informações obtidas” e tem por finalidade corrigir falhas e excessos de informações. A categorização realiza-se mediante um sistema de codificação ou transformação dos dados em símbolos que facilitam a contagem e tabulação dos resultados, transformando dados quantitativos em qualitativos. A tabulação “consiste em dispor os dados em tabelas, para maior facilidade de representação e verificação das relações entre eles”. (ANDRADE, 2009, p. 140)

Em respostas obtidas através de questões que oportunizaram opiniões livres dos informantes, foi utilizado o método da análise de conteúdo como análise categorial, em sua técnica de investigação temática de um texto para descrição quantitativa do conteúdo expresso nas respostas, conforme proposto por Bardin (2009), que nos diz que isso é possível “por meio da “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada”. (BARDIN, 2009, p. 77)

Dessa forma, para o tratamento dos dados obtidos através das respostas aos questionários, usamos essa técnica sistematizada por Laurence Bardin (2009), que esclarece ser:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Chizzotti (2011, p. 114) complementa que a análise de conteúdo é um método que toma como critério a adoção de “normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto”, sendo que este “contém sentidos e significados, patentes ou ocultos”. (CHIZZOTTI, 2011, p. 115)

De acordo com Gomes (2009, p. 84), por meio dessa análise, podemos alcançar “[...] dimensões que vão para além da mensagem”, podendo “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Esse procedimento ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009), conforme se pode verificar na figura 9.

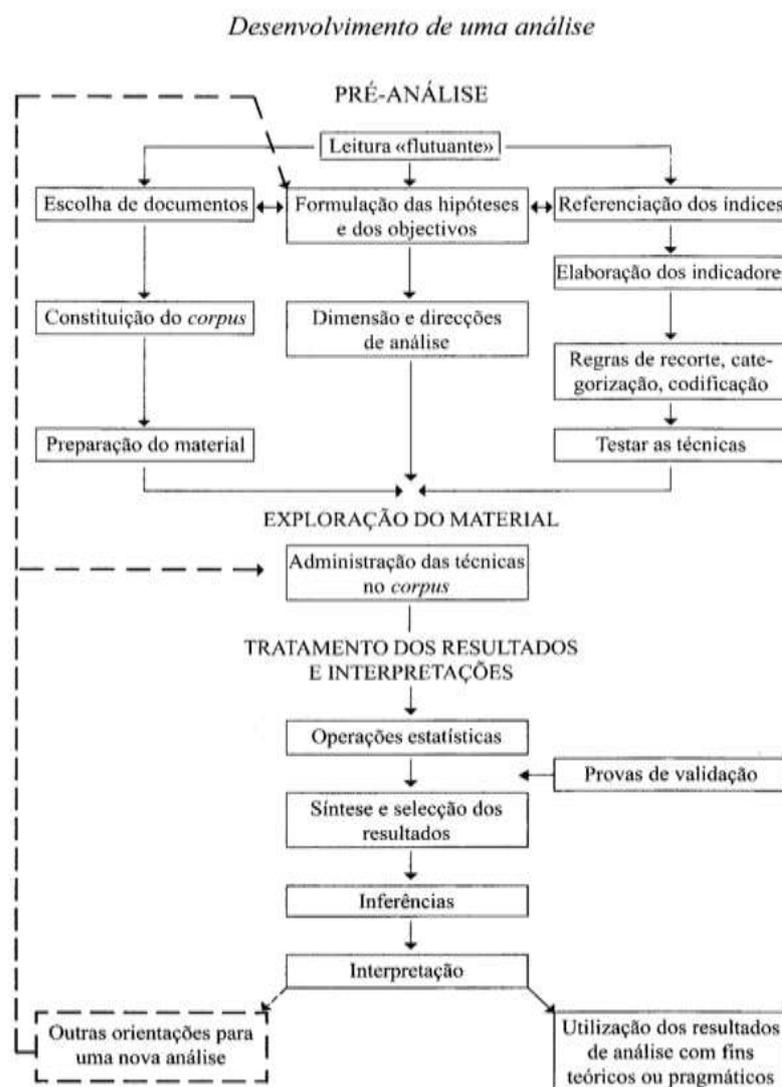


Figura 9 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo
 Fonte: Bardin (2009, p. 128)

Desse forma, após a tabulação, os dados foram organizados e representados por categorias, por meio de tabelas e de forma textual, a fim de verificar as relações entre eles e também relacioná-los com os teóricos que estudam o tema “formação continuada” e com os objetivos propostos para o estudo.

Assim, foi desenvolvido o estudo de caso, considerando-se a realidade do *campus* Bom Jesus do Itabapoana e a sua inter-relação com as políticas federais de formação continuada de professores. Segundo Gil (2010, p. 36), essa abordagem “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, permitindo “realizar a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (YIN, 2005, *apud* GIL, 2010, p. 37).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados e tratados em planilha, onde foram gerados os gráficos e as tabelas relativos a cada avaliação do estudo, sobre os impactos de política de formação continuada de docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana.

De forma textual, foram relacionados com os principais teóricos estudados sobre o tema “formação continuada” como ainda, pelos objetivos propostos para o estudo, embasados na literatura que sustenta a presente pesquisa e nas percepções e reflexões ocorridas durante o estudo. Assim, ao apresentar a investigação sobre o **sexo** (Questão 1) dos participantes que responderam ao questionário da pesquisa, observamos que representa o total de participantes 80% são do sexo masculino e 20% do sexo feminino. (Gráfico 1)

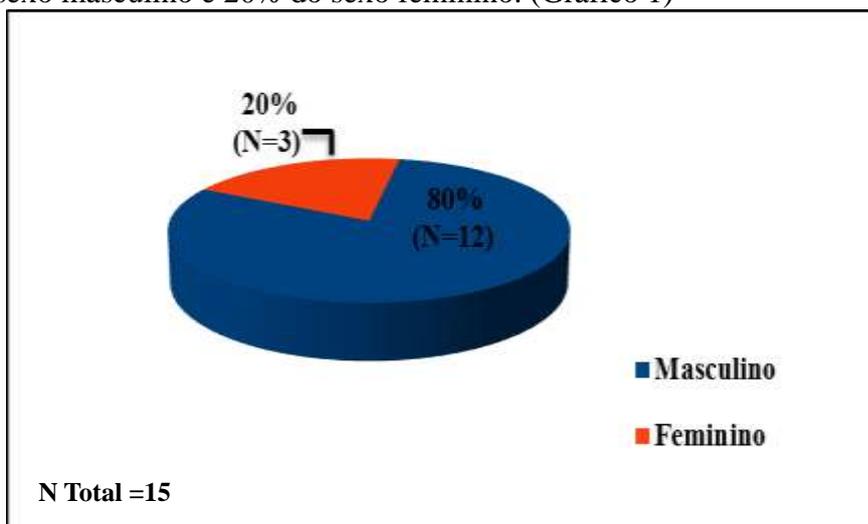


Gráfico 1 - Participantes divididos por sexo
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Em relação à **faixa etária** (Questão 2), dividimos os participantes em grupos, evidenciando o que se segue: 20% estão com idade entre 26 a 30 anos; 6%, entre 31 a 35 anos; 7%, entre 36 a 40 anos; 20%, entre 41 a 45 anos; 13%, entre 46 a 50 anos; 20%, entre 51 a 55 anos; 7%, entre 56 a 60 anos; e 7%, acima de 61 anos. (Gráfico 2)

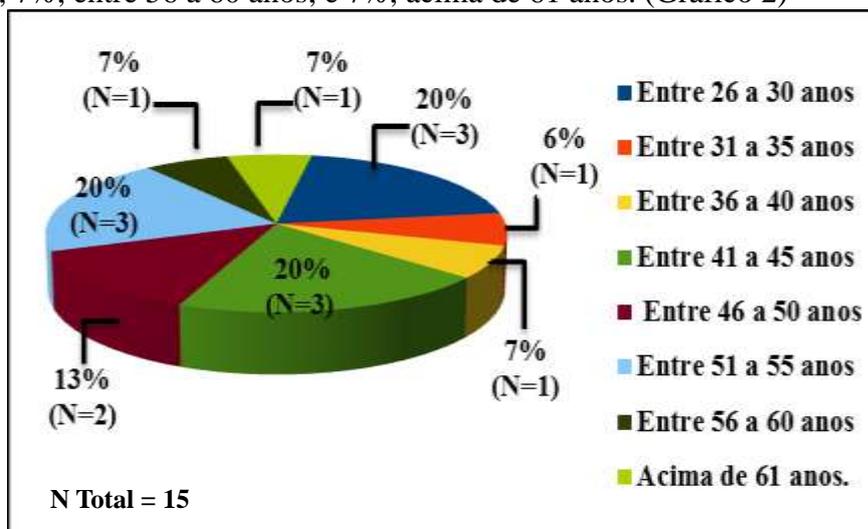


Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Neste aspecto notamos que três faixas etárias se destacam com o maior percentual,

mais jovem, daqueles que estão iniciando a carreira, uma intermediária e uma quase chegando à terceira idade, o que corresponde a um final de carreira, que se aproxima dos 30 ou mais anos de atuação docente.

No que se refere ao **tempo de atuação como professor no IFFluminense** (Questão 3), constatamos que 54% dos participantes possuem de 01 a 05 anos de atividade; 20%, de 06 a 10 anos; 13%, de 11 a 15 anos, e 13%, acima de 15 anos, constatando, desse modo, que a maioria dos participantes da pesquisa já possui um tempo de serviço na instituição, sendo conhecedores da filosofia e das políticas de formação da mesma. (Gráfico 3)

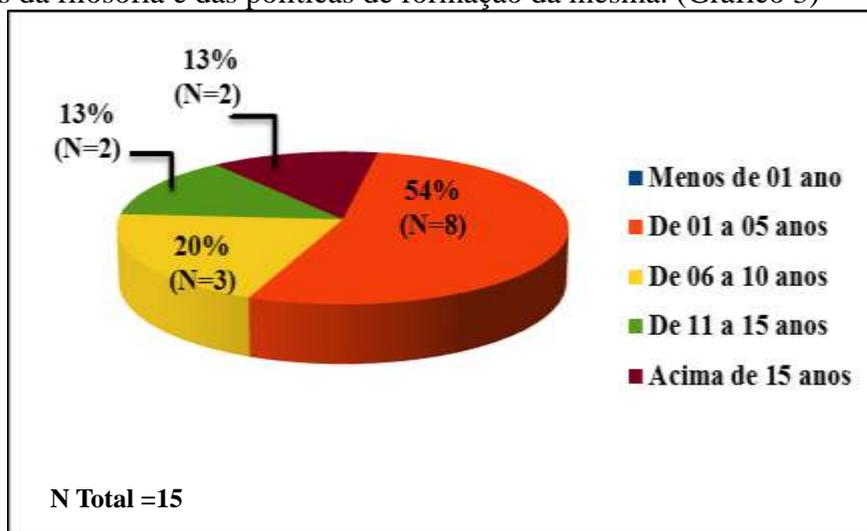


Gráfico 3 - Tempo de atuação como professor no IFFluminense
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como **tempo total de atuação como professor, incluindo experiências anteriores ao IFFluminense** (Questão 4), observamos que 27% dos participantes possuem de 01 a 05 anos; 33%, de 06 a 10 anos; 13%, de 11 a 15 anos; e 27%, acima de 15 anos. (Gráfico 4)

