

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

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA E SUA INFLUÊNCIA NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ: UM
ESTUDO DE CASO.**

ISABELLA ABREU CARVALHO

2014



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

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA E SUA INFLUÊNCIA NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ: UM
ESTUDO DE CASO.**

ISABELLA ABREU CARVALHO

Sob a Orientação da Professora

Liliane Barreira Sanchez

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.

Seropédica, RJ
Outubro de 2014

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

ISABELLA ABREU CARVALHO

371.71

C331f

T

Carvalho, Isabella Abreu, 1986-

A formação docente para educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá : um estudo de caso / Isabella Abreu Carvalho. - 2014.

75 f. : il.

Orientador: Liliane Barreira Sanchez.

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

Bibliografia: f. 64-68.

1. Professores - Formação - Teses.
2. Ensino profissional - Teses.
3. Professores de ensino de segundo grau - Formação - Teses.
4. Prática de ensino - Teses. I. Sanchez, Liliane Barreira, 1969- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

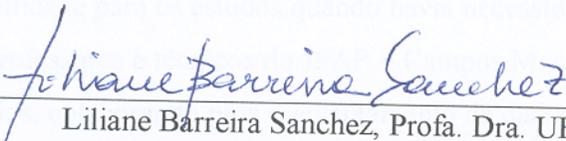
Nome Auxiliadora do Departamento Técnico, Prof. Dra. FIOCRUZ

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

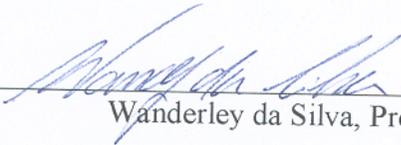
ISABELLA ABREU CARVALHO

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.

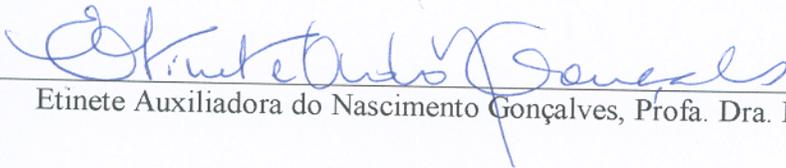
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02/10/2014.



Liliane Barreira Sanchez, Profª. Dra. UFRRJ



Wanderley da Silva, Prof. Dr. UFRRJ



Etinete Auxiliadora do Nascimento Gonçalves, Profª. Dra. FIOCRUZ

AGRADECIMENTOS

A Deus porque sem Ele nada posso, nada consigo. É Ele que me fortalece e concede a sabedoria necessária de que preciso para vencer as batalhas da vida.

Aos meus pais Edmilson e Glória pelo amor sublime, incentivo e apoio em mais uma etapa da minha vida.

Ao meu futuro esposo Djalma Magalhães Guedes Júnior, pelo presente de Deus em tê-lo em minha vida, pelo apoio, compreensão, pela paciência dispensada durante toda a elaboração deste trabalho e, sobretudo, pelo amor.

A Prof.^a Dr.^a. Liliane Barreira Sanchez, pela orientação nessa jornada, acompanhamento assíduo na elaboração de cada parte do estudo, pelos materiais bibliográficos concedidos e pelas sugestões.

Ao amigo e professor da área de Informática do Campus Macapá, André Luiz da Silva Freire, pelos ensinamentos na formatação e parte gráfica deste trabalho.

Ao Diretor Geral do Campus Macapá, Klenilmar Lopes Dias, que esteve à frente da gestão desse campus de 2010 a maio de 2014 e durante o período do meu mestrado, deu todo apoio e flexibilidade para os estudos quando havia necessidade.

Aos professores e técnicos do IFAP – Campus Macapá que se dispuseram a responder os questionários, colaborando para o levantamento de dados desse estudo.

A todos que acreditaram em meu potencial e sempre me apoiaram.

RESUMO

CARVALHO, Isabella Abreu. **A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação dos Professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um Estudo de Caso.** 2014. 75 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

O presente estudo analisa as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos professores de educação profissional técnica dos Institutos Federais, em específico do Instituto Federal do Amapá (IFAP), configurando-se como um estudo de caso, com a finalidade de levantar dados sobre suas práticas pedagógicas e dar visibilidade ao perfil desses profissionais. Para isso, através de uma abordagem qualitativa e com suporte também dos aspectos quantitativos para colaborar na análise e fundamentação dos dados, realizou-se uma breve contextualização histórica sobre o percurso, organização, avanços e retrocessos da Educação profissional e Tecnológica no Brasil, desde sua oficialização até os dias atuais, para em seguida abordar as questões e dificuldades que envolvem a formação de professores há décadas e, conseqüentemente, trabalhar as especificidades que envolvem o professor que atua na educação profissional tecnológica, que se vê diante de uma modalidade de ensino que requer um conjunto de saberes, com destaque para o pedagógico, para os quais apenas a sua formação inicial acaba por não ser suficiente. Por fim, buscou-se investigar como de fato essa temática se faz presente em uma instituição que atua nesta modalidade de ensino e como tem influenciado na prática docente, utilizando-se para isso, a aplicação de questionários junto aos professores de formação técnica e de formação geral, além da gestão pedagógica, que resultou numa análise de dados por meio de gráficos, quadros e falas confrontadas com reflexões teóricas. A partir disso, foi possível compreender e identificar concepções que a equipe responsável pelo trabalho de gestão pedagógica possui sobre a educação profissional e atuação dos professores nesta modalidade de ensino, bem como levantar dados com os próprios docentes sobre sua formação, identidade, experiências, práticas, concepções, importância da formação pedagógica para sua atuação, dificuldades enfrentadas, entre outras. Nas considerações finais, problematiza-se o que foi abordado e percebido através dos dados coletados, bem como apresenta propostas que viabilizem melhorias na formação docente para a educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de professores. Prática docente.

ABSTRACT

CARVALHO, Isabella Abreu. **The Teacher Training for Technical Education and its Influence on Performance of Teachers Federal Institute of Amapá - Macapa Campus: a Case Study.** 2014. 75 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seropédica, RJ. 2014.

This study analyzes the influence of pedagogical training (or lack thereof) in the work of teachers of vocational technical education of the Federal Institutes, in particular the Federal Institute of Amapá (IFAP), configuring it as a case study, in order collecting data about their teaching practices and provide visibility to the profile of these professionals. To do so, through a qualitative approach and also support quantitative analysis to assist in aspects of the data and rationale, held a brief historical contextualization of the route, organization, progress and setbacks of professional and technological education in Brazil, since its official until today, to then address issues and problems that involve the training of teachers for decades and consequently the specific work involving the teacher engaged in professional technological education, which is faced with a mode of teaching that requires a set of knowledge, highlighting the pedagogical, for which only their initial training ends up not being enough. Finally, we sought to investigate how in fact this theme is present in an institution that operates this type of education and how it has influenced the teaching practice, using for this the questionnaires with teachers of technical training and general training, in addition to educational management, which resulted in data analysis using graphs, tables and speeches confronted with theoretical reflections. From this it was possible to understand and identify concepts that the staff responsible for the work of educational management has on the education and professional performance of teachers in this mode of teaching, as well as collect data on teachers themselves about their education, identity, experience, practice, conceptions, importance of pedagogical training for his performance, difficulties, among others. In the final considerations problematize what was covered and perceived through the data collected, and presents proposals enabling improvements in teacher training for vocational education.

Keywords: Professional Education. Teacher training. Pedagogical Know

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de identificação dos sujeitos investigados	33
Quadro 2 - Motivos para ingresso na docência	34
Quadro 3 - Diferenças na atuação do ensino médio x educação profissional.....	40
Quadro 4 - Em relação às disciplinas ensinadas, é mais importante que o docente de Educação Profissional:	44
Quadro 5 - Em relação às exigências da sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, é mais importante que o docente de Educação Profissional:	45
Quadro 6 - Em relação ao papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática, é importante que o docente:	46
Quadro 7 - Concepções sobre a contribuição, importância e produtividade da formação didático-pedagógica (continua).	52
Quadro 8 - Dificuldades na docência na Educação Profissional.....	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tempo que os professores exercem a docência.....	35
Figura 2 - Nível de ensino que os professores iniciaram a carreira docente	36
Figura 3 - Experiência na Educação Profissional	36
Figura 4 - Trabalho interdisciplinar na prática docente na ótica da gestão pedagógica	42
Figura 5 - Trabalho interdisciplinar na prática docente	42
Figura 6 - Classificação pela gestão pedagógica sobre a formação didático-pedagógica dos docentes.....	47
Figura 7 - Classificação pelos docentes sobre a sua formação didático-pedagógica	48
Figura 8 - Grau de resistência do professor para receber formação pedagógica na ótica da gestão pedagógica	49
Figura 9 - Contribuições e importância da formação pedagógica	51

LISTAS DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFAP - Escola Técnica Federal do Amapá
IFAP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MEC-USAID - Ministério da Educação e United States Agency for International Development
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PFG – Professor da Formação Geral
PFT – Professor da Formação Técnica
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TAE – Técnica em Assuntos Educacionais
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Objetivo Geral:.....	3
1.2. Objetivos Específicos:.....	3
1.3. Justificativa.....	3
1.4. Metodologia.....	4
1.5. Referencial Teórico.....	6
1.6. Inserção na Pesquisa.....	6
1.7. Lócus da Pesquisa.....	7
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ONTEM E HOJE.....	10
2.1. O contexto dos anos 90.....	13
2.2. O Contexto Produtivo e as Novas Demandas para a Educação Profissional.....	17
3. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	22
3.1. Formação Docente para a Educação Profissional.....	27
3.2. Saberes e Perfil Docente para Educação Profissional.....	30
4. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFAP-CAMPUS MACAPÁ: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	33
4.1. Perfil e Experiência Docente.....	33
4.2. Concepções de Educação Profissional.....	38
4.3. Questões que Permeiam a Prática Docente na Educação Profissional.....	41
4.4. Posicionamento e Reflexões Docentes sobre a Importância da Formação Pedagógica.....	47
4.5. Dificuldades e Desafios na Docência em Educação Profissional.....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
6. REFERÊNCIAS.....	64
7. APÊNDICES.....	69

1. INTRODUÇÃO

A história da Educação brasileira é permeada por momentos de avanços, morosidades e retrocessos no que se refere à adoção de paradigmas educacionais, organização dos sistemas de ensino, qualidade de ensino, políticas educacionais e de valorização docente, entre outros aspectos. No que se refere a essa história, um dos temas mais debatidos nas últimas décadas e ainda no cenário atual, é a formação docente, considerada como um dos pontos-chaves para elevar o nível da educação no país, diante dos inúmeros questionamentos sobre a qualidade do sistema educacional brasileiro.