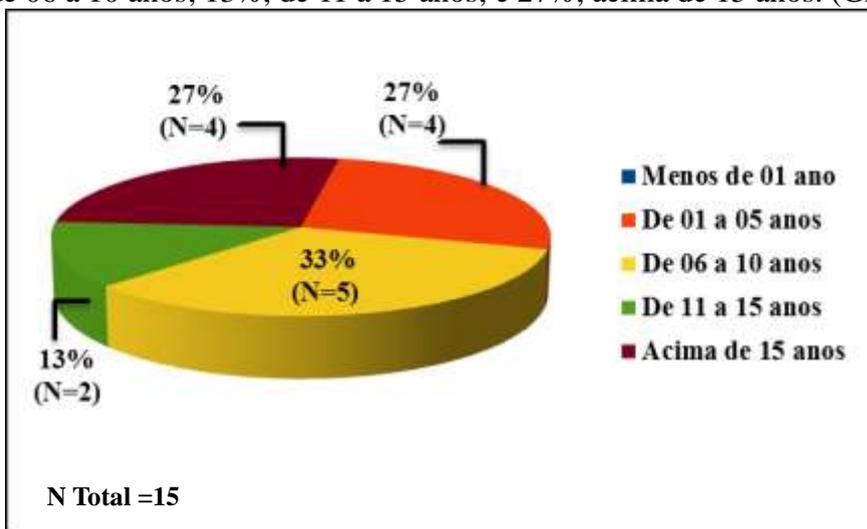


Gráfico 4 - Tempo total de atuação como professor, incluindo experiências anteriores ao IFFluminense

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Quanto a esses resultados, observamos que se devem às aposentadorias e à ampliação que vem ocorrendo na Rede Federal nos últimos anos, provocando a convocação de novos profissionais para o seu quadro permanente de servidores.

Ao identificar os participantes por **área de atuação** (Questão 5), verificamos entre os

15, vários deles se desdobram para atuar em mais de um curso. Assim, constatamos que 10 deles atuam no Curso Técnico em Agropecuária; 05, no Curso Técnico em Agroindústria; 07, no Curso Técnico em Informática, 04, no Curso Técnico em Meio Ambiente; e 04, no Curso Superior de Ciência e Tecnologia de Alimentos. (Gráfico 5)

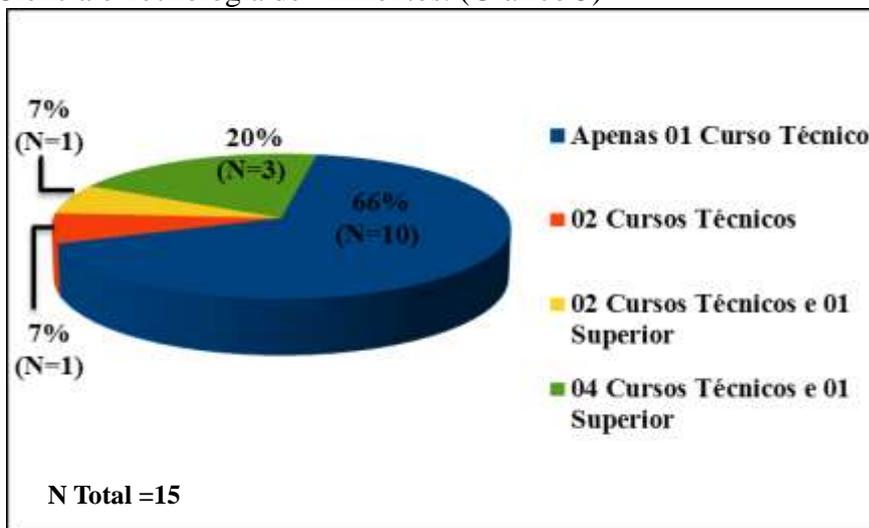


Gráfico 5 - Área de atuação dos professores
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Nesse contexto, os resultados mostram que, dos 15 participantes, 10 atuam em apenas 01 curso técnico (66%); 01 atua em 2 cursos técnicos (7%); 01 atua em 02 cursos técnicos e 01 superior (7%); e 03 atuam em 04 cursos técnicos e 03 superior (20%). Tal fato pode ser justificado pela busca de participação de docentes em formação continuada, uma vez que necessitam atualizar-se, constantemente, pois atuam em diversas áreas concomitantemente.

Ao perguntarmos qual o curso de nível superior que habilitou o docente a ingressar no IFFluminense (Questão 6), obtivemos os seguintes resultados pelo presente estudo: 53% possuem bacharelado; 40%, licenciatura; e 7%, formação tecnológica. (Gráfico 6)

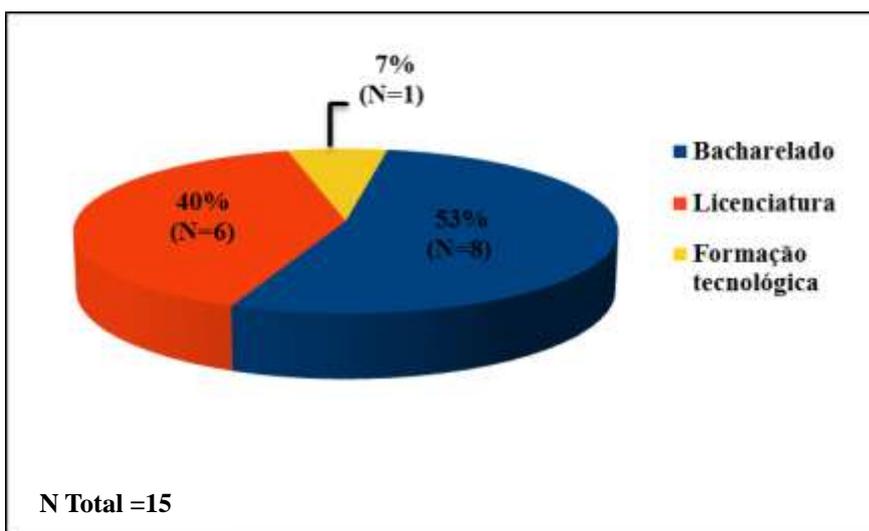


Gráfico 6 - Curso de nível superior que o(a) habilitou a ingressar como docente no IFFluminense
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Assim sendo, Veiga (2009, p.17) afirma que “a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar”. E que, “essa perspectiva de formação centrada

nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer [...] reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva”. (VEIGA, 2009, p.17-18)

Observamos que a maior parte dos professores são bacharéis e tecnólogos e, diante disso, entendemos que existe a necessidade de que ocorra uma real formação continuada, principalmente no que se refere à oferta do preparo didático-pedagógico de que necessitam para atuar na docência.

Ao serem questionados se **os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência** (Questão 7), constatamos que 20% dos participantes disseram que “sim”; 13%, “não”; e 67%, “parcialmente”. Apenas os docentes de número 05 e 11 não expuseram suas justificativas. (Gráfico 7)

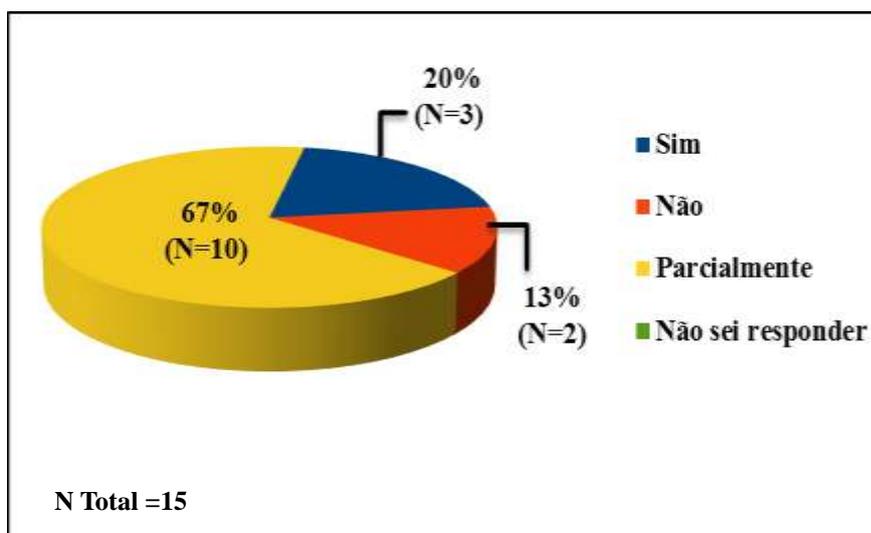


Gráfico 7 – Os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência?

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Neste aspecto, os docentes, em sua maioria (80%), indicaram que, durante sua formação, não receberam ou receberam parcialmente o preparo necessário para atuar na docência.

Assim, concordamos com Saviani (2009), quando afiança que há dois modelos diferentes de formação docente na história da formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

No caso do *campus* Bom Jesus, identificamos que, por enquanto, na formação dos docentes participantes da pesquisa, na graduação, ainda parece ter prevalecido o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Assim, devemos considerar a necessidade de que sua formação pedagógico-didática seja propiciada “em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente

organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Sob essa ótica, torna-se imprescindível que a instituição zele pela manutenção da sua política de formação continuada como forma de prover os docentes com o preparo didático-pedagógico necessário à sua prática profissional.

O Quadro 1 apresenta as justificativas dos participantes na pesquisa, ao informarem o porquê da resposta:

Quadro 1- Justificativas para a questão “Os conhecimentos adquiridos na graduação os prepararam adequadamente para a docência?”

Resposta	Docente	Justificativa
Sim	05	Não expôs sua justificativa
	10	Acho que me preparei para além do curso de Agronomia. Fiz a parte pedagógica (Licenciatura).
	11	Não expôs sua justificativa
Não	04	Não tivemos conhecimento das questões pedagógicas.
	15	Na graduação não tive conhecimento pedagógico.
Parcialmente	01	Acredito que deveríamos ser treinados para novas estratégias de ensino, pois percebemos que o método tradicional já não se faz mais atrativo para os estudantes.
	02	Pois faltava a prática de campo junto ao produtor para que a mesma fosse complementada, bem como a parte pedagógica de ensino.
	03	O conteúdo exposto na graduação é focado no mercado de trabalho ou na sua fundamentação teórica. Não oferece base didática e pedagógica para a docência.
	06	Não houve de fato preparação pedagógica, mas durante as apresentações de trabalhos acadêmicos compartilhamos os conhecimentos adquiridos das leituras de textos, livros, artigos e, após apresentações, recebíamos o “polimento” do professor.
	07	A graduação não leva em conta técnicas didáticas.
	08	Porque na prática se vivencia mais do que no teórico.
	09	É necessária a prática de sala de aula e crescimento intelectual contínuo para atividade docente.
	12	Faltou a prática com a vida real. Buscar metodologias para melhor adequação dos conteúdos curriculares à vivência dos alunos.
	13	Pois a quantidade de conteúdo foi insuficiente.
14	Não possui disciplinas pedagógicas.	

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Com base nas afirmações constantes no quadro anterior, realizamos a análise de alguns fragmentos presentes nas falas dos docentes, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Dificuldades encontradas na graduação

Conteúdo expresso na justificativa	Unidade de Significação	Frequência simples	Frequência Percentual
1. “[...] deveríamos ser treinados para novas estratégias de ensino [...]” (docente 01)	Falta de preparo didático-pedagógico	08	50%
2. “[...] faltava [...] a parte pedagógica de ensino [...]” (docente 02)			
3. “Não oferece base didática e pedagógica [...]” (docente 03)			
4. “Não tivemos conhecimento das questões pedagógicas.” (docente 4)			
5. “Não houve de fato preparação pedagógica [...]” (docente 06)			
6. “[...] não leva em conta técnicas didáticas.” (docente 07)			
7. “[...] Não possui disciplinas pedagógicas.” (docente 14)			
8. “[...] não tive conhecimento pedagógico.” (docente 15)			
1. “[...] faltava a prática de campo [...]” (docente 02)	Falta de prática	04	25%
2. “Porque na prática se vivencia mais do que no teórico.” (docente 08)			
3. “É necessária a prática de sala de aula.” (docente 09)			
4. “Faltou a prática com a vida real.” (docente 12)			
1. “O conteúdo exposto na graduação é focado no mercado de trabalho ou na sua fundamentação teórica [...]” (docente 03)	Inadequação do conteúdo	02	12,5%
2. “[...] a quantidade de conteúdo foi insuficiente [...]” (docente 13)			
1. “[...] o método tradicional já não se faz mais atrativo [...]” (docente 01)	Inadequação do método	02	12,5%
2. “Buscar metodologias para melhor adequação dos conteúdos curriculares [...]” (docente 12)			
TOTAL		16	100%

Assim, por meio da complementação da questão, constatamos, em suas justificativas, que o fator que mais influencia, negativamente, sua atuação profissional é a falta de preparação didática e pedagógica, no que se refere à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, durante a realização do curso que os habilitou a ingressar no IFFluminense.

Essas informações ratificam o que expressa Mendes (2005), ao enfatizar que:

Portanto, a formação inicial do professor se descaracterizará e enfrentará sérios desafios se não representar a mediação entre as ações de ensinar e de aprender, tanto no curso quanto na profissão. A adoção dessa postura mediadora e facilitadora na construção do saber profissional do professor representa entender a formação como veículo que contribua para a estrutura da prática pedagógica, evitando a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre a prática docente e a realidade dos participantes do processo educativo e a visão do papel do professor como transmissor de conhecimento. (MENDES, 2005, p. 38)

Como aponta Nóvoa (2009, p. 32), "a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar".

Ao serem indagados sobre o seu **maior nível de qualificação** (Questão 8), os resultados são os seguintes: 7% têm Graduação; 13%, Especialização; 67%, Mestrado; 13%, Doutorado. Nenhum deles possui Pós-doutorado. (Gráfico 8)

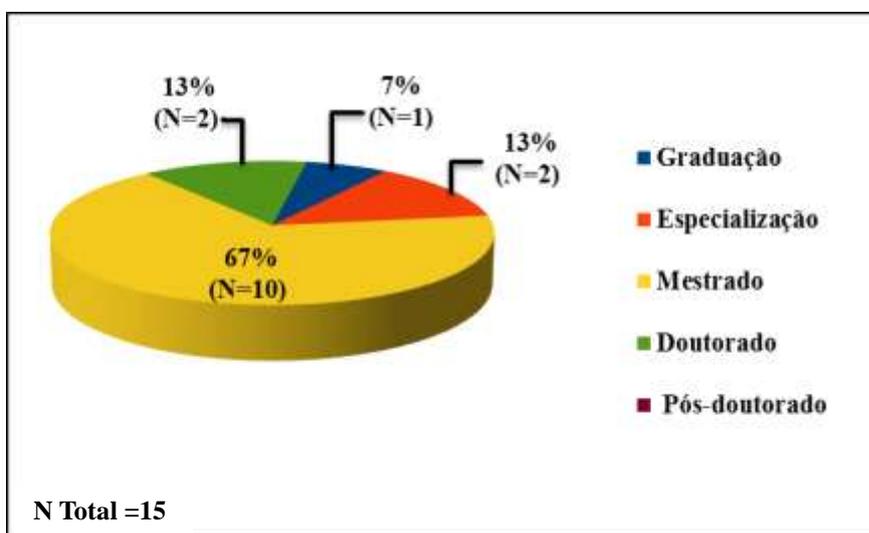


Gráfico 8 - Maior nível de qualificação dos participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Corroborando para melhor entender o resultado do percentual elevado de profissionais com pós-graduação *stricto sensu*, na instituição do estudo de caso, preconiza a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 7º, inciso VI- b, que os Institutos Federais (IF) devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento das suas vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. (BRASIL, 2008)

Ainda prevê a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia e pós-graduação *lato e stricto sensu*, além da realização de pesquisas aplicadas e atividades de extensão. (BRASIL, 2008)

Na instituição, deparamo-nos, então, com uma realidade de docentes que buscam a formação necessária para atender o que estabelece a lei de criação dos Institutos Federais.

Dessa forma, verificamos que o incentivo que melhor atende à demanda é o apoio para formação continuada em cursos de pós-graduação.

Ainda justifica-se o alto percentual de profissionais com Formação Continuada em nível de pós-graduação, considerando que recomenda o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico Profissional e à Formação Continuada para o servidor do IFFluminense que tem como referendo legal o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos da União, Lei nº 8.112/1990, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei nº 11.091/2005, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Lei nº 12.772/2012 e suas alterações, as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), os Decretos nº 5.707/2006 e 5.825/2006, as Políticas de Governo para os Institutos Federais e o Projeto Institucional do IFFluminense. (IFFLUMINENSE, 2014)

A partir dos dados obtidos nessa questão, pode-se concluir que grande parte dos professores participantes, senão todos eles, já tiveram a oportunidade de realizar algum tipo de pesquisa científica, assim como, utilizar-se de métodos científicos, o que conta favoravelmente para o desenvolvimento de suas atividades com alunos na instituição.

Outro fator que também é importante para que os discentes recebam uma educação de qualidade, refere-se ao fato de que, dos participantes da pesquisa, 100% disseram que o curso de maior nível de **qualificação que possuem tem relação direta com sua área de atuação no IFFluminense** (Questão 9), e que **o curso de pós-graduação que realiza ou realizou, por meio do Programa de Formação Continuada do IFFluminense, tem relação direta com sua área de atuação na instituição** (Questão 10).

No tocante ao Gráfico 9, quanto à **origem do apoio para formação continuada que recebe ou recebeu para o curso de pós-graduação** (Questão 11), 87% dos participantes afirmaram ser proveniente de Bolsa Institucional, seguido de 13% de Convênios estabelecidos entre o IFFluminense e Universidades.

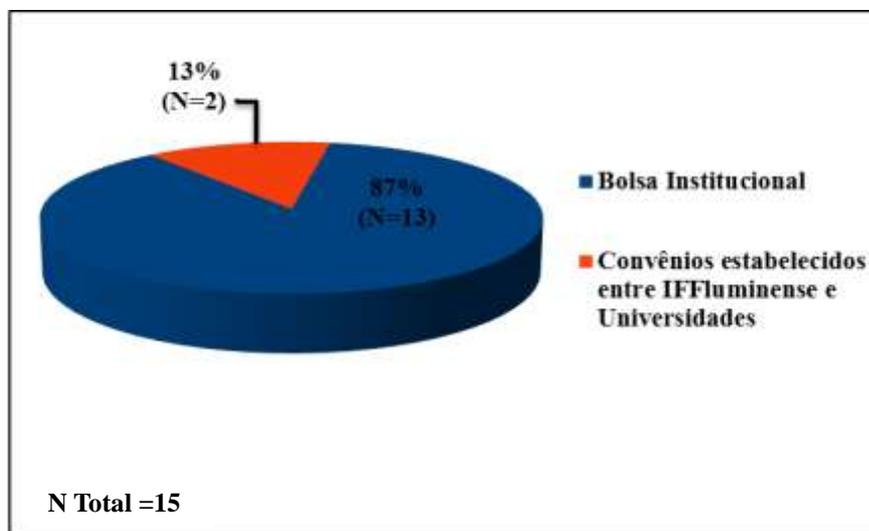


Gráfico 9 - Origem do apoio para formação continuada recebido para realizar o curso de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A concessão de bolsas se sobressai devido à maioria dos docentes está frequentando universidades particulares ou por terem de se deslocar a outros municípios para realizarem os cursos em universidades públicas. Além disso, os Termos de Cooperação Técnico-Científica são firmados esporadicamente.

Ao serem indagados sobre o **porquê de decidirem realizar o(s) curso(s) de pós-graduação** (Questão 12), solicitamos que atribuíssem os seguintes conceitos às opções apresentadas: 1 para as que representassem as MAIS valorizadas; 2 para as de valor

MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e 3 para as de MENOR valor. Ainda na mesma questão, foi oportunizado citar outra opção, de livre escolha, atribuindo igualmente um conceito. (Quadro 2)

Quadro 2 - Motivos por que decidiram realizar um curso de Pós-Graduação

Opções	Conceito 1 - Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 - Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 - Menor Valor (%)
Possibilidade de melhorar o desenvolvimento das atividades de ensino	100%	-	-
Possibilidade de atuar em pesquisa	20%	67%	13%
Possibilidade de atuar em extensão	33%	33%	34%
Outros:			
Autoestima	-	7%	-
Progressão profissional	-	7%	-
Progressão na RT ⁴	7%	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As opções mais valorizadas, conforme se pode notar no Quadro 2, foram: possibilidade de melhorar o desenvolvimento das atividades de ensino (100%); possibilidade de atuar em extensão (33%), possibilidade de atuar em pesquisa (20%).

Esse resultado demonstra a preocupação e a intenção que os professores têm em desenvolver um trabalho de boa qualidade, no que se refere às práticas típicas do seu contexto profissional.

No quesito **sobre prosseguir seus estudos em outros níveis de pós-graduação** (Questão 13), do total de participantes, 53% declararam ter interesse, enquanto que 27% informaram não desejar prosseguir seus estudos em outros níveis; e 20% ainda não têm definição quanto à questão. (Gráfico 10)

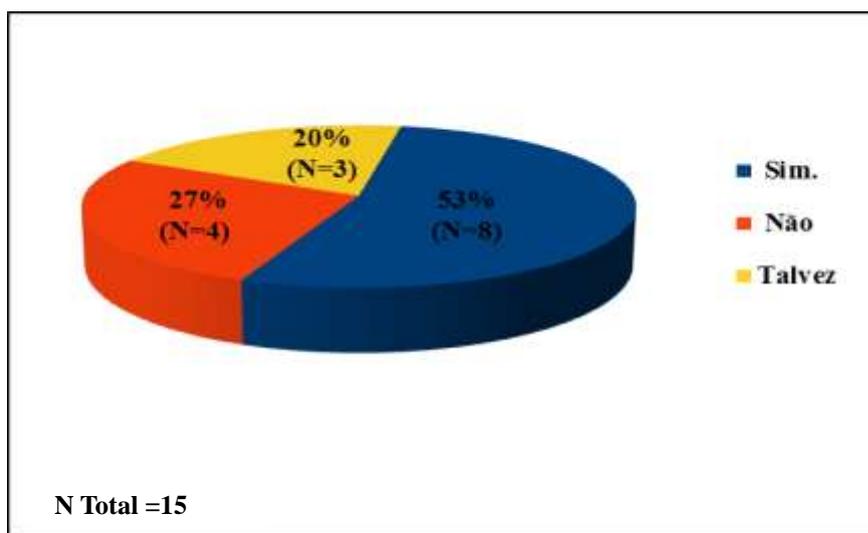


Gráfico 10 – Intenção em prosseguir estudos em outros níveis de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

⁴ Retribuição por Titulação, conforme Artigo 17, da Lei nº 12.772/2012.