Ao longo dos anos, em especial no século atual, tem sido crescente o número de mobilizações, fóruns de debates, dentre outras iniciativas que buscam contribuir para uma formação de professores mais preparados, qualificados política e pedagogicamente para lidar com a diversidade de saberes, avanços científicos e tecnológicos e com a velocidade das mudanças no conhecimento. No entanto, segundo Moraes e Pedrosa (2009, p.174), as ações ou iniciativas de formação de docentes no Brasil ainda são marcadas por concepções teóricas sem consistência e por políticas públicas de caráter restrito e descontínuo, fato constatado, em especial, para a educação profissional. Com a expansão desta modalidade de ensino, consequentemente cresceram as discussões em torno da formação dos docentes que nela atuam.

Um dos posicionamentos sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica mostra que:

[...] Esta modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer” é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária. (CALDAS *apud* PACHECO, 2011, p.34).

Na verdade, o avanço da ciência e tecnologia se reflete diretamente nesta modalidade de ensino, que requer profissionais que atendam suas exigências, dentro de suas especificidades, garantindo a abordagem da dimensão científica e tecnológica, mas também da dimensão cultural, tanto quanto da dimensão do trabalho. Somado a isso, considera-se também a transformação das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs em Institutos Federais (IFs), caracterizados pela ampliação do seu campo de atuação, desde a educação básica, técnica, tecnológica até o nível superior, com as licenciaturas e cursos superiores de tecnologia ao nível de pós-graduação. Consequentemente, esta mudança requer uma demanda de docentes qualificados, pois um dos fundamentos dos Institutos Federais é a organização pedagógica verticalizada (da educação básica à superior). Ou seja, uma organização que possibilita ao docente atuar em diferentes níveis de ensino, conforme estabelece a classe de Professor EBTT (Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

Cabe ressaltar ainda, que em cada exercício os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (Lei nº 11.892/2008), o que consequentemente reflete em maior número de docentes atuando na educação profissional técnica. Pode-se perceber, assim, que as demandas e exigências de qualificação docente para a educação profissional técnica crescem, mas observa-se que:

“os cursos de formação de professores para a educação profissional que hoje existem, são simplificados e aligeirados, geralmente estão assentados em uma concepção de complementaridade e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos” (MORAES e PEDROSA, 2009, p.185).

Nos Institutos Federais (IFs), consegue-se visualizar alguns perfis diferenciados de docentes, destacando-se, segundo Mathias (2011), dois perfis: os licenciados e os bacharéis. De acordo com essa autora, os primeiros, formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como química, física ou geografia, possuem formação didática, um diferencial positivo, mas quando se trata do ensino médio integrado à educação profissional, atuam nas disciplinas da educação regular, porém sem estarem preparados para a atuação no campo da educação profissional. Um dos problemas vividos por esse grupo é que as licenciaturas nas universidades brasileiras, em geral, não discutem a relação entre o trabalho e a educação e, mais especificamente, a questão da educação profissional em si. Apesar de terem sido formados para serem professores, essa formação teve como foco apenas o ensino médio de caráter propedêutico. No grupo dos bacharéis, a situação é agravada: trata-se daqueles professores que vão atuar nas disciplinas específicas da formação profissional do curso. São, em geral, engenheiros, enfermeiros, médicos, biólogos, que têm o domínio do campo científico no nível da graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio, para o qual não receberam nenhuma formação anterior específica. Neste segundo perfil caberia destacar também, além dos bacharéis, os tecnólogos.

Ou seja, por um lado têm-se os licenciados que não receberam formação para discutir a questão específica da educação e trabalho, por outro, bacharéis que não dominam os instrumentais didáticos e que não tiveram a formação pedagógica necessária para serem professores.

Diante do exposto, consideramos relevante investigar a formação pedagógica dos docentes do Instituto Federal do Amapá e as conseqüentes influências sobre suas atuações no desenvolvimento da educação profissional técnica realizada no IFAP. Convém destacar ainda outros questionamentos que permeiam este trabalho: Por que a formação pedagógica para os técnicos ou engenheiros que atuam na Educação Profissional técnica não passa a ser exigida em caráter inicial, ou seja, antes de se colocarem à frente de uma sala de aula? No contexto atual, os professores estão preparados e qualificados para atuar na educação profissional técnica? Quais são as implicações para o trabalho docente, referentes à nova organização pedagógica verticalizada dos Institutos Federais, que permite a atuação concomitante em diferentes níveis de ensino?

Constata-se que as licenciaturas nas universidades brasileiras, em geral, não discutem a relação entre o trabalho e a educação e, mais especificamente, a questão da educação profissional em si. Diante desse cenário, surgem ainda mais perguntas: Os IFs, em seus cursos de licenciatura, têm conseguido mudar essa realidade em seus currículos, uma vez que poderão estar formando futuros docentes para atuarem na educação profissional técnica? Qual o olhar do professor da educação profissional técnica em relação ao trabalho que desenvolve?

Situando, portanto, de modo mais específico a formação docente para a educação profissional técnica, convém destacar que a escolha dessa temática deu-se por considerá-la desafiadora no cenário atual, uma vez que se exige do professor um trabalho que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico, mas, que, para isso, precisa de políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificar docentes para essa modalidade de ensino. Além disso, trata-se de uma temática desafiadora também no âmbito dos próprios Institutos Federais, que têm a missão de implementar propostas para a formação docente, bem como alcançar as especificidades para a Educação Profissional Técnica.

Assim, esse estudo tem por intuito analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) no trabalho dos professores de educação profissional técnica dos Institutos Federais, em específico do Instituto Federal do Amapá (IFAP), configurando-se como um estudo de caso, com a finalidade de levantar dados sobre suas práticas pedagógicas e dar visibilidade ao perfil desses profissionais. Buscar-se-á identificar, também, as políticas públicas e propostas existentes que podem dar suporte para uma formação docente adequada para a educação profissional técnica, bem como apontar as dificuldades encontradas pelos docentes e pela gestão pedagógica no trabalho com essa modalidade de ensino, além de conhecer a percepção dos próprios docentes a respeito de seus trabalhos.

Nesse sentido, acredita-se ser necessário pensar e discutir a formação de professores para a educação profissional, trabalhando em ações mais efetivas, através de políticas públicas consolidadas, deixando para trás as medidas mais pontuais e secundárias que se observam ao longo da trajetória desta modalidade de ensino. Espera-se, portanto, que essa pesquisa possa ampliar as discussões sobre a formação de professores para a educação profissional técnica, bem como sobre sua atuação e a necessidade de se articular os saberes técnicos específicos de cada área com os saberes didáticos. E assim, ter subsídios para propor medidas de formação inicial e continuada mais efetivas na instituição analisada e que, conseqüentemente, contribuam para o fortalecimento das políticas públicas para a formação docente em educação profissional, em caráter mais duradouro, e (re) pensar estratégias para os cursos de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

1.1. Objetivo Geral:

Analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) na atuação dos docentes de educação profissional técnica do Instituto Federal do Amapá - IFAP, em confronto com as alterações do mundo do trabalho, concepções de formação docente para a educação profissional e legislações educacionais referentes.

1.2. Objetivos Específicos:

- Analisar os princípios e pressupostos norteadores da formação docente para a educação profissional nos dias atuais;
- Verificar e analisar as políticas públicas e propostas que contribuem para a realização da formação docente para a educação profissional técnica na atualidade;
- Mapear o perfil dos docentes do Campus Macapá e as dificuldades apontadas por eles e pela gestão pedagógica no trabalho com a educação profissional técnica;
- Evidenciar as expectativas que os docentes do Instituto Federal do Amapá têm sobre o trabalho que desenvolvem na educação profissional técnica e sobre as contribuições da formação pedagógica em sua prática nesta modalidade;
- Apresentar propostas que viabilizem melhorias na formação docente para a educação profissional técnica.

1.3. Justificativa

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia confere à Rede Federal de Educação Tecnológica uma posição estratégica na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica (especialmente nas áreas de ciências e matemática), para a

educação profissional e tecnológica, bem como programas especiais de formação pedagógica¹ (CALDAS *apud* PACHECO, 2011, p.38). Essa formação de professores, como atribuição regimental dos Institutos Federais, amplia o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, percebe-se que aos Institutos Federais é dada uma responsabilidade extensa. No que se refere à formação de professores, um desafio apresenta-se quanto ao trabalho nos seus cursos de formação (licenciaturas) e, sobretudo, quanto ao perfil dos professores do quadro efetivo que hoje atuam nos institutos em cursos técnicos, sendo em sua maioria, profissionais que foram formados para atuarem na perspectiva de um ensino médio de caráter propedêutico² e/ou no nível de graduação. Porém, o mais agravante é que alguns não possuem sequer a formação pedagógica que fornecerá as bases para a sua ação.

As instituições de EPT enfrentam vários desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade, sendo um deles o que aqui merece destaque: a formação pedagógica de docentes para atuar nessa modalidade de ensino.

A formação pedagógica de docentes para a educação profissional é uma temática que vem sendo discutida já há algum tempo. As tentativas de melhorias são propostas, mas conforme coloca Moura (2007, p.11):

essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional, como os cursos superiores, formam profissionais que são formados por profissionais formadores que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim.

Diante desse cenário, identifica-se a necessidade de aprofundar discussões que levem ao estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada dos educadores do ensino técnico, uma vez que essa política para a educação profissional tem alicerces fragilizados no país. Assim, acredita-se que os impasses e as potencialidades vividas pelos docentes na rede dos Institutos Federais podem constituir-se em caminhos para a (re) construção de tais políticas.

1.4. Metodologia

Tendo em vista a formação docente para a educação profissional como objeto de estudo, bem como os objetivos propostos para este trabalho, a metodologia de investigação da pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa, mas com suporte também dos aspectos quantitativos para colaborar na análise e fundamentação dos dados.

Segundo Minayo (2012, p.21), “a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste tipo

¹ **Resolução CNE/CP nº 02/1997** – Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; **Parecer CNE/CP Nº. 07/2009** - Permite a equivalência dos Cursos de Complementação Pedagógica de Docentes aos Cursos de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica *lato sensu*.

² O ensino médio propedêutico trata-se de um modelo predominante na educação média brasileira, denominado com um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação, etc. no qual se tem o ensinamento preparatório ou introdutório com os chamados conhecimentos mínimos. Pode ser definido como um conhecimento necessário para o aprendizado, mas sem a proficiência.

de pesquisa, o processo de trabalho científico se divide em três etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental.

Este trabalho seguiu tais etapas, que conforme explica a autora acima mencionada, a fase exploratória consiste no tempo destinado à definição e delimitação do objeto, a descrição dos instrumentos de operacionalização do trabalho, por isso, as estratégias utilizadas foram as de levantamento de material bibliográfico, produção da fundamentação teórica e elaboração dos roteiros de questionários; a etapa do trabalho de campo consistiu em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa, por isso, nessa etapa, foram aplicados os questionários, feito o levantamento de material documental e outros; e a etapa da análise e tratamento do material empírico e documental diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.

Esses procedimentos foram aplicados por proporcionarem uma melhor compreensão e análise dos fenômenos a serem pesquisados. Inicialmente, foi feito o levantamento e fichamento do material bibliográfico selecionado, a fim de permitir a análise e compreensão da temática abordada com vistas à construção de referencial de análise da formação docente para a educação profissional técnica e de suas implicações na atuação dos professores de Institutos Federais, em específico no Instituto Federal do Amapá, traçando seu perfil e desafios enfrentados.

Optou-se pela utilização de questionário como instrumento para a coleta de dados, pois é indicado para pesquisar um grande número de pessoas e tem como vantagens a economia de tempo, a obtenção de grande número de dados, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, a maior liberdade e segurança nas respostas, em função do anonimato, além de permitir maior tempo aos pesquisados para responder os questionamentos e em hora mais favorável, entre outras vantagens.

Foi elaborado um questionário para ser aplicado aos professores da formação geral e técnica do Instituto Federal do Amapá, com a finalidade de investigar as concepções e expectativas que eles possuem sobre a docência e sobre o trabalho que desenvolvem na educação profissional técnica, de identificar os direcionamentos para o trabalho nesta modalidade de ensino, bem como de mapear o perfil destes docentes e as dificuldades vivenciadas.

O questionário para os professores foi constituído de 19 questões, sendo que ao longo da análise dos dados percebeu-se que algumas se complementavam, por isso foram incorporadas, compondo uma única questão.

Inicialmente a estratégia de escolha do número de professores era a de atingir o mínimo de dois docentes de cada área de conhecimento do ensino médio (português, matemática, química, etc), bem como da parte profissional (alimentos, edificações, mineração, informática), totalizando aproximadamente 40 docentes.

No entanto, esse quantitativo de docentes investigados não foi alcançado, pois houve muita dificuldade para os professores retornarem os questionários, apesar de diariamente ter sido solicitado aos professores, no período compreendido de fevereiro a junho de 2014, que retornassem os questionários respondidos. Assim, após esse longo processo de coleta de dados, esta pesquisa alcançou 26 questionários docentes.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), este instrumento oferece algumas desvantagens, tais como: “percentagem pequena dos questionários que voltam; devolução tardia prejudica o calendário e pode haver superficialidade das respostas, entre outras”.

Foram aplicados também questionários aos gestores pedagógicos da instituição pesquisada com a intenção de obter informações relacionadas à visão que possuem do trabalho docente na educação profissional técnica, bem como de apontar às dificuldades

existentes ou não neste trabalho e se a instituição tem propostas de melhorias para a formação docente voltada para a educação profissional técnica, bem como colher sugestões. O questionário para esses sujeitos foi composto de 12 questões, sendo todas respondidas e analisadas.

A proposta inicial era de atingir um total de no máximo 15 profissionais (diretores, coordenadores de curso, equipe técnico-pedagógica), mas devido à demora do retorno e por também considerar que já se tinha alcançado gestores de cada categoria, a pesquisa alcançou 9 (nove) sujeitos da gestão pedagógica.

Cabe mencionar, que foi garantida aos participantes da pesquisa a preservação da sua identidade, na busca de atender ao critério ético em pesquisa. E assim, com os instrumentos de pesquisa aplicados, partiu-se para a interpretação dos dados coletados à luz do referencial teórico estudado e, por conseguinte para elaboração e apresentação dos resultados da pesquisa.

1.5. Referencial Teórico

Para a realização desse estudo, apoiaremos-nos em referencial teórico sobre a temática da formação docente. Sendo assim, trabalharemos com Moreira et al (1994), Moraes (2012), Tardif (2012), Imbernón (2011), Gatti (2012) e outros autores destacados neste trabalho, que abordam a problemática da formação de professores, que vem sendo discutida de forma acentuada desde a década de 70, com destaque para a influência do paradigma tradicional no sistema educacional e consequentemente na formação de professores, do reflexo da crise educacional, dos conteúdos curriculares marcados pela descontextualização e dissociação da realidade do indivíduo. Partindo destes autores, pretendemos abordar a discussão em torno do repensar a formação docente, que precisa levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, ou seja, articular os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Nos pautaremos ainda nas abordagens teóricas de Oliveira M. (2003), Oliveira R. (2003), Peterossi (1994), Pacheco (2011), Rehem (2009), Machado (2006; 2008) e outros autores destacados neste trabalho, que discutem a constituição histórica e legal da educação profissional no Brasil, o seu período de reformas, as políticas públicas, os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino, bem como aspectos inerentes ao problema da formação de professores para o ensino técnico que envolve a relação complexa entre educação-trabalho-tecnologia, além dos desafios postos aos Institutos Federais quanto aos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica e que atuam também como formadores de futuros professores.

1.6. Inserção na Pesquisa

O interesse pelo estudo sobre a formação docente, em específico para a Educação Profissional, decorre da minha vivência enquanto pedagoga de uma instituição de educação profissional e tecnológica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, no qual desenvolvo um trabalho de gestão pedagógica que tem relação direta com os docentes. Essa relação tem provocado algumas inquietações sobre as práticas pedagógicas realizadas por eles, onde se observa, por exemplo, no cotidiano escolar algumas dificuldades na articulação da competência técnica com o saber-fazer pedagógico que também é fundamental na atividade docente da Educação Profissional e Tecnológica.

Tais inquietações têm levado a uma necessidade de investigar, levantar dados sobre a formação pedagógica desses docentes (ou a sua falta), entender como ela influencia nas suas

atuações e conseqüentemente analisar os pontos positivos e negativos do trabalho que estes docentes desenvolvem no IFAP, para assim pensar em melhorias e contribuir para uma melhor visibilidade dada ao perfil desses profissionais. Para tanto, considera-se que no projeto de ampliação, interiorização e democratização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme afirma Sanchez (2012, p.122) “mais importante do que a transmissão de informações específicas de um saber técnico, a formação profissionalizante, na contemporaneidade, precisa considerar a complexidade dos fenômenos socioculturais que contribuem para o processo de constituição das identidades subjetivas e coletivas”. Mas será que os Institutos Federais e os professores que deles fazem parte estão preparados para esse desafio?

Além disso, fazendo parte desta Rede, observa-se que muito se discute sobre a necessidade dos professores de Educação Profissional atenderem:

a um conjunto de competências profissionais identificadas com a mediação da aprendizagem, ligadas às disciplinas ensinadas e exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, bem como relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática (REHEM, 2009, p.13).