Dos docentes que informaram ter interesse em dar continuidade à sua formação, 06 declararam a intenção de ingressar no doutorado, o que representa 40% dos participantes da pesquisa, 02 deles demonstraram o interesse em realizar pós-doutorado, representando 13% do grupo, e 7 não demonstraram interesse ou ainda têm dúvidas, representados por 47%. (Gráfico 11)

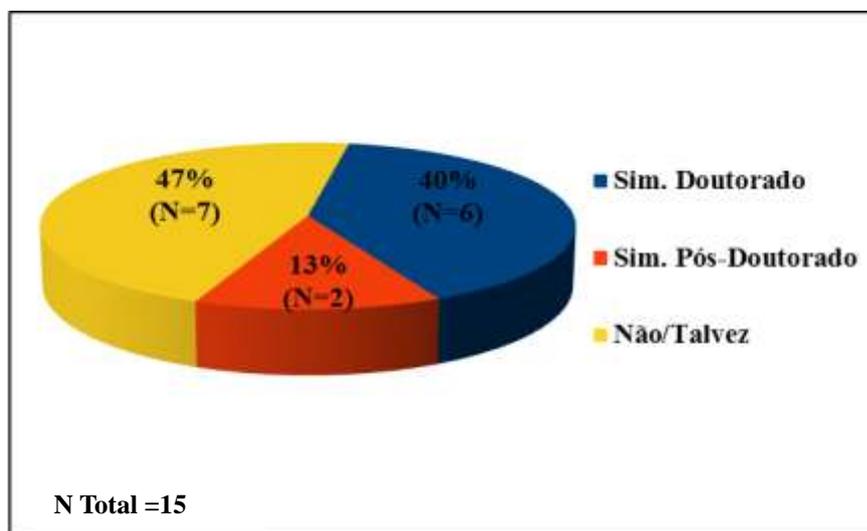


Gráfico 11 - Cursos de interesse em outros níveis de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Neste aspecto, ressaltamos a ideia de Sacristán (2014, p. 65) que “a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente”. Acrescenta ainda que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado.” (SACRISTÁN, 2014, p. 65)

Nesse contexto, o autor apresenta a concepção de Popkewitz (1986, *apud* SACRISTAN, 2014) que ressalta que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la, envolve a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Esse contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.) produzindo um saber técnico que legitima as aulas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes. (POPKEWITZ, 1986, *apud* SACRISTAN, 2014, p. 65)

Ainda sobre a questão 13, alguns participantes (09 docentes) apresentaram justificativa para suas respostas, conforme Quadro 3, enquanto que os docentes identificados com os

números 04, 05, 09, 11, 14 e 15 não apresentaram justificativas.

Quadro 3 - Justificativas para prosseguimento de estudos em outros níveis de pós-graduação

Resposta	Docente	Justificativa
Sim	01	Elevar os conhecimentos.
	02	Adquirir conhecimento, crescimento profissional.
	08	Melhorar o desenvolvimento no ensino e realização profissional.
	12	Sempre quis ter essa titulação.
	13	Pois além de contribuir com minha atuação profissional, o meu desafio é nunca parar de estudar.
Não	03	Após o término do doutorado, não tenho interesse em fazer outro curso.
	10	Estou com uma idade um pouco avançada, espero terminar meu curso de doutorado e deixar a vaga para os mais jovens.
Talvez	06	Não sei se possuo paciência, disponibilidade e disposição física e mental para prosseguir.
	07	Depende de oportunidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Entre os docentes que informaram não ter interesse em prosseguir seus estudos, chama nossa atenção a fala do docente 10, que demonstra ter interesse em concluir o curso e logo se desligar da instituição, tendo em vista que possui uma idade mais avançada. Desse modo, deixa transparecer sua intenção em obter um ganho financeiro, por meio dessa formação, para que possa agregar a seus proventos de aposentadoria uma retribuição que elevará sua renda.

Já os que pretendem dar prosseguimento em seus estudos entendem, em sua maioria, que essa formação lhes possibilitará a aquisição de conhecimentos e a melhoria de sua atuação profissional.

Assim, quando dizem que querem: “*Elevar os conhecimentos*” (docente 01); “*Adquirir conhecimento*” (docente 02); “*Melhorar o desenvolvimento no ensino*” (docente 08); “*contribuir com minha atuação profissional*” (docente 13), estão reiterando a necessidade de estarem em constante processo de formação, buscando o aprimoramento de seus conhecimentos, que são extremamente necessários à sua função.

Eles estão, então, comungando dos mesmos ideais de Sacristán (2014, p. 67), quando este expõe que a “função dos professores define-se pelas necessidades sociais que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica [...]”.

O autor alerta ainda para uma reflexão sobre o conceito de educação e de qualidade na educação, que tem

[...] acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (SACRISTÁN, 2014, p. 67)

Em relação ao **planejamento das atividades levando em consideração os conhecimentos/experiências adquiridos no(s) curso(s) de pós-graduação** (Questão 14), 60% dos docentes afirmaram sempre levar em consideração os conhecimentos/experiências adquiridos no curso de pós-graduação que estavam realizando ou que já haviam realizado e 40% informaram que, às vezes, os utilizam. (Gráfico 12)

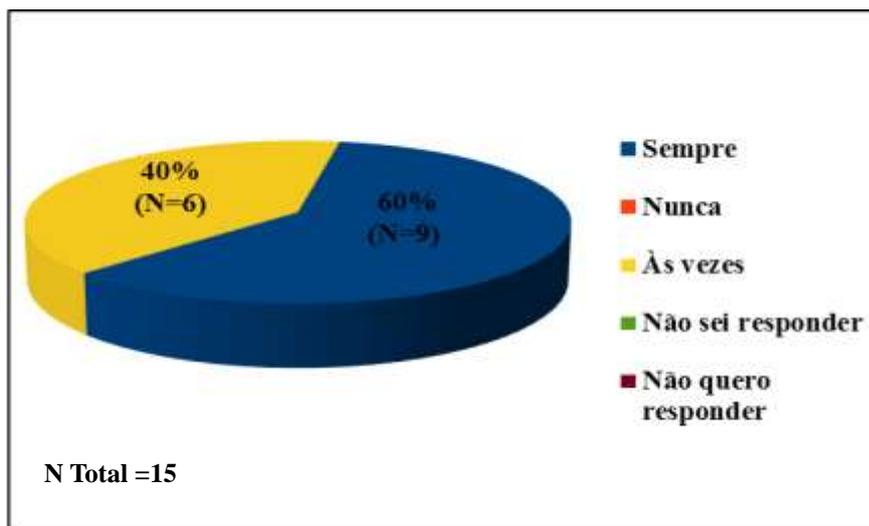


Gráfico 12 - Frequência do planejamento das atividades considerando os conhecimentos/experiências adquiridos no(s) curso(s) de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como resposta à Questão 15, 73% dos docentes informaram que o **curso que realizam ou realizaram sempre facilita o desempenho de suas atividades como professor** e 27%, que às vezes facilita. (Gráfico 13)

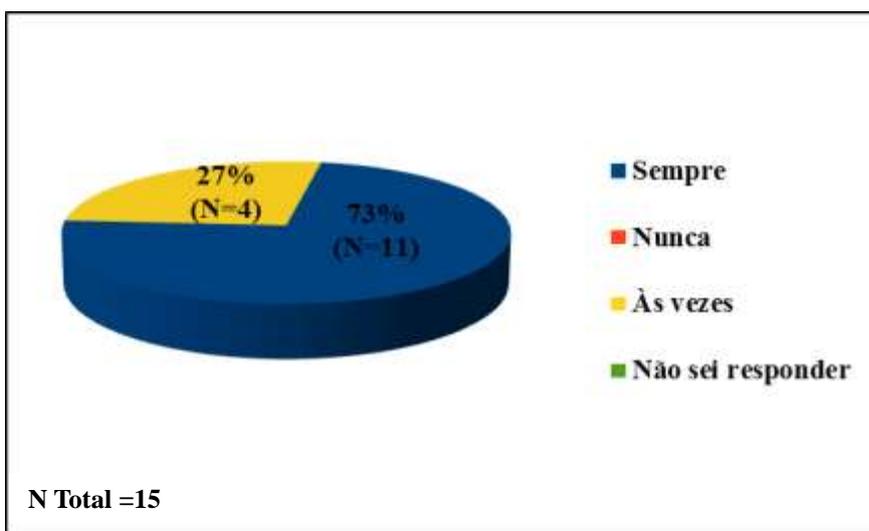


Gráfico 13 - Frequência com que os cursos realizados facilitam o desempenho das atividades como professor

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Isto comprova a importância da realização dos mesmos, em uma política pública de formação continuada, de modo a incentivar na busca da melhoria do nível de conhecimento do profissional da educação e conseqüentemente da qualidade da educação.

Nascimento (2007, p. 197), muito objetivamente, retrata esta situação, quando ressalta que as “políticas educacionais não mudam simplesmente relações de poder”, não suprem as “práticas culturais existentes”; elas interatuam com essas relações compondo e produzindo “bricolagens, tensões, novas políticas de sentidos e práticas, em negociação com os referenciais ligados às histórias de vida, saberes e experiências dos sujeitos”.

Quando perguntados se **a instituição oportuniza condições para que coloquem em prática os novos conhecimentos adquiridos nos cursos realizados** (Questão 16), 53%

responderam que sempre; 40%, que às vezes; 7%, que não sabem responder.

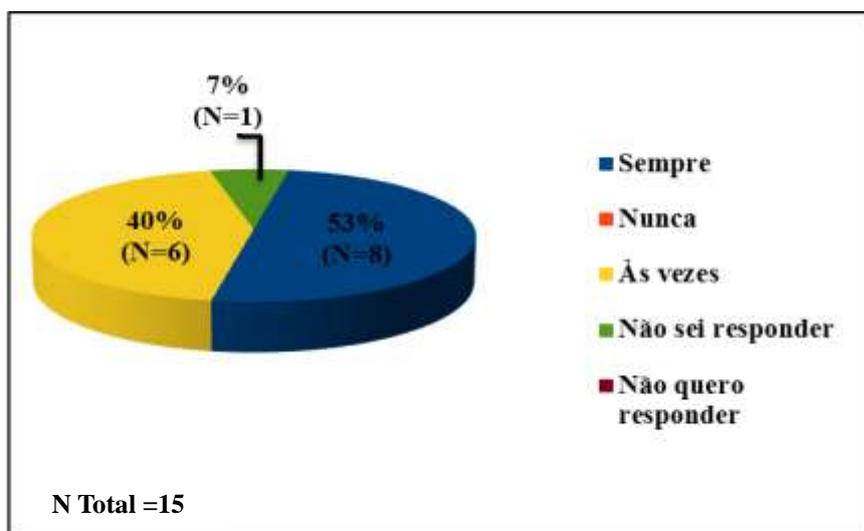


Gráfico 14 - Frequência com que a instituição oportuniza condições para que os docentes coloquem em prática os novos conhecimentos adquiridos nos cursos

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Ainda sobre essa questão, 12 docentes expuseram como isso ocorre, conforme Quadro 4. Os docentes identificados como 04, 09 e 11 não apresentaram justificativa.