No entanto, esse conjunto de competências requeridas se torna um desafio, uma vez que exige do docente da educação profissional o domínio de forma entrelaçada dos saberes pedagógicos, dos saberes dos processos produtivos, dos saberes disciplinares e dos saberes da cidadania, que dependem da formação inicial e continuada desses professores para a educação profissional técnica e tecnológica.

Daí advém o interesse em investigar sobre a formação dos professores de educação profissional, que são formadores de profissionais técnicos, e se veem diante das novas exigências da sociedade do conhecimento³ do século XXI.

1.7. Lócus da Pesquisa

Conforme mencionado acima, o lócus da pesquisa será o *Campus* Macapá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, que compreende uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. O IFAP é uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, cuja autonomia reflete explicitamente a sua natureza jurídica, a sua prerrogativa de criação e extinção de cursos e a emissão de diplomas nos limites de sua área de atuação territorial.

O IFAP situa-se no norte do país, no estado do Amapá que tem uma superfície territorial de 142.814.585 Km², ocupados por 626.609 habitantes distribuídos em 16 municípios com a densidade demográfica de 4,096 hab./km².

A superfície territorial do Estado do Amapá corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6% da Região Norte; o Estado faz fronteira com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa. Apesar de ser relativamente pequeno, se comparado com outros Estados da Amazônia, o Amapá concentra uma das maiores diversidades em ambientes naturais, pois pertence a dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares quanto à formação e estruturação de seus ambientes naturais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o estado do Amapá, pela sua localização privilegiada e estratégica, situa-se na interconexão dos mercados locais e internacionais. Daí ser de suma importância no plano de expansão da Rede Federal de Educação incluir o Estado

³ Abordaremos essa temática com maiores detalhes no capítulo 2.

do Amapá, que iniciou essa expansão com dois municípios que se destacam no contexto do desenvolvimento da região: Macapá - por ser a capital e possuir a maior concentração demográfica do estado, 75%, cerca de 366.484 habitantes, dispõe de toda infraestrutura necessária à implantação do Instituto - e o município de Laranjal do Jari - o terceiro em concentração populacional, com 40.357 habitantes, integra a região do Vale do Jari, formada com o município de Vitória do Jari (11.519 habitantes). Por outro lado, a sede do município de Laranjal do Jari faz fronteira com o município de Almerim-PA (31.192 habitantes), tendo como divisa o rio Jari, qualificando-a como cidade gêmea com Monte Dourado.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAP (em fase de elaboração)⁴, este é oriundo da criação da Escola Técnica Federal do Amapá, instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007: criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. A Escola Técnica Federal do Amapá – ETFAP é criada como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 3552, de 16.02.1959, sendo que em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 *transforma* a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, vinculado ao Ministério da Educação, com natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Caberia aqui ressaltar que o estado do Amapá, até então não fazia parte da rede federal centenária de educação profissional no Brasil, não passando pela fase das escolas técnicas federais e nem dos CEFETs. Este fato é ao mesmo tempo vantajoso, pois permite ao IFAP iniciar um trabalho integrado e sem resistências à cultura proposta para os institutos federais, bem como é desafiante, no que se refere à falta de experiência nesta rede.

Ainda de acordo com o PDI, há um Plano de Metas traçado até 2022 para o Instituto Federal do Amapá, no qual em seu processo de implementação atingirá sua capacidade plena com a oferta de todas as vagas por cursos para os Câmpus Macapá (3600 vagas) e Laranjal do Jari (1200 vagas) em 2014. No entanto, devido a alguns entraves da implantação (permanência em escolas do Estado por um ano e meio; ocupação da sede oficial do campus apenas em 2012 e com muitos ajustes a serem realizados, compras demoradas de materiais para muitos laboratórios, entre outros), foi necessário, especificamente no Câmpus Macapá, o remanejamento de oferta de alguns cursos, ou seja, cursos que estavam previstos, mas não teriam condições de serem ofertados em função do quadro docente reduzido e da falta dos laboratórios e seus equipamentos.

No seu primeiro ano de atuação, a partir do segundo semestre de 2010, iniciou suas atividades na área de Ensino Técnico de Nível Médio, no Câmpus Laranjal do Jari com os cursos⁵ na forma subsequente, com Técnico em Secretariado; Técnico em Informática e Técnico em Secretaria Escolar. No Câmpus Macapá, na mesma modalidade, foram oferecidos os Cursos Técnicos em Informática e Edificações. Em 2011, obedecendo ao processo de instalação e implementação do IFAP, começaram a ser oferecidos os demais cursos nas modalidades Integrado, PROEJA, Curso Superior de Tecnologia-CST, Licenciaturas, Pós-Graduação *lato Sensu* e *Strictu Sensu* e Formação Inicial e Continuada – FIC.

Atualmente, o Câmpus Macapá em sua Educação Profissional Técnica atua em quatro eixos tecnológicos, tendo cada eixo um curso em diferentes níveis, formas e modalidades. São eles: Informação e Comunicação com o curso Redes de Computadores; Infraestrutura com o curso de Edificações; Produção Alimentícia como curso de Alimentos e Recursos Naturais com o curso de Mineração. Todos os cursos oferecidos pelo IFAP foram construídos com

⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP começou a ser elaborado por uma comissão nomeada pelo seu Reitor em 2011 e encontra-se em processo de finalização. Última atualização – 2012.

⁵ Esses cursos foram selecionados durante o processo de 2 (duas) Audiências Públicas ocorridas em 31 de março de 2008 e em 23 de abril de 2008, respectivamente, em Macapá e em 22 de abril de 2008, em Laranjal do Jari.

base na demanda popular e direcionados na perspectiva dos Arranjos Sociais, Culturais e Produtivos Locais. Sua execução sempre estará em consonância com a infraestrutura instalada, os recursos humanos disponíveis e a realidade local do Estado do Amapá.

Até o final de 2013, o Campus Macapá do IFAP contará em seu quadro pessoal com aproximadamente 85 professores e 1200 alunos nos cursos regulares presenciais em Alimentos, Edificações, Mineração e Redes de Computadores, nas formas integrada, subsequente e modalidade EJA; Licenciaturas em Química e Informática e Superiores de Tecnologia em Redes de Computadores e Construção de Edifícios.

Cabe ressaltar que os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada são destinados para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental e pretendem cursar ao mesmo tempo, através de uma matrícula única, o ensino médio e uma formação profissional técnica. Os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma subsequente são destinados àqueles estudantes que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer apenas um curso técnico (formação profissional). Já os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada na modalidade EJA referem-se àqueles cursos em que o estudante jovem e adulto que não cursou o ensino médio na idade regular o faça juntamente com uma formação profissional técnica.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ONTEM E HOJE

A oficialização da Educação Profissional Técnica no Brasil se deu a partir de 23 de setembro de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do decreto nº 7.566/1909 aprovado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha (Junior, 2008). Cabe destacar que os cursos oferecidos naquela época por essas escolas não correspondiam ao ensino técnico que hoje se faz presente na organização educacional, uma vez que não era sistematizado e conseqüentemente detinha uma legislação fragmentária.

O trabalho manual era visto como solução para os diferentes problemas da nação e o objetivo dessas escolas era muito mais social, no sentido de atendimento à população carente, do que técnico. Eram conhecidas como as escolas dos *órfãos e desvalidos da sorte*, nas quais:

O trabalho era visualizado como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes. Essas instituições se constituíam em um sistema autônomo, completamente diferente na forma, na organização, no currículo e nos objetivos das outras escolas da época, que ofereciam formação de cunho mais humanista, na qual estavam completamente afastados os conteúdos mais pragmáticos, voltados para a formação profissional. Eram escolas tanto precárias infraestruturalmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem em escolas, nem tão pouco em oficinas (OLIVEIRA, M., 2003, p.31).

Enquanto isso, o ensino secundário, de cunho propedêutico, mantinha-se reservado àqueles indivíduos predeterminados a dirigir os rumos da nação, e com possibilidade a continuar seus estudos em grau superior.

Pode-se afirmar que até a década de 20 havia a predominância do setor agrícola na economia, tanto que cabia ao Ministério da Agricultura a organização dos cursos profissionais, nos quais a demanda por educação era pouco significativa. Apesar de ser registrado em 1920 como o período de autorização dos primeiros cursos técnicos em química industrial e eletrônica, “esses cursos eram na sua maioria livres no sentido de não expandirem certificados reconhecidos oficialmente” (PETEROSI, 1994, p.36).

No entanto, a partir da década de 30, com a intensificação do capitalismo industrial, criou-se terreno propício para o surgimento da demanda educacional, ou seja, novas exigências sociais surgiram e, conseqüentemente, no campo da educação o ensino técnico foi ganhando contornos mais precisos. Pode-se afirmar que este ocorrido foi reflexo, também, do período de 1930 a 1937, marcado, no campo educacional por lutas ideológicas entre os chamados “*pioneiros*” da educação e os conservadores, que trouxe as bases da pedagogia nova⁶.

⁶ Oriunda da realidade norte americana, das ideias de John Dewey, a Escola Nova ou escolanovismo apresentou novas bases de organização da escola, da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade (HAMZE, 2010). O escolanovismo foi um movimento gerador de mudanças na educação tradicional, que enfatizou o uso de métodos ativos de ensino-aprendizagem, “valorizou os estudos de psicologia experimental e procurou colocar a criança e não mais o professor no centro do processo educacional” (GHIRALDELLI JR, 1990, p.25).

Assim, como afirma Peterossi (1994, p. 36):

As escolas de Aprendizes e Artífices vão sofrendo várias transformações em sua própria organização: os currículos foram ampliados e aperfeiçoados, ofícios correlatos foram introduzidos, surgiu a preocupação com a orientação profissional, aperfeiçoou-se o recrutamento do pessoal técnico.

Na verdade, as mudanças sofridas por essas escolas fizeram com que elas deixassem de ser Aprendizes e Artífices e passassem a ser Escolas Técnicas Industriais, o que foi consequência, sobretudo, da Reforma Capanema⁷, em 1942, considerada como a reforma que organizou nacionalmente, pela primeira vez no Brasil, o ensino técnico-profissional.

A partir dessa reforma, o sistema educacional brasileiro passou a ser sistematizado por várias leis orgânicas. Pode-se citar a Lei Orgânica de 1942, conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que representou “a primeira medida das escolas de ensino industrial, no sistema nacional de ensino médio” (PETEROSSO, 1994, p.37); a Lei Orgânica de 1943, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Comercial; a Lei Orgânica de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Conforme Oliveira, M. (2003, p.34), após a vigência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o nível técnico dessa área se expandiu, adquirindo uma nova configuração, apesar das distorções regionais. Aos poucos, foi-se percebendo que esse tipo de ensino ganhou certa projeção, que se traduziu, sobretudo, na elaboração de legislações, tais como: a lei nº 3.552, que instituiu uma nova estruturação para a educação profissional, e o decreto nº 47.038/59, que criou a Rede Federal de Ensino Técnico e conferiu às instituições a ela vinculadas o estatuto de autarquia.

Cabe ressaltar que no contexto brasileiro dos anos 60, instalou-se uma forte crise econômica e política que, segundo Ianni (1977, p. 192 *apud* SOARES, 2003, p.65), “manifestou-se através da redução do índice de investimentos, da diminuição de capital externo, queda da taxa de lucro e agravamento da inflação”. Com isso, neste período ocorreram várias mobilizações da sociedade civil, clamando por reformas na estrutura social, bem como surgiram campanhas e movimentos em prol da educação e da cultura popular.

Nesse contexto, houve uma crise econômica e política que durou de 1962 a 1964, consequência da estrutura de poder instalada no governo do Presidente Juscelino Kubitschek, cujo projeto de governo trouxe como marco o desenvolvimentismo e a modernização do país. Neste panorama, a educação encontrava-se em completa defasagem em relação ao contexto que se delineava no país, tornando-se urgente realizar modificações fundamentais no sistema educacional para fazer face à industrialização emergente. Ou seja, fazia-se necessário uma verdadeira substituição dos princípios e teorias pedagógicas que até então vigoravam, o que fez surgir novas propostas educacionais.

A Constituição de 1946 determinava a elaboração de leis e diretrizes para subsidiar o desenvolvimento da educação nacional e adequá-la ao propósito desenvolvimentista do país na época, com destaque para o econômico. Foi também nesse contexto que começou a ser elaborado o texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e iniciadas as discussões com vistas à definição das prioridades, objetivos, metas a serem perseguidas e ainda a definição dos princípios sob os quais deveria se assentar a educação nacional.

Convém destacar que o referido projeto da LDB passou por uma longa gestação, 13 anos de discussão entre idas e vindas no Congresso Nacional, até ser sancionada em 1961. Ao

⁷Em síntese essa reforma legitimou as propostas dualistas que visavam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro (cursos técnicos-profissionais), acirrando, assim o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso amplo ao ensino superior (OLIVEIRA, M., 2003).

ser aprovado, o texto atendia parcialmente às exigências do contexto político, econômico, social e educacional do país.

Em outras palavras, na década de 60 a crise política mostrava suas raízes econômicas e sociais e o cenário era de instabilidade. Caberia também pontuar, que muitas vezes as questões curriculares são postas em suas relações com o mercado de trabalho e de acordo com a situação econômica do país no momento. Nesse contexto, os problemas políticos agravaram-se acentuadamente no país, culminando no golpe civil-militar de 1964.

A política educacional implantada pelo governo militar a partir de 1964 reestruturou o sistema educacional brasileiro. Neste período, surgiu a chamada Pedagogia Tecnicista, que visava adequar o Sistema Educacional à nova orientação político-econômica do país. Esta pedagogia era alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade, que com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial, sendo banidos nesse contexto o espírito crítico e reflexivo.

Diante desta configuração, percebia-se que a educação brasileira estava sendo fortemente marcada pela crise da pedagogia nova e se articulava a uma nova tendência, a tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata, com vistas a apoiar o projeto desenvolvimentista de aceleração e crescimento sócio-econômico do país, proposto pelo grupo que assumiu o poder.

Em prol desse desenvolvimento a Educação Profissional ocupou lugar de destaque. Esta, segundo a ótica economicista, assumia papel fundamental na preparação adequada de recursos humanos necessários ao crescimento econômico e tecnológico da sociedade, passando a ser considerada sob o olhar da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, ocorreu a subordinação da educação à produção: “o golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média, a fim de conter as aspirações ao ensino superior” (LIBÂNEO, 2003, p. 144).

Por isso, na década de 70, o ensino técnico-industrial foi ganhando espaço e prestígio, tendo como suporte a nova legislação para a educação (Lei nº 5.692/71) que trazia em sua essência o objetivo, como cita o autor acima, de reduzir a demanda de alunos para o ensino superior, que crescia bastante neste contexto de crença no desenvolvimento acelerado do setor econômico. Como afirma Oliveira M.(2003, p.36), esta lei lançou mão da “profissionalização compulsória”, ou seja, uma forma de garantir que não mais houvesse a separação entre a escola secundária e escola técnica, tendo-se uma escola única profissionalizante. Cabe destacar que nesse período foram firmados os conhecidos “Acordos MEC-USAID”⁸.

Muitos estudiosos consideraram a proposta dessa lei positiva na perspectiva de valorizar o ensino técnico, de propor uma escola que preparava para o trabalho com um ensino integrado e ofertado em uma única escola. Entretanto, esta foi classificada como um fracasso, pois segundo Peterossi (1994, p.43):

⁸ Os Acordos MEC-Usaid visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central. Para alcançar essas metas, foram elaboradas as leis nº 5.540/68 (que altera o ensino superior) e a lei nº 5.692/71, mencionada acima. Por detrás dos Acordos MEC-Usaid estavam os financiamentos do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (OLIVEIRA, M., p.36-37, 2003).

Impôs a todos os alunos e a todas as escolas a se profissionalizarem, conseqüentemente a desativação de redes inteiras de escolas técnicas sob o argumento de que todas as escolas seriam profissionalizantes, improvisou instalações, equipamentos e professores nas antigas escolas secundárias, fazendo assim um arremedo de profissionalização, comprometendo a própria especificidade desse ensino.

Assim, nessa mesma década, medidas como criação de pareceres, foram sendo tomadas, a fim de tentar acabar com a ideia da instalação de uma rede única de ensino obrigatoriamente profissionalizante para todos. Nesse contexto, no campo da educação profissional algumas mudanças significativas aconteceram como “a criação dos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), resultantes da transformação das escolas técnicas federais dos Estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, na vigência do governo Ernesto Geisel” (MORAES E PEDROSA, 2009, p.180).

De fato, a profissionalização compulsória apenas foi extinta uma década depois, em 1982, através da lei nº 7.044/82 que trouxe uma nova perspectiva: “preparar para o trabalho de uma forma genérica e não mais qualificá-lo para o exercício profissional” (PETEROSI, 1994, p. 44).

Essa nova perspectiva foi reforçada na Constituição Federal de 1988, que foi promulgada após muito tempo de debates, incluindo a participação de representantes políticos e movimentos sociais, num período de abertura democrática. O país respirava novos ares e o clima era de valorização das liberdades. Mas, foi também nesta década que penetrava no cenário político-econômico do Brasil o ideário do modelo neoliberal, gerador de mudanças nos processos de produção, avanços científicos e tecnológicos, propugnado pelo livre funcionamento do mercado, ausência de regulação da economia e redução do papel do Estado.

Diante dessa nova concepção de mundo, foi transportada para dentro das instituições escolares a lógica da produção mercantil, que influenciou todos os níveis de educação. Além disso, com essa reestruturação capitalista, foram priorizadas políticas de centralização e especialmente de privatização da esfera pública.

2.1. O contexto dos anos 90

Os anos 90 foram marcados por políticas públicas que implementaram reformas estatais direcionadas, especialmente, às políticas educacionais. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta década é considerada por muitos estudiosos como “década de educação”, onde a educação em geral e a formação de professores em especial ganham importância estratégica para a realização de reformas educativas.

A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, e, desde então, vem sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional (LIBÁNEO, 2003, p.34).

Nesse processo de adaptação do país, marcado pelo ideário neoliberal, destacaram-se os seguintes compromissos e instrumentos de política educacional: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Plano Decenal de Educação para Todos, a elaboração e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a implantação dos sistemas de avaliação: SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico),

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Provão, hoje chamado de ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

Em meio ao processo de redemocratização da sociedade civil, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas antes de fazer comentários sobre essa Lei, caberia contextualizar aspectos do campo da educação profissional.