Quadro 4 – Resposta para a questão: “A instituição oportuniza condições para que coloquem em prática os novos conhecimentos adquiridos nos cursos realizados?”

Resposta	Docente	Justificativa
Sempre	01	Com programas para bolsistas, por exemplo, Jovens Talentos e Iniciação Científica. Temos liberdade pedagógica para criarmos em sala de aula.
	05	Disponibilizando os laboratórios e materiais.
	06	Tenho sob minha responsabilidade os biotérios, aulas e estágio (oportunidade para transferência de experiência).
	07	Autonomia funcional.
	08	Com visitas técnicas em campo.
	12	Estou começando, mas já tenho planos para 2016: realizar práticas no campo dentro do curso Téc. Agropecuária.
	15	Nas aulas, cursos de extensão.
Às vezes	02	Depende dos recursos fornecidos pela instituição para o setor de produção naquele ano.
	03	Através de feiras, mostras e até mesmo na sala de aula.
	10	Às vezes conseguimos, outras vezes falta estrutura (insumos, transporte, etc)
	13	Infelizmente os recursos oferecidos pela instituição (laboratório e equipamentos) são insuficientes para a atividade de ensino.
	14	Muitos desses conhecimentos necessitam de projetos para serem colocados em prática e muitas vezes não temos oportunidade para fazê-lo.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Com base nas afirmações constantes no quadro anterior, realizamos a análise de alguns fragmentos presentes no discurso dos docentes, que demonstram como os conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação são importantes para sua prática, permitindo a rica troca de conhecimentos e informações, em diversos momentos e contextos educativos, dentro

e fora da instituição. (Tabela 6)

Tabela 6 – Contextos onde ocorre o compartilhamento de conhecimentos e informações

Contéudo exposto na justificativa	Unidade de Significação	Frequência simples	Frequência Percentual
1. “Temos liberdade pedagógica para criarmos em sala de aula” (docente 01)	Sala de aula	04	34%
2. “[...] na sala de aula.” (docente 03)			
3. “Tenho sob minha responsabilidade [...] aulas [...]” (docente 06)			
4. “Nas aulas [...]” (docente 15)			
1. “Tenho sob minha responsabilidade [...] estágio [...]” (docente 6)	Estágios / práticas	02	17%
2. “[...] práticas no campo [...]” (docente 12)			
1. “Disponibilizando os laboratórios [...]” (docente 05)	Laboratórios	02	17%
2. “Tenho sob minha responsabilidade os biotérios [...]” (docente 06)			
1. “Através de feiras, mostras[...]” (docente 03)	Eventos	01	8%
1. “[...] cursos de extensão.” (docente 15)	Extensão	01	8%
1. “Com programas para bolsistas [...]” (docente 01)	Projetos	01	8%
1. “Com visitas técnicas em campo.” (docente 08)	Visitas técnicas	01	8%
TOTAL		12	100%

Ao serem abordados sobre **permanecerem atuando no seu ambiente de trabalho, durante a realização do(s) curso(s) de pós-graduação** (Questão 17), 33% disseram ser muito relevante; 40%, relevante; 27%, pouco relevante.

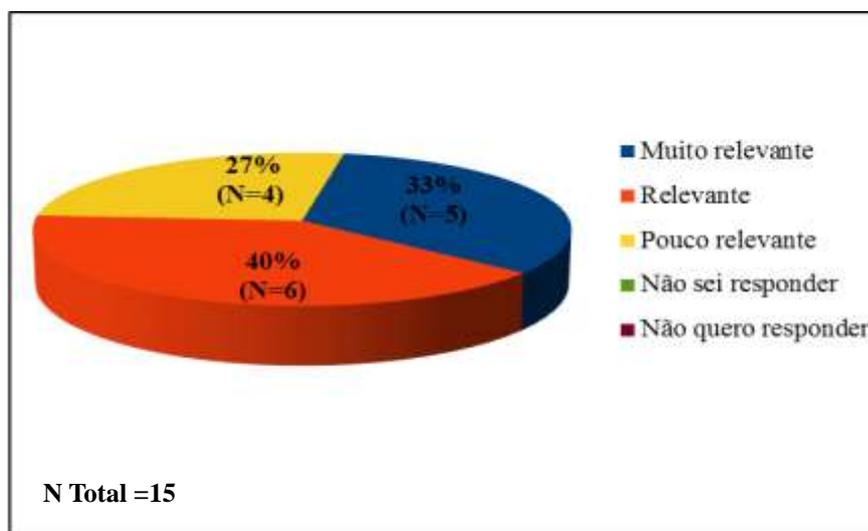


Gráfico 15 - Grau de relevância de permanecer atuando no seu ambiente de trabalho durante a realização do(s) curso(s) de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Desse total, 14 docentes informaram as seguintes justificativas para suas respostas (Quadro 5). Apenas o docente 11 não expôs sua justificativa.

Quadro 5 – Importância da permanência no ambiente de trabalho durante a realização do curso de pós-graduação

Resposta	Docente	Justificativa
Muito relevante	01	Porque a sala de aula é o meu laboratório, uma vez que trabalho com ensino de ciências.
	02	Associa o conhecimento adquirido durante o curso e a prática de trabalho no setor com alunos do curso de agropecuária, ou seja, o retorno de conhecimento.
	04	Permitiu o envolvimento com os alunos.
	06	Pude aplicar, em conceitos e ações, paralelamente a formação.
	12	Pois estou fazendo as atividades planejadas e executando com os alunos e mestres.
	15	Contato com os discentes
Relevante	05	Porque não perco o contato com os alunos e continuo ajudando a instituição.
	07	Sinergia de conhecimentos.
	08	Com os conhecimentos adquiridos posso utilizá-los no ensino, no entanto, faço uma ressalva de que realizar tais atividades, paralelamente, é muito desgastante.
	10	Para não afastarmos totalmente do ensino, mas precisamos ter a carga horária reduzida para fazer a pós-graduação.
Pouco relevante	03	A pesquisa realizada não envolve discentes.
	09	Muitas vezes precisamos nos dedicar integralmente aos cursos <i>stricto sensu</i> .
	13	Pois em certos momentos fica difícil conciliar ambos e acaba havendo um desgaste físico muito grande.
	14	Muitas atividades não necessitam de interação com o ambiente de trabalho durante sua execução.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

As afirmações dos participantes do estudo vêm, novamente, confirmar a importância de estarem realizando trocas de conhecimentos com os discentes por meio da formação obtida no curso de pós-graduação que realizam, em um contexto prático:

Docente 01: “*Porque a sala de aula é o meu laboratório [...]*”;

Docente 02: “*Associa o conhecimento adquirido durante o curso e a prática de trabalho no setor com alunos [...]*”;

Docente 04: “*Permitiu o envolvimento com os alunos.*”;

Docente 05: “*Porque não perco o contato com os alunos [...]*”;

Docente 06: “*Pude aplicar, em conceitos e ações, paralelamente a formação.*”;

Docente 07: “*Sinergia de conhecimentos.*”;

Docente 12: “*Pois estou fazendo as atividades planejadas e executando com os alunos e mestres.*”;

Docente 08: “*Com os conhecimentos adquiridos posso utilizá-los no ensino [...]*”;

Docente 10: “*Para não afastarmos totalmente do ensino [...]*”;

Docente 15: “*Contato com os discentes.*”.

A permanência dos docentes na instituição, durante sua formação, também pode favorecer a realização de suas pesquisas, pois muitos desenvolvem atividades que têm como

participantes os alunos e demais servidores do *campus*. Além disso, ainda utilizam laboratórios e espaço físico para desenvolvimento de experimentos.

Evidenciamos, dessa forma, que a formação continuada não se restringe apenas aos bancos das universidades ou a quaisquer outras instituições incumbidas de propiciar formação docente. Pode e deve acontecer também no contexto onde ocorre o trabalho docente, como preconiza Candau (1997):

É na prática, na vida do dia-a-dia, que a gente aprende de verdade, sem negar a importância da teoria.

Estes depoimentos evidenciam claramente que, na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. (CANDAU, 1997, p. 57).

Nesta perspectiva, Nóvoa (1991) afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Corroborando com as justificativas apresentadas pelos participantes do estudo, válido se torna pensarmos sobre esse processo reflexivo sistemático, contínuo e permanente, que favorece o reencaminhamento das atividades desenvolvidas tanto na sala de aula quanto fora dela, de modo a propiciar o aperfeiçoamento das ações docentes e discentes, ou seja, o ato de ensinar e aprender, pois, neste sentido, vem influenciando “diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos da formação do professor, bem como no exercício profissional do futuro docente”. (MENDES, 2005, p.38)

Todos os participantes da pesquisa discorreram sobre a **importância que representa a Formação Continuada (cursos e eventos de atualização e capacitação profissional, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato e stricto sensu* e pós-doutorado) para as suas atividades docentes** (Questão 18), conforme discriminado no Quadro 6:

Quadro 6 - Importância representada pela Formação Continuada para os docentes

Docente	Justificativa
01	Muito importante, pois me capacita mais para o meu ambiente de trabalho, melhora meu conhecimento consequentemente melhora minha atividade didática. <i>Nos</i> permite realizar trabalhos voltados para o tripé ensino, pesquisa e extensão.
02	É a formação de conhecimento, experiência e transferência dos mesmos para os alunos da instituição.
03	Permitir uma visão mais ampla sobre a docência, além de permitir a troca de experiência com outros profissionais da área.
04	Adquirir um melhor conhecimento acadêmico.
05	Para atualizar os conhecimentos e as novas práticas, para passar aos estudantes. A formação continuada é sempre importante para possibilitar novas práticas.
06	Atualização de conceitos e práticas favorecendo e incrementando a formação de técnicos de nível médio e cidadãos.
07	O aprendizado é contínuo e dinâmico e o profissional deve estar aberto a esta realidade.
08	Como profissional na área de docência, esta formação é fundamental na formação do discente, mantendo desta forma um conhecimento atualizado e pertinente ao futuro

	profissional em formação.
09	Ampliar conhecimentos, atualização.
10	É importante para aprofundarmos nossos conhecimentos dentro de cada área e acompanharmos o desenvolvimento tecnológico que ocorre, contribuindo assim com um melhor desempenho na formação de nossos alunos.
11	Ampliar o conhecimento acadêmico, sua prática docente e a interdisciplinaridade.
12	Acredito que é <i>super importante</i> , pois aprendemos muito. São oportunidades únicas que contribuem muito na construção do conhecimento. Os eventos são oportunidade de conhecer o novo. Oportunizar novas habilidades e possibilidades. Faz crescer na sua vida profissional.
13	São de máxima importância, pois permitem que o profissional obtenha e troque experiências novas e relevantes que podem ajudar no desenvolvimento do aluno, causando um melhor preparo deste.
14	Muito importante, pois o docente desenvolve habilidades e adquire conhecimentos que irão melhorar seu desempenho como professor, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica.
15	Conhecimento, intercâmbio, facilidades para cursos e excursões para alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Alguns docentes, ao justificarem a importância que a Formação Continuada representa para suas atividades, deixam subentendidos quais os conceitos que atribuem a essa ação, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Conceitos de formação continuada

Unidade de Significação	Frequência simples	Frequência Percentual
Atualização	04	50%
Aprendizado contínuo	01	12,5%
Aprofundamento de conhecimento	01	12,5%
Capacitação	01	12,5%
Formação de conhecimento	01	12,5%
TOTAL	08	100%

Esse resultado vem comprovar a concepção de Nascimento (2007, p. 198), ao enfatizar que os docentes atribuem diversos nomes e noções ao termo “formação continuada”, formando, dessa forma, “um campo polifônico, uma tessitura em movimento, em busca de sentidos e significados políticos, científicos e existenciais.”