A partir dos anos 90, a base doutrinária passou a ser buscada em documentos do Banco Mundial, que dão as linhas de ação para as políticas educacionais nos países da América Latina e do Caribe. A educação para a empregabilidade passou a ser a tônica dos discursos, retomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguisse adquirir seriam responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Conforme documento do Banco Mundial da época (1995): “deve-se reformar o financiamento e a administração da educação profissional, redefinindo o papel do Estado” (OLIVEIRA, M., 2003, p.46).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a década de 90 foi o momento em que, nos moldes de intervenção dos organismos financeiros internacionais, se estabeleceu a reforma da educação profissional brasileira, que:

[...] estava inserida em um conjunto de estratégias estruturadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, objetivando deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente (OLIVEIRA, R., 2003, p.23).

[...] era vista como premissa básica, tanto para a reestruturação do ensino médio, quanto para um programa agressivo de racionalização de custos, enfatizando, ainda, que devia-se priorizar a educação geral e desvinculá-la da educação profissional (OLIVEIRA, M., 2003, p.47).

Em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948, que instituiu o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, como órgão consultivo do MEC, com a finalidade de assessorá-lo no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica. Objetivou a transformação das escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a serem implantados gradativamente, com base em critérios fixados pelo MEC.

Os CEFETs vinham, até então, tendo um trabalho reconhecido pelo setor social e produtivo, buscando junto às discussões coletivas e órgãos competentes o desenvolvimento integrado junto à educação regular, além de formar técnicos de nível médio por meio da integração entre formação geral e profissional, formar profissionais de nível superior e tecnólogos, entre outras ações. Contudo, essa forma de pensar e se articular foi substituída pela lógica da reforma que promulgou o Projeto de Lei nº 1.603/96⁹, cujo objetivo era o de promover um novo modelo para o ensino técnico profissional, que deveria ser estabelecido em três níveis: o Básico, o Técnico e o Tecnológico. Desmanchou-se, assim a concepção de educação tecnológica integrada, humanística, flexível e de amplo acesso, construída ao longo dos anos pelos CEFETs.

Em outras palavras, a proposta do MEC, encaminhada através do PL nº 1.603/96, na realidade visava atender às exigências do Banco Mundial, em acordo firmado com o governo brasileiro. Cabe ressaltar que esse PL tramitou na Câmara de Educação e teve gestação por pouco tempo, uma vez que logo foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação –

⁹ Dispõe sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional.

Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

Segundo PINO (2008, p.18), seria ingenuidade atribuir a esta lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução no país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, poderia criar contextos de relações estruturais de transformações, de reformas e de inovação educacional como ponte do processo de “regulação social”, como aspirava o novo governo.

A aprovação da Lei nº 9394/96, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, após um longo período de negociação entre sociedade civil, executivo e Congresso Nacional, marcou, segundo PINO (2008), a mudança de posição dos atores sobre a dinâmica das articulações estabelecidas, os mecanismos de controle utilizados pelo governo e senado, tal como o deslocamento da formulação da lei do Legislativo para o Executivo dos novos conceitos utilizados na relação entre educação/Estado/sociedade e economia e a ideologia.

Essa lei despertou as mais diferentes interpretações¹⁰, em face dos princípios e ideários pedagógicos de quem a examina. Segundo Gadotti (2000, p.85) a LDB [...], “propõe mudanças e avanços efetivos, mas não deixa claras nem a metodologia, nem as condições necessárias e as obrigações, tanto do Estado quanto da sociedade para pôr em marcha essas mudanças [...]”. Essa perspectiva revela que há uma espécie de descompromisso da lei com a sua própria efetivação.

É certo que a nova LDB apresentou inovações e flexibilidade, porém não foi considerada inovadora, visto que não promoveu uma superação do paradigma educacional vigente, sobretudo no tocante à educação profissional, que é apresentada de forma descolada da Educação Básica - subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (etapa final da educação básica) - retomando com mais ênfase a velha dualidade expressa em duas redes distintas: ensino profissional para os pobres e ensino humanista-acadêmico, de cunho propedêutico, para os ricos¹¹.

De fato, tentou-se transparecer que o governo, através da nova lei vinha acabar com as angústias da sociedade civil e dos CEFETs, mas o que se observou foi sua reedição, com mínimas alterações formais. Conforme Soares (2012):

¹⁰ Para compreensão de algumas interpretações da nova LDB, ler: Demo (1997) e Saviani (1997).

¹¹ Essa dualidade nos remete as teorias de Althusser e Baudelot e Establet. Com base nos estudos de Althusser (1992), observa-se que a escola serve como aparelho ideológico do Estado, reproduz uma violência simbólica e tem função dualista. Como aparelho ideológico do Estado, a escola perpetua o sistema capitalista de dominação atendendo os interesses da burguesia, mantendo a classe trabalhadora com conhecimentos necessários apenas para servirem como mão de obra especializada. Enquanto violência simbólica, a escola impõe como legítima a dominação hegemônica da classe dominadora, portanto dissimula a luta de classes, validando os interesses burgueses. Assim temos, uma escola dualista que não realiza uma equalização social e sim marginaliza a classe proletária, bem como ainda acontecia na década de 90 (ROCHA, 2011).

Já tomando por base os estudos de Baudelot e Establet, percebe-se que apesar da mudança no discurso com relação à educação nos dias atuais, a dualidade da escola permanece. O que importa é ser um indivíduo multitarefa, que se adapte às mudanças do mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola teria por obrigação oferecer uma educação básica de natureza geral que reunisse teoria e prática e fosse assegurada para todos, de modo a garantir uma formação flexível para essa nova realidade. A princípio, a ideia de dualidade na escola estaria descartada, já que a escola garantiria o acesso de todos ao mesmo tipo de educação. No entanto, essa fluidez fez com que surgissem múltiplas modalidades de educação (tanto dentro da educação básica como na graduação) para atender a essa demanda diferenciada do capitalismo contemporâneo. Apesar de podermos interpretar tal fato como uma ampliação do acesso à educação, percebemos que, devido às características dessas novas modalidades, elas significam a desigualdade nesse acesso, pois são esvaziadas de conteúdos mais complexos. Tais conteúdos podem ser adquiridos somente em nível de pós-graduação, limitada à classe dominante. Fica claro o conceito de escola dualista de Baudelot e Establet, que afirma a divisão da escola em duas grandes redes: primário-profissional, para os trabalhadores, e secundário-superior, para a burguesia. (CONSTANCIO, 2011).

após a promulgação da nova LDBEN, [...], o governo, diante das inúmeras críticas que vinha sofrendo o PL 1.603, retira-o do Congresso, em fevereiro de 1997 e, na mesma linha de implantação “pelo alto” que já vinha sendo utilizada, edita, em 17 de abril de 1997, o Decreto nº 2.208, com o objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referem à Educação Profissional.

Ou seja, o Decreto nº 2.208/97 veio legitimar a ideia de um ensino médio propedêutico e intelectualizado, comprometido com o “saber” e esvaziado do “fazer”, e um ensino profissional voltado para o “fazer” e esvaziado do “saber”, como pensam Moraes e Pedrosa (2009, p.183).

A partir desse decreto, surgiu no contexto da educação profissional, o trabalho com conceitos que até hoje permeiam esta modalidade de ensino, como módulos, competências, habilidades, empregabilidade, flexibilidade. Isso passou a exigir uma revisão dos currículos, a fim de garantir maior flexibilidade e currículos mais abertos.

Estes novos conceitos são oriundos de normatizações curriculares para a Educação Profissional, que se dão pela emissão de documentos que consubstanciam a política para a educação profissional preconizada pela LDBN, pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria 646/97. São eles: Parecer CNE/CEB, nº 17, de 03 de dezembro de 1997, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional; Parecer CNE/CEB nº 16 e Resolução CNE/CEB nº 04/99, ambos de 05 de outubro de 1999, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, publicado em 2000, pela SEMTEC/ MEC. Conforme afirma Soares (2003, p.125 e150):

O Decreto 2.208/97 introduz a noção de *competência*, em seu art. 6º 136 e, no art. 7º indica que deverão ser realizados estudos para identificação do *perfil de competências* necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

O Parecer que estabelece as Diretrizes Operacionais apresenta as dimensões que deverão estar contempladas, preferencialmente de forma integrada, na estruturação de cada módulo, com seus respectivos componentes curriculares. São elas: *competências* teóricas e práticas específicas da profissão; *conhecimentos gerais* relacionados à profissão; *atitudes e habilidades* comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares estão centradas no conceito de competências por área. De acordo com o parecer, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, capacidade de visualização e resolução de problemas e espírito empreendedor, são condições exigidas dos trabalhadores pela revolução tecnológica.

Diante do que foi citado, pode-se compreender que a Reforma da Educação Profissional trouxe um discurso de mudança paradigmática, de adequação aos novos conceitos e princípios. No entanto, cabe ressaltar com base nas ideias de Kuhn (1992)¹², que

¹² Kuhn defende a ideia de que nas revoluções científicas há uma mudança de concepção de mundo quando muda o paradigma, pois, numa perspectiva relativista, o cientista, ao voltar-se para um novo paradigma, vai ter novas percepções acerca do objeto pesquisado, que estará certamente transformado em muitos de seus detalhes, sendo que, após a revolução, há um novo mundo para os homens que acreditaram e buscaram essa mudança. E no que se refere à educação profissional, tomando por base essa ideia, pode-se considerar que a mudança em relação ao modelo da Educação Profissional foi feita *pelo alto*, imposta às escolas, com o amparo, sobretudo, na questão da vinculação da alocação dos recursos à aceitação da proposta (SOARES, 2003)

de fato não houve mudança paradigmática com relação ao modelo da Educação Profissional, uma vez que para isso acontecer seria necessário ocorrer uma mudança na concepção de mundo, na organização e funcionamento dessa modalidade educativa.

No que tange ainda à concepção de competência, esta recebeu uma nova roupagem, apesar de retomar pressupostos e práticas que foram veiculados pela teoria do Capital Humano¹³. No que diz respeito a essa nova roupagem, pode-se afirmar que:

Da nova relação estabelecida entre educação e trabalho, a responsabilização pela inserção no mercado de trabalho passa a ser dos indivíduos, mediante a aquisição de um conjunto de competências, não cabendo, portanto ao Estado a responsabilização de garantir à população aquilo que é de cunho privado, quem desejar ter um maior número de competências deve buscar consegui-las por conta própria, e o mercado é o melhor espaço para isso (GENTILI, 2000 *apud* OLIVEIRA, R., 2003, p.40).

De uma forma geral, a concepção de currículo e competências determinadas pela Reforma da Educação Profissional deixam clara uma visão de mundo impregnada do ideário neoliberal: o mundo de individualidades competitivas reguladas pelo mercado de produção, no qual a escola assume o papel de legitimadora dos valores preestabelecidos pelo poder oficial.

Prova disso é que a Educação Profissional, embora tenha sido destaque na agenda do Banco Mundial até a década de 1990, aproximadamente até o ano 2000 era concebida por esta agência como alvo das ações da iniciativa privada¹⁴. Conforme afirma Oliveira R. (2003, p.54), para o Banco Mundial, a presença da iniciativa privada na oferta da educação profissional assentava-se no pressuposto de que o poder público, em virtude da burocracia era incapaz de acompanhar as mudanças e as necessidades do setor produtivo; e que a qualificação profissional tinha repercussão direta no aumento da produtividade das empresas e na renda dos trabalhadores.

2.2. O Contexto Produtivo e as Novas Demandas para a Educação Profissional

Diante do mundo globalizado percebe-se a criação de novas formas de socialização, processos de produção, vários desafios para o homem e também para a educação, considerada como um dos instrumentos que possibilita a emancipação e/ou adequação social do homem. Segundo Libâneo (2003, p.52), no que diz respeito à educação e à formação, a globalização “[...] exige um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais [...]”.

Além disso, o desenvolvimento alastrante da tecnologia gerou novas redes mundiais de comunicação, a revolução da informática, da robótica e da biotecnologia, a revolução

¹³ A teoria do capital humano foi incorporada na moderna teoria econômica por Jacob Mincer, e popularizada por Theodore Schultz e Gary Becker, ambos ganhadores do prêmio Nobel de economia, nas décadas de 1950 e 1960. A idéia fundamental da teoria é que o trabalho corresponde a mais do que apenas um fator de produção, devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico-científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. Assim, a melhoria da qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual de um trabalhador – e, por conseguinte, sua remuneração –, como é fator decisivo para a geração de riqueza e de crescimento econômico. Por essa razão, políticas que visam elevar a qualidade do capital humano – como, por exemplo, a melhoria nos sistemas educacionais – são vistas como preferidas e mais eficazes para reduzir níveis de pobreza e de desigualdades sociais, assim como para promover o desenvolvimento econômico (BIBLIOTECA VIRTUAL de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, 2010)

¹⁴ A iniciativa privada era responsável, por 75% das matrículas da educação profissional (Inep, 2000).

financeira internacional, o fortalecimento das multinacionais e, sobretudo, o privilegiamento da globalização do mercado capitalista. Diante disso, constata-se a ciência e a inovação tecnológica como determinantes dos processos de produção na sociedade atual, onde o conhecimento técnico-informacional ou a tecnologia passam a ser predominantes, ou seja, o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais abrangente.

Essa expansão da educação “[...] apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade [...]” (LIBÂNEO, 2003, p.94). O que permite afirmar que, na atualidade, o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, Drucker (1999, p.XV) afirma que “[...] hoje o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento [...]”.

Entretanto, convém destacar que nem todas as áreas são afetadas da mesma forma, apesar das mudanças no âmbito da produção, em virtude do avanço da ciência e da tecnologia ter gerado uma situação de competitividade no mercado mundial, estabelecendo-se, nesse sentido, um novo paradigma produtivo, o que acarreta profundas mudanças na produção, na aprendizagem, na difusão do conhecimento e na qualidade dos recursos humanos.

Percebe-se, então, que um novo paradigma é imposto pelas tecnologias de comunicação e informação, que relacionam cada vez mais as competências desejáveis ao desenvolvimento intelectual às competências necessárias à inserção no processo produtivo. Isto permite afirmar que as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação alteram-se profundamente, acentuando a contradição educar-explorar.

O modelo de exploração [...] que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetitivas – e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico – tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global [...] (LIBÂNEO, 2003, p.102).

A sociedade contemporânea apresenta modificações significativas relacionadas ao campo do conhecimento, que interferem diretamente no mundo do trabalho, tornando-o cada vez mais exigente, em decorrência principalmente da globalização, acirrada competitividade e demanda por profissionais criativos e eficazes. As exigências do mercado de trabalho apontam para uma maior qualificação dos trabalhadores, sobretudo do professor, formador de outros profissionais.

Nesse contexto de alterações, passa-se a exigir por parte da sociedade organizada e dos profissionais, uma adaptação constante no que se refere às suas funções, as quais são estabelecidas na estrutura das ocupações, visto que as novas tecnologias de informação e comunicação transformam o modo de trabalhar, pensar e comunicar, refletindo, desta maneira, nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

O momento é, então, de reestruturação de paradigmas, tanto na perspectiva sócio-cultural como na perspectiva do mundo do trabalho. Em meio a essa configuração e considerando os objetivos deste trabalho, observa-se que surgem novas demandas de formação de professores e desafios, que diante das exigências do mercado precisa ser mais competente, desenvolver novas formas de aprender, novas competências e novas formas de realizar o trabalho pedagógico.

De acordo com Libâneo (2007, p.149), o mundo contemporâneo não se apresenta

apenas como sociedade pedagógica, mas pede ações pedagógicas claramente definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de professores muito além daquela que possuem hoje.

Nesse contexto, para o enfrentamento das exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, bem como capacidade de percepção de mudanças (LIBÂNEO, 2007, p.151).

A contemporaneidade, com todos os seus desafios no âmbito social, econômico, político, cultural, exige que o profissional da área de educação tenha conhecimento do seu papel e das suas funções para contribuir para a superação dos problemas sociais. Neste sentido, verifica-se que:

O quadro de transformações em processo no mundo do trabalho impunha novas exigências educacionais, um novo perfil de trabalhador para enfrentar os desafios, onde a educação tem papel preponderante a realizar, considerando as novas implicações da relação educação-trabalho, sobretudo no que se refere aos impactos sobre a relação entre educação e empregabilidade (REHEM, 2009, p.51).

Na sociedade contemporânea do início de século XXI, marcada pela globalização da economia e reestruturação produtiva, observa-se, então, a sinalização de um novo perfil de trabalhador, sobretudo para aquele formado em nível técnico, pois a formação profissional anteriormente oferecida, centrada no ensino de técnicas, na transmissão de conhecimentos, na fragmentação disciplinar, na dicotomia teoria/prática, entre outras características, não seria mais suficiente para formá-lo.

Daí a história da Educação Profissional brasileira alavancar o caminho rumo às mudanças no início do século XXI, mais precisamente, a partir de 2003, quando se dá o início do Governo Lula, marcado pelo cunho democrático e popular. Como ponto de partida, nesse campo educacional, há que se considerar o Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, ocorrido em junho de 2003, em Brasília.

Conforme expõe Soares (2012), neste evento foi entregue um documento base, oriundo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC, que apresentou, considerando as contribuições dos diferentes grupos, instituições e movimentos sociais, produzido ao longo da década de 90, uma visão crítica da educação profissional, e mais que isso, uma crítica contundente a toda a legislação que configurou a reforma dessa modalidade de ensino, realçando o caráter ideologizante da formação de profissionais, que servia para legitimar o projeto político que estava sendo implementado.

Diante da busca de alinhamento com as exigências contemporâneas, se intensificaram as reflexões e demandas por uma nova organização da educação profissional, tais como os destacados pela SEMTEC (SOARES, 2003, p.204):

- Articular educação profissional com: a educação básica de características humanísticas e científico-tecnológica ou politécnica, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano, com o mundo do trabalho; outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos;
- Recuperar o poder normativo da LDB em vigor como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (arts. 39 a 42);
- Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo professores(as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2.208/97 e na Portaria nº 646/97;
- Garantir a formação e a valorização dos profissionais da educação profissional.

Atendendo a esses pressupostos, foram constatadas transformações e avanços na organização da educação profissional traduzindo-se em um momento de expansão. A partir de 2004, considerando a reestruturação curricular dos cursos na perspectiva de favorecer a formação do cidadão-trabalhador que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade, uma das primeiras medidas do governo Lula na área da Educação foi revogar o Decreto 2.208/97, do governo Fernando Henrique Cardoso, que trazia uma reforma de inspiração neoliberal pressionada por organismos multilaterais, tendo à frente o Banco Mundial.

A Educação Profissional de nível médio no Brasil passa então ser regulada pelo decreto nº 5154/2004 que regulamentava o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41da LDB 9394/96, determinando que a Educação Profissional deveria ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: Formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação profissional técnica de nível médio em várias formas e modalidades; Educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

O decreto com suas determinações passou a garantir também aos CEFETs o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, em articulação com os setores produtivos e a sociedade, a oferta de graduação e de pós-graduação na área tecnológica, a autorização prévia do MEC para ofertar cursos fora da área tecnológica e ministrar cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

Ainda em análise a esse decreto, verifica-se que trouxe princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (CANALI, 2009).