Em análise às referidas justificativas, percebemos que os docentes concebem a importância da formação contínua de diversas formas. Então, agrupamos os fatores apontados por eles em unidades de significação, por afinidade de contexto, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Importância da formação continuada

Unidade de Significação	Frequência simples	Frequência Percentual
Aquisição / aprofundamento de conhecimento	13	40%
Formação do aluno	07	21%
Melhora da prática / desenvolvimento de habilidades	07	21%
Troca de experiências	06	18%
TOTAL	33	100%

Apresentamos aos docentes a afirmativa “**a oportunidade de ter acesso à política de Formação Continuada do IFFluminense te leva a...**” (Questão 19), e foi solicitado que atribuíssem os seguintes conceitos às opções apresentadas: 1 para as que representassem as MAIS valorizadas; 2 para as de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e 3 para as de MENOR valor. Nessa questão, era permitido ainda ao participante apontar outro fator, que também julgasse importante, podendo lhe atribuir um conceito dentro dos mesmos padrões preestabelecidos para as demais opções.

Diante disso, foram alcançados os seguintes resultados. (Quadro 7)

Quadro 7 – Conceitos atribuídos à afirmativa: “A oportunidade de acesso à Política de Formação Continuada do IFFluminense te leva a...”

Opções	Conceito 1 - Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 - Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 - Menor Valor (%)
Ampliar o conhecimento acadêmico	100%	-	-
Dinamizar sua prática docente	73%	27%	-
Uma maior criticidade diante da prática de ensino	34%	53%	13%
Refletir melhor sobre a sua profissão docente	34%	53%	13%
Desenvolver habilidades nas relações interpessoais	27%	46%	27%
Outro:	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Constatamos, então, que as opções mais relevantes para os docentes, por ordem de prioridade foram: ampliar o conhecimento acadêmico, dinamizar sua prática docente, desenvolver maior criticidade diante da prática de ensino, refletir melhor sobre a sua profissão docente e desenvolver habilidades nas relações interpessoais.

Identificamos, nesse quadro, a compreensão dos professores de que são:

sujeitos da produção do seu próprio saber, interessados em criar possibilidades para a construção no trabalho docente, ressaltando a dimensão peculiar à docência, aqui caracterizada como o ‘ato de ensinar’, não numa perspectiva de transmissão de conhecimentos de forma “mecanicista, tradicional”, mas, sim, de forma criativa, reflexiva e interativa. (MONTANUCCI, 2009, p. 9504)

Em relação à Questão 20, todos os docentes expressaram sua opinião em relação à **política de Formação Continuada do IFFluminense**, sendo que 27% informaram ser ótima; 67%, boa; e 6% não desejaram responder.

De modo geral, ressalta Libâneo (2008), que oferecer condições que possam propiciar o bom desempenho dos professores em sala de aula, certamente, poderá conduzir os alunos ao sucesso na aprendizagem escolar, pois, sob esse aspecto, esses resultados positivos são indissociáveis da qualificação e competência profissionais docente.

Da mesma forma que a desarticulação “teoria e prática faz o ensino e a ação do professor terem um posicionamento desvalorizado do seu saber docente, que longe de ser adaptação e transmissão, é construtor de possibilidades de reflexão” (CARDOSO, 2006,

p.139). Por fim, vale acrescentar um pensamento:

[...] Uma coisa é certa: as escolas estão aí, nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social. Os educadores comprometidos com a transformação social precisam dispor de conhecimento para repensar formas de funcionamento das escolas, de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade, de participação nas relações cotidianas da comunidade escolar (professores, pais e alunos), de avaliação etc., que considerem ao mesmo tempo a realidade socioeconômica e cultural em que se inserem a escola e os professores e as condições concretas dentro da escola e da sala de aula que garantem a justiça social do ponto de vista da escolarização. (LIBÂNEO, 2008, p.25)

Portanto, no percurso da formação e na busca da apreensão de uma nova prática profissional, onde a articulação seja desejada, deve ser diretriz da Política de Formação Continuada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o oferecimento aos seus profissionais de condições que incentivem seu desenvolvimento pleno, em busca da melhoria da educação no País.

4. CONCLUSÃO

Projetando para o futuro, indo muito além de um tempo governamental ou de um gestor, a Política de Formação Continuada tem que ser constituída em um planejamento de ações e de condições formativas que ambicionam a promoção de intervenções necessárias na realidade das Instituições Federais de Ensino.

Levantada como questão-problema neste estudo de caso, foi possível constatar que os investimentos em formação continuada, no *campus* Bom Jesus do Itabapoana, estão promovendo um melhor desempenho dos docentes no que se refere ao desenvolvimento do IFFluminense, conforme previsto no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e à Formação Continuada desses profissionais.

No entanto, a unidade deve proporcionar maior incentivo aos docentes no sentido de utilizar dos conhecimentos adquiridos e implementar mais projetos que envolvam o alunado na pesquisa dentro do campo teórico-prático, de modo a promover uma melhoria da qualidade de ensino.

Para tal, deve pressupor o conhecimento da realidade, o estabelecimento de uma agenda de prioridades, a identificação das necessidades, a fixação dos objetivos, a avaliação contínua e de resultados, que conduzam a se pensar em uma política de formação continuada de professores que pressuponha planejar ações e condições que levem ao atingimento de metas para além de um processo apenas informativo e de instrumentação técnica.

Isso implicará em proporcionar ações formativas que possibilitem mudanças constantes na prática e no pensamento docente, em especial no atendimento às suas necessidades pessoais e profissionais, que favorecem a construção de conhecimentos, motivando mudanças e inovações educacionais revertidos em benefício da sociedade.

Concluimos que a Política de Formação Continuada do IFFluminense proporciona efeitos positivos na atuação docente, principalmente no tocante à aplicabilidade, nas atividades de ensino, dos conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação.

Com este estudo, não pretendemos esgotar a discussão sobre formação continuada, mas evidenciar aspectos desse processo no desenvolvimento das atividades docentes no âmbito da instituição, abrindo possibilidades para novas reflexões sobre o tema em diversos contextos. Contudo, o desenvolvimento profissional também deve ser apreendido como um dever que, necessariamente, precisa ser buscado por todo profissional comprometido com o aperfeiçoamento do seu fazer.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Helena Silva. **Formação continuada de professores: o curso TV na escola e os desafios de hoje e seus reflexos no ensino e aprendizagem de Ciências em Fortaleza-Ceará.** out./2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5564/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n.3, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/253/boltec253b.htm>. Acesso em: 02 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Brasília-DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937).** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998. **Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências.** Revogado pelo Decreto nº 5.707, de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. **Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007c. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da**

República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. **Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 4.125, de 25 de fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. **Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho 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.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. **Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8731.htm>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. MEC: 2007b. **Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional** – Ministério da Educação. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME:** programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4249-volu-me-02-final&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Portal Brasil. **Surgimento das escolas técnicas.** Portal Brasil: Out 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>> Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Senado Federal. **Sistema S.** Senado Federal: 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Edilza Maria de Souza. **Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica?** 2006. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado.** Ciência & Educação, v.7, n.1, 2001.

CEFET CAMPOS - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Portaria nº

498, de 02 de outubro de 2008. **Estabelece as Normas de Capacitação para os servidores efetivos da instituição, para cursos de graduação, pós-graduação e atualização, visando sustentar o que prevê o seu PDI, o Plano de Qualificação Institucional e o Plano de Desenvolvimento dos servidores Técnico-Administrativos.** Campos dos Goytacazes: CEFET Campos, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLÉGIO TÉCNICO AGRÍCOLA ILDEFONSO BASTOS BORGES – CTAIBB. **Proposta de inclusão do CTAIBB na implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFET Fluminense.** Bom Jesus do Itabapoana-RJ: março 2008.

ETFCAMPOS – ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE CAMPOS. Portaria nº 140, de 30 de março de 1998. **Aprova o plano de capacitação do Departamento de Apoio e Extensão, para os servidores docentes no ano de 1998 e o projeto de implantação de bolsas de apoio ao mestrado e doutorado e de auxílio à defesa de tese.** Campos dos Goytacazes: ETFCAMPOS, 1998a.

_____. Portaria nº 683, de 25 de novembro de 1998. **Destina em todo o processo de ingresso à escola, seja no que se refere ao ensino médio, aos cursos técnicos e pós-técnicos mantido pela Escola Técnica Federal de Campos, um número de vagas para ingresso de servidor independente de prestação de provas, desde que atendam ao nível e às condições de escolaridade fixada em edital do processo de seleção de ingresso ao curso pretendido.** Campos dos Goytacazes: ETFCAMPOS, 1998b.

_____. Portaria nº 684, de 25 de novembro de 1998. **Implanta o Programa de Incentivo à Graduação em Nível Superior.** Campos dos Goytacazes: ETFCampos, 1998c.

_____. Portaria nº 002, de 04 de janeiro de 1999. **Nomeia comissão para coordenar, elaborar, formular e sistematizar as diretrizes gerais que deveriam indicar as orientações estratégicas, os conteúdos prioritários, relativos às ações de capacitação dos servidores docentes e técnico-administrativos.** Campos dos Goytacazes: ETFCampos, 1999.

GATTI, Bernardete. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Educação. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios.** Campos dos Goytacazes-RJ: Essentia Editora, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Metodologia científica:** caderno de textos e técnicas. Rio de

Janeiro: Agir, 1987.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS DE ALEGRE. **Histórico do Campus de Alegre**. 2015. Disponível em: <<http://alegre.ifes.edu.br>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

IFFLUMINENSE – CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA. **Fotos**. 2014. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/campus/bom-jesus/fotos>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

IFFLUMINENSE - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Portaria nº 423, de 17 de agosto de 2009. **Estabelece as Normas de Capacitação para os servidores efetivos da instituição, para participação em cursos de graduação, pós-graduação e atualização, com vigência a partir de 01 de setembro 2009**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2009.

_____. Portaria nº 774, de 18 de novembro de 2010. **Aprova a concessão de auxílios para cursos de atualização: cursos e treinamentos, participação em encontros, seminários, congressos, ou eventos similares (como ouvinte) e apresentação de trabalhos científicos/tecnológicos de interesse do IFFluminense, em conformidade com regimento do programa de incentivo à produção acadêmica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2010.

_____. Portaria nº 778, de 23 de novembro de 2010. **Aprova o edital nº 062, contendo as normas e procedimentos que orientam o processo seletivo de projetos de capacitação dos servidores**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2011.

_____. Resolução nº 03, de 21 de fevereiro de 2014. **Aprova o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e a Formação Continuada dos Servidores do IFFluminense**. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/servidor/politica-de-capacitacao/educacao-2014-plano-de-apoio-ao-desenvolvimento-academico-profissional-e-a-formacao-continuada-dos-servidores>>. Acesso em: 12 ago 2014.

_____. **Histórico**. 2015. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/historico>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. **Banco de ações de formação continuada**. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/centro-de-referencia/escola-de-formacao-continuada-dos-trabalhadores-da-educacao/banco-de-acoes-de-formacao-continuada>>. Acesso em: 25 fev. 2016a.

_____. **Escola de Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação**. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/centro-de-referencia/escola-de-formacao-continuada-dos-trabalhadores-da-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 25 fev. 2016b.

_____. **Escola de Formação organiza grupo de estudos sobre Trabalho e Educação**. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/noticias/escola-de-formacao-organiza-grupo-de-estudos-sobre-trabalho-e-educacao>>. Acesso em: 13 abr. 2016c.

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO. Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Revista Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Centenário da rede federal de Educação profissional e tecnológica.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MEC. Instituto Federal. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2014. Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. **Formação de professores reflexivos:** limites, possibilidades e desafios. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 13, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONITOR CAMPISTA. **Escola de Aprendizes Artífices.** 2, 3, 5, 7 e 8 de outubro de 1909. Campos (RJ).

MONTANUCCI, Rosimeire. **Formação e trabalho docente na Educação Profissional:** os saberes da/docência no IFMT. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR: out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2454_2171.pdf>. Acesso em 15 fev 2015.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília: MEC, 2007.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **O que querem os professores ante a formação continuada; itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes.** Dissertação de mestrado. Salvador: Faced-UFBA, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11828/1/Dissertacao_Claudio%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. **Formação continuada de professores:** uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 16, jul./dez. 2007. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view File/ 133/143](http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/File/133/143)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 69-90.

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

_____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. Pedagogia: António Nóvoa. In: MARANGON, Cristiane; LIMA, Eduardo. **Educar para Crescer.** 2002. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. **Revista Nova Escola:** Os novos pensadores da educação. Edição nº 154, Agosto/2002, p. 23.

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** Seropédica: RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, n.1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. **Educação profissional e tecnológica:** das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, Manaus, v. 7, n. 16, p. 1-7, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental:** pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Ano I, n. I, jul./2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 20. abr. 2016.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – TCE/RJ – **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2014 – Bom Jesus do Itabapoana**. TCE/RJ: Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.tce.rj.gov.br>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

VEIGA, Ilma P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

ANEXOS

A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte I

B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte II

C – Parecer Favorável à Realização da Pesquisa na Instituição

D – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa (COMEP) da UFRRJ



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Pesquisador Responsável: Simone Rosa da Silva Souza

Orientador: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Souza dos Santos

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Programa: Pós-Graduação em Educação Agrícola

Prezado(a) docente,

Venho solicitar sua valiosa participação nesta pesquisa, ao responder, de forma voluntária, um questionário que é parte integrante do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O presente questionário tem como objetivo geral investigar os impactos da política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana e a pertinência do estudo se justifica devido à complexidade do novo modelo organizacional dos Institutos Federais, que evidencia a demanda de formação continuada docente para enfrentar os objetivos delineados para o exercício das suas funções nessas instituições de ensino.

É essencial que expresse sincera e livremente sua percepção acerca da política de formação continuada do IFFluminense, pois a avaliação que se pretende realizar se estabelecerá por meio da sua opinião. Sua participação, portanto, é muito importante e consistirá em responder espontaneamente às perguntas feitas (por escrito) e permitir a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa, sendo preservado o sigilo de sua identidade.

Agradeço, antecipadamente, sua contribuição, atenção e disponibilidade, sem as quais não seria possível a realização da pesquisa proposta.

Simone Rosa da Silva Souza
CPF: 043.675.637-40
Tel: (22) 98838 1239
E-mail: srsouza2012@gmail.com



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Pesquisador Responsável: Simone Rosa da Silva Souza

Orientador: Prof^a Dr^a Ana Cristina Souza dos Santos

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Programa: Pós-Graduação em Educação Agrícola

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____
_____, estou de acordo em participar da pesquisa, assinando
esse termo nesta data.

Bom Jesus do Itabapoana-RJ, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Identidade

Anexo C – Parecer Favorável à Realização da Pesquisa na Instituição



Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica Ministério
da Educação

Bom Jesus do Itabapoana, RJ, 11 de novembro de 2014.

Memo nº 58/2014

De: Thais Romano de Vasconcelos e Almeida
Diretora de Pesquisa e Extensão - Campus Bom Jesus do Itabapoana

Para: Simone Rosa da Silva Souza

Assunto: Deferimento a projeto de pesquisa

Prezada Servidora,

Em resposta à solicitação feita a esta Diretoria, vimos emitir parecer favorável à realização do projeto de pesquisa intitulado “Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Bom Jesus do Itabapoana”.

Solicitamos que a experiência com o projeto seja compartilhada com a comunidade acadêmica na forma de palestra, dia de campo ou similar.

Atenciosamente,


Thais Romano de Vasconcelos e Almeida
Diretora de Pesquisa e Extensão
IFF Campus Bom Jesus
MAT 1748867

Anexo D – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa (COMEP) da UFRRJ



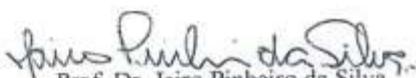
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 519/2014

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Impactos de política de formação continuada de docentes do Instituto Federal Fluminense – Campus Bom Jesus do Itabapoana*" sob a responsabilidade da Profª. Ana Cristina Souza dos Santos, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, processo 23083.010353/2014-54, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 05/12/2014.


Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
SIAPE nº 1109555

APÊNDICES

A – Modelo de Questionário aplicado aos docentes

B – Respostas ao Questionário



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

Título do Estudo: Impactos de política de Formação Continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Pesquisador Responsável: Simone Rosa da Silva Souza

QUESTIONÁRIO

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Faixa etária:

- () de 21 a 25 anos () de 36 a 40 anos () de 51 a 55 anos
() de 26 a 30 anos () de 41 a 45 anos () de 56 a 60 anos
() de 31 a 35 anos () de 46 a 50 anos () acima de 61 anos

3- Tempo de atuação como professor no IFFluminense:

- () Menos de 01 ano
() de 01 a 05 anos
() de 06 a 10 anos
() de 11 a 15 anos
() Acima de 15 anos

4- Tempo total de atuação como professor, incluindo experiências anteriores ao IFFluminense:

- () Menos de 01 ano
() De 01 a 05 anos
() De 06 a 10 anos
() De 11 a 15 anos
() Acima de 15 anos

5- Área de atuação: (marcar quantas opções forem necessárias)

- () Agropecuária
() Agroindústria
() Informática
() Meio Ambiente
() Ciência e Tecnologia de Alimentos

6- O curso de nível superior que o(a) habilitou a ingressar como docente no IFFluminense é:

(marcar apenas uma opção)

- () Bacharelado
() Licenciatura
() Formação tecnológica

7- Os conhecimentos adquiridos na graduação o prepararam adequadamente para a docência?

Sim Não Parcialmente Não sei responder Não desejo responder
Por quê?

8- Qual é seu maior nível de qualificação?

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado

9- Essa qualificação tem relação direta com sua área de atuação no IFFluminense?

Sim Não Parcialmente Não sei responder Não desejo responder

10- O(s) curso(s) de pós-graduação que realiza ou realizou, por meio do Programa de Formação Continuada do IFFluminense, tem (têm) relação direta com sua área de atuação na instituição?

Sim Não Parcialmente

11- Qual a origem do apoio para formação continuada que recebe ou recebeu para o curso de pós-graduação?

Bolsa Institucional Convênios estabelecidos entre IFFluminense e Universidades

12- Por que decidiu realizar esse(s) curso(s) de pós-graduação?

Numere **todas** as opções abaixo de modo que o número 1 represente as MAIS valorizadas; o número 2, as de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e o número 3, as de MENOR valor.

- Possibilidade de melhorar o desenvolvimento das atividades de ensino
 Possibilidade de atuar em pesquisa
 Possibilidade de atuar em extensão
 Outro: _____

13- Tem interesse em prosseguir seus estudos em outros níveis de pós-graduação?

Sim. Qual? _____
 Não
 Talvez

Por quê? _____

14- Quando planeja suas atividades, leva em consideração os conhecimentos/experiências adquiridos no(s) curso(s) de pós-graduação?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não quero responder

15- O(s) curso(s) que realiza ou realizou facilita(m) o desempenho de suas atividades como professor?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não quero responder

16- A instituição oportuniza condições para que você coloque em prática os novos conhecimentos adquiridos no(s) curso(s) realizado(s)?

Sempre Nunca Às vezes Não sei responder Não quero responder

Como isso ocorre? _____

17- Permanecer atuando no seu ambiente de trabalho, durante a realização do curso(s) de pós-graduação, é para você:

Muito relevante Relevante Pouco relevante Não sei responder Não quero responder

Por quê? _____

18- Qual a importância da Formação Continuada (cursos e eventos de atualização e capacitação profissional, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato e stricto sensu* e pós-doutorado) para as suas atividades docentes?

19- A oportunidade de ter acesso à política de Formação Continuada do IFFluminense te leva a:

Numere **todas** as opções abaixo de modo que o número 1 represente as MAIS valorizadas; o número 2, as de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e o número 3, as de MENOR valor.

- Dinamizar sua prática docente
- Ampliar o conhecimento acadêmico
- Desenvolver habilidades nas relações interpessoais
- Refletir melhor sobre a sua profissão docente
- Uma maior criticidade diante da prática de ensino
- Outro: _____

20- Na sua opinião, a política de Formação Continuada do IFFluminense é:

Ótima Boa Regular Fraca Não sei responder. Não desejo responder

Apêndice B – Respostas ao Questionário

1 - Sexo:

Masculino	12
Feminino	3

2- Faixa etária:

Entre 26 a 30 anos	3
Entre 31 a 35 anos	1
Entre 36 a 40 anos	1
Entre 41 a 45 anos	3
Entre 46 a 50 anos	2
Entre 51 a 55 anos	3
Entre 56 a 60 anos	1
Acima de 61 anos	1

3- Tempo de atuação como professor no IFFluminense:

Menos de 01 ano	0
De 01 a 05 anos	8
De 06 a 10 anos	3
De 11 a 15 anos	2
Acima de 15 anos	2

4- Tempo total de atuação como professor, incluindo experiências anteriores ao IFFluminense:

Menos de 01 ano	0
De 01 a 05 anos	4
De 06 a 10 anos	5
De 11 a 15 anos	2
Acima de 15 anos	4

5- Área de atuação: (marcar quantas opções forem necessárias)

Agropecuária	10
Agroindústria	5
Informática	7
Meio Ambiente	4
Ciência e Tecnologia de Alimentos	4

Atuação em Cursos	Quant. Professores
Apenas 01 Curso Técnico	10
02 Cursos Técnicos	1
02 Cursos Técnicos e 01 Superior	1
04 Cursos Técnicos e 01 Superior	3

6- O curso de nível superior que o(a) habilitou a ingressar como docente no IFFluminense é: (marcar apenas uma opção)

Bacharelado	8
Licenciatura	6
Formação tecnológica	1

7- Os conhecimentos adquiridos na graduação o prepararam adequadamente para a docência?