A integração entre formação geral e profissional também se estendeu ao público de jovens e adultos, que precisava ser contemplado diante dos desafios impostos pelo mundo contemporâneo, passando a serem escolarizados pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, a partir da promulgação do Decreto nº. 5.840/2006, que instituiu no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Diante disso, compreende-se que:

a dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2008, p.16).

Em outras palavras, as instituições federais de educação profissional e tecnológica, em sua forma inicial, não tinham essa perspectiva como foco principal. Porém, o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica destas instituições, bem como sua capacidade e qualidade de trabalho, passou a investir na transformação dessa lógica economicista.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser enquadrada como uma política pública. E como tal, foi fator influente na tomada de decisão de ampliação do número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira.

De acordo com o documento Concepções e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente em periferias de

metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.

Ainda conforme o documento acima, a segunda fase foi iniciada em 2007, prevendo a implantação de 150 novas unidades de ensino, “totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica e com a projeção de uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estivesse concluída e na plenitude de seu funcionamento”.

Observando, portanto, essa conjectura expansiva de educação profissional e tecnológica, na qual vão ganhando espaço novas possibilidades de atuação e propostas político-pedagógicas em que o caráter social é primordial, conseqüentemente coloca-se em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Nesse contexto, já em 2008, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁵, representando a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território e reafirmam que a formação humana e cidadã precedem à qualificação para o exercício da laboralidade, pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

Esse novo projeto para a educação profissional e tecnológica, representado sobretudo pelos Institutos Federais, busca romper com a ideia de vincular essa modalidade da Educação às demandas exclusivas do mercado, abrindo espaço para a necessidade de construção de um novo paradigma. O objetivo maior passa a ser o de qualificar o cidadão e elevar o seu grau de escolarização, buscando uma formação mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho.

De acordo com Pacheco et al (2009), pode-se afirmar que à Educação Profissional e Tecnológica é dada uma nova visão estratégica, observando o fortalecimento de todos os seus níveis e formas com a prerrogativa de alcançar os diversos segmentos sociais, sobretudo aqueles historicamente situados à margem das ofertas educativas.

Por isso, têm-se o entendimento de que os Institutos Federais chegam com o intuito de construir um novo paradigma de educação profissional. Tal paradigma pode ser visualizado em sua lei de criação, que destaca as peculiaridades de práticas científico-tecnológicas e a inserção territorial como os principais aspectos definidores de sua existência, bem como a necessidade de derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Portanto, o desafio no cenário atual para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica está em: formar profissionais cidadãos; planejar-se para tratar de forma articulada seus projetos de cursos, nos diferentes níveis; qualificar seu corpo docente – técnica e pedagogicamente; desenvolver ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população e do desenvolvimento científico e tecnológico necessário para o país.

Esses desafios, reflexos de mudanças paradigmáticas, dão suporte para que se possa refletir e analisar sobre a atuação e formação pedagógica dos docentes que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais, conforme veremos a seguir.

¹⁵ Lei n. 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.

3. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para uma melhor compreensão da problemática da formação de professores no Brasil, caberia aqui iniciar com alguns fundamentos dos escritos de Saviani (2008), que aponta que o problema da formação de professores se originou a partir do século XIX, momento em que se visualizou a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que conduziu, posteriormente, à organização dos sistemas nacionais de ensino. Antes desse período havia (a partir do século XVII) professores que recebiam algum tipo de formação, na verdade uma formação mais típica das corporações de ofício¹⁶ que colocavam em prática apenas o princípio do “aprender fazendo”.

A partir da criação dos sistemas de ensino - conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão - que a sociedade se viu diante do problema de formar professores em grande escala para atuar nas escolas. O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais¹⁷, de nível médio, para formar professores primários.

Caberia destacar também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por um grupo de intelectuais, com a finalidade de defender que o Estado era o responsável pela oferta da educação a todo o povo brasileiro, e que esta deveria ocorrer no espaço da escola pública, que deveria ser laica, obrigatória e gratuita e de igual qualidade para todos. Essa escola deveria eliminar o aspecto livresco da educação tradicional e passar a ter um caráter mais prático, colocando a profissionalização ao alcance de todas as classes sociais, para que se pudesse construir um Brasil na perspectiva da racionalidade científica.

A mobilização da sociedade civil em torno das questões educacionais provocada por esse movimento possibilitou, no que tange à formação de professores, a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932, proposta por Anísio Teixeira, sendo incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal, constituindo a primeira escola de formação de professores em nível universitário.

A partir da década de 1970 foi desaparecendo a antiga estrutura das escolas normais e ganhando espaço uma estrutura em que se objetivava garantir uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, uma vez que com a Reforma Educacional imposta pelos militares (1971), cresceram a preocupação com a formação do professor, os questionamentos quanto ao seu papel e currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

No entanto, foi nos anos 1980 que ganhou corpo a preocupação com a formação dos educadores, ligada à proposta dos partidos políticos progressistas. Tais partidos defendiam que a formação desses profissionais deveria estar respaldada em pressupostos teóricos, pedagogias e políticas educacionais que possibilitassem uma compreensão crítica dos problemas pelos quais passava o país, e o comprometimento desses profissionais com a transformação da realidade e melhoria da qualidade da educação. Com isso, várias instituições educacionais e associações científicas se uniram, a fim de se livrarem de “pressupostos” da legislação oficial autoritária, que levavam à uma fragmentavam da formação desses profissionais em todos os níveis.

¹⁶ Nas corporações de ofício o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre, por isso mesmo era chamado de “mestre-de-ofícios”.

¹⁷ As Escolas Normais foram criadas no Rio de Janeiro, na Bahia, no Pará, no Ceará e em São Paulo desde o período imperial, apesar de somente em 1946 o poder público federal ter regulamentado os cursos de formação de professores por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal. Elas tinham a finalidade de preparar professores para as escolas primárias, preconizando para isso uma formação específica. Logo, deveriam ser focadas no modelo pedagógico-didático.

Ainda nos anos 1980, em conformidade com as reivindicações sociais e políticas da época, ganharam força movimentos de educadores visando à formação, que buscavam romper com o autoritarismo do Estado e do regime militar, presente na prática escolar tecnicista. Por isso, nesta década, surgiram muitas inquietações para se abrir espaço para concepções avançadas sobre formação do educador, com destaque para o caráter sócio-histórico dessa formação, ou seja, passava-se a evidenciar “a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002).

Sobre este período, Moreira et al (1994, p.9), afirmam que:

Durante os anos 80 foram inúmeros os encontros e as publicações em que se defendeu o valor da competência do profissional de ensino, enfocando-se tanto o aspecto técnico de seu desempenho como o sentido político de sua prática [...] desde então, diversas reformas curriculares foram planejadas e implementadas.

Nessa década, os objetivos educacionais do governo militar mostravam-se contraditórios, visto que, de um lado, a educação era considerada um meio de capacitar mão-de-obra para o trabalho, com a finalidade de acelerar o desenvolvimento do progresso social e expandir empregos, e, por outro lado, desvalorizava-se os profissionais da educação que dariam a sustentação necessária a esse processo.

Essa realidade contraditória resultou no surgimento de muitos movimentos sociais e associações. A exemplo, pode-se citar a criação do Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que:

[...] inicialmente composto por alguns poucos professores e estudantes universitários, foi se fortalecendo e se articulando com grupos já mobilizados em função de algumas outras licenciaturas, além de se integrar com várias associações e entidades de educadores e também de estudantes dos diferentes graus de ensino (SILVA, 1999, p.75).

Em 1983, este comitê transformou-se em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educador, mantendo a ideia principal que era a de formar o professor-educador com habilidade para atuar em qualquer modalidade de ensino. A docência foi tomada como base da identidade profissional de todo educador.

Em 1990, esse movimento deu origem à ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), uma entidade que liderou e ainda lidera o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Cabe ressaltar que esse movimento foi criado num momento de crítica à estrutura sociopolítica que vigorava no país, direcionando seus objetivos para a luta por uma educação voltada para a transformação social, para a valorização da escola pública e do magistério.

A década de 1990, conforme já explicitado no item 2.1 deste trabalho, foi considerada a "Década da Educação", na qual ocorreu o aprofundamento das políticas neoliberais como resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70. Nesse contexto, a formação de professores ganhou importância estratégica para a realização das reformas educativas, confrontando-se com teorias educacionais construtivas, uma vez que o momento era de discussão sobre a necessidade de se abordar mais as associações entre teoria e prática nesta formação, tanto que essas discussões permearam e se fizeram concretas na elaboração da nova LDB nº 9394/96.

Como o foco na formação de professores passou ser estratégico, a partir da nova LDB, houve um crescimento significativo do número de Instituições de Ensino Superior que

começaram a ofertar cursos de pedagogia e algumas licenciaturas (cursos de formação de professores). No entanto, conforme afirma Freitas (2002):

Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nos últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique, observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, respondem às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

O debate sobre a formação de professores no Brasil sempre esteve em pauta nas discussões das políticas educacionais, mas nota-se que a partir do século XXI, esses debates se intensificaram por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, que enfatizaram e deram reconhecimento aos profissionais da educação, uma vez que diante das transformações do mundo do trabalho