Sim	3
Não	2
Parcialmente	10
Não sei responder	0
Não desejo responder	0

Por quê?

Resposta	Docente	Justificativa
Sim	5	Não apresentou justificativa.
	10	Acho que me preparei para além do curso de Agronomia. Fiz a parte pedagógica (Licenciatura).
	11	Não apresentou justificativa.
Não	4	Não tivemos conhecimento das questões pedagógicas.
	15	Na graduação não tive conhecimento pedagógico.
Parcialmente	1	Acredito que deveríamos ser treinados para novas estratégias de ensino, pois percebemos que o método tradicional já não se faz mais atrativo para os estudantes.
	2	Pois faltava a prática de campo junto ao produtor para que a mesma fosse complementada, bem como a parte pedagógica de ensino.
	3	O conteúdo exposto na graduação é focado no mercado de trabalho ou na sua fundamentação teórica. Não oferece base didática e pedagógica para a docência.
	6	Não houve de fato preparação pedagógica, mas durante as apresentações de trabalhos acadêmicos compartilhamos os conhecimentos adquiridos das leituras de textos, livros, artigos e, após apresentações, recebíamos o “polimento” do professor.
	7	A graduação não leva em conta técnicas didáticas
	8	Porque na prática se vivencia mais do que no teórico.
	9	É necessária a prática de sala de aula e crescimento intelectual contínuo para atividade docente.
	12	Faltou a prática com a vida real. Buscar metodologias para melhor adequação dos conteúdos curriculares à vivência dos alunos.
	13	Pois a quantidade de conteúdo foi insuficiente.
	14	Não possui disciplinas pedagógicas.

8- Qual é seu maior nível de qualificação?

Graduação	1
Especialização	2
Mestrado	10
Doutorado	2
Pós-doutorado	0

9- Essa qualificação tem relação direta com sua área de atuação no IFFluminense?

Sim	15
Não	0
Parcialmente	0
Não sei responder	0
Não desejo responder	0

10- O(s) curso(s) de pós-graduação que realiza ou realizou, por meio do Programa de Formação Continuada do IFFluminense, tem (têm) relação direta com sua área de atuação na instituição?

Sim	15
Não	0

Parcialmente	0
--------------	---

11- Qual a origem do apoio para formação continuada que recebe ou recebeu para o curso de pós-graduação?

Bolsa Institucional	13
Convênios estabelecidos entre IFFluminense e Universidades	2

12- Por que decidiu realizar esse(s) curso(s) de pós-graduação?

Numere **todas** as opções abaixo de modo que o número 1 represente as MAIS valorizadas; o número 2, as de valor MÉDIO/INTERMEDIÁRIO; e o número 3, as de MENOR valor.

Opções	Conceito 1 – Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 – Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 – Menor Valor (%)
Possibilidade de melhorar o desenvolvimento das atividades de ensino	15	0	0

Opções	Conceito 1 – Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 – Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 – Menor Valor (%)
Possibilidade de atuar em pesquisa	3	10	2

Opções	Conceito 1 – Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 – Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 – Menor Valor (%)
Possibilidade de atuar em extensão	5	5	5

Opções	Conceito 1 – Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 – Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 – Menor Valor (%)
*Outro:			
Autoestima	-	1	-
Progressão profissional	-	1	-
Progressão na RT	1	-	-

13- Tem interesse em prosseguir seus estudos em outros níveis de pós-graduação?

Sim.	8
Não	4
Talvez	3

Resposta “Sim”:

Doutorado	6
Pós-Doutorado	2

Por quê?

Resposta	Docente	Justificativa
Sim	1	Elevar os conhecimentos.
	2	Adquirir conhecimento, crescimento profissional.

	8	Melhorar o desenvolvimento no ensino e realização profissional.
	12	Sempre quis ter essa titulação.
	13	Pois além de contribuir com minha atuação profissional, o meu desafio é nunca parar de estudar.
Não	3	Após o término do doutorado, não tenho interesse em fazer outro curso.
	10	Estou com uma idade um pouco avançada, espero terminar meu curso de doutorado e deixar a vaga para os mais jovens.
Talvez	6	Não sei se possuo paciência, disponibilidade e disposição física e mental para prosseguir.
	7	Depende de oportunidade.

14- Quando planeja suas atividades, leva em consideração os conhecimentos/experiências adquiridos no(s) curso(s) de pós-graduação?

Sempre	9
Nunca	0
Às vezes	6
Não sei responder	0
Não quero responder	0

15- O(s) curso(s) que realiza ou realizou facilita(m) o desempenho de suas atividades como professor?

Sempre	11
Nunca	0
Às vezes	4
Não sei responder	0
Não quero responder	0

16- A instituição oportuniza condições para que você coloque em prática os novos conhecimentos adquiridos no(s) curso(s) realizado(s)?

Sempre	8
Nunca	0
Às vezes	6
Não sei responder	1
Não quero responder	0

Como isso ocorre?

Resposta	Docente	Justificativa
Sempre	1	Com programas para bolsistas, por exemplo, Jovens Talentos e Iniciação Científica. Temos liberdade pedagógica para criarmos em sala de aula.
	5	Disponibilizando os laboratórios e materiais.
	6	Tenho sob minha responsabilidade os biotérios, aulas e estágio (oportunidade para transferência de experiência).
	7	Autonomia funcional.
	8	Com visitas técnicas em campo.
	12	Estou começando, mas já tenho planos para 2016: realizar práticas no campo dentro do curso Téc. Agropecuária.
	15	Nas aulas, cursos de extensão.
Às vezes	2	Depende dos recursos fornecidos pela instituição para o setor de produção naquele ano.
	3	Através de feiras, mostras e até mesmo na sala de aula.
	10	Às vezes conseguimos, outras vezes falta estrutura (insumos, transporte, etc)
	13	Infelizmente os recursos oferecidos pela instituição (laboratório e

		equipamentos) são insuficientes para a atividade de ensino.
	14	Muitos desses conhecimentos necessitam de projetos para serem colocados em prática e muitas vezes não temos oportunidade para fazê-lo.

17- Permanecer atuando no seu ambiente de trabalho, durante a realização do curso(s) de pós-graduação, é para você:

Muito relevante	5
Relevante	6
Pouco relevante	4
Não sei responder	0
Não quero responder	0

Por quê?

Resposta	Docente	Justificativa
Muito relevante	1	Porque a sala de aula é o meu laboratório, uma vez que trabalho com ensino de ciências.
	2	Associa o conhecimento adquirido durante o curso e a prática de trabalho no setor com alunos do curso de agropecuária, ou seja, o retorno de conhecimento.
	4	Permitiu o envolvimento com os alunos.
	6	Pude aplicar, em conceitos e ações, paralelamente a formação.
	12	Pois estou fazendo as atividades planejadas e executando com os alunos e mestres.
	15	Contato com os discentes
Relevante	5	Porque não perco o contato com os alunos e continuo ajudando a instituição.
	7	Sinergia de conhecimentos.
	8	Com os conhecimentos adquiridos posso utilizá-los no ensino, no entanto, faço uma ressalva de que realizar tais atividades, paralelamente, é muito desgastante.
	10	Para não afastarmos totalmente do ensino, mas precisamos ter a carga horária reduzida para fazer a pós-graduação.
Pouco relevante	3	A pesquisa realizada não envolve discentes.
	9	Muitas vezes precisamos nos dedicar integralmente aos cursos <i>stricto sensu</i> .
	13	Pois em certos momentos fica difícil conciliar ambos e acaba havendo um desgaste físico muito grande.
	14	Muitas atividades não necessitam de interação com o ambiente de trabalho durante sua execução.

18- Qual a importância da Formação Continuada (cursos e eventos de atualização e capacitação profissional, cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e pós-doutorado) para as suas atividades docentes?

Docente	Justificativa
1	Muito importante, pois me capacita mais para o meu ambiente de trabalho, melhora meu conhecimento consequentemente melhora minha atividade didática. Nos permite realizar trabalhos voltados para o tripé ensino, pesquisa e extensão.
2	É a formação de conhecimento, experiência e transferência dos mesmos para os alunos da instituição.
3	Permitir uma visão mais ampla sobre a docência, além de permitir a troca de experiência com outros profissionais da área.
4	Adquirir um melhor conhecimento acadêmico.

5	Para atualizar os conhecimentos e as novas práticas, para passar aos estudantes. A formação continuada é sempre importante para possibilitar novas práticas.
6	Atualização de conceitos e práticas favorecendo e incrementando a formação de técnicos de nível médio e cidadãos.
7	O aprendizado é contínuo e dinâmico e o profissional deve estar aberto a esta realidade.
8	Como profissional na área de docência, esta formação é fundamental na formação do discente, mantendo desta forma um conhecimento atualizado e pertinente ao futuro profissional em formação.
9	Ampliar conhecimentos, atualização.
10	É importante para aprofundarmos nossos conhecimentos dentro de cada área e acompanharmos o desenvolvimento tecnológico que ocorre, contribuindo assim com um melhor desempenho na formação de nossos alunos.
11	Ampliar o conhecimento acadêmico, sua prática docente e a interdisciplinaridade.
12	Acredito que é super importante, pois aprendemos muito. São oportunidades únicas que contribuem muito na construção do conhecimento. Os eventos são oportunidade de conhecer o novo. Oportunizar novas habilidades e possibilidades. Faz crescer na sua vida profissional.
13	São de máxima importância, pois permitem que o profissional obtenha e troque experiências novas e relevantes que podem ajudar no desenvolvimento do aluno, causando um melhor preparo deste.
14	Muito importante, pois o docente desenvolve habilidades e adquire conhecimentos que irão melhorar seu desempenho como professor, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica.
15	Conhecimento, intercâmbio, facilidades para cursos e excursões para alunos.

19- A oportunidade de ter acesso à política de Formação Continuada do IFFluminense te leva a:

Opções	Conceito 1 - Mais Valorizadas (%)	Conceito 2 - Valor Médio/ Intermediário (%)	Conceito 3 - Menor Valor (%)
Dinamizar sua prática docente	11	4	0
Ampliar o conhecimento acadêmico	15	0	0
Desenvolver habilidades nas relações interpessoais	4	7	4
Refletir melhor sobre a sua profissão docente	5	8	2
Uma maior criticidade diante da prática de ensino	5	8	2
Outro	0	0	0

20- Na sua opinião, a política de Formação Continuada do IFFluminense é:

Ótima	4
Boa	10
Regular	0
Fraca	0
Não sei responder	0
Não desejo responder	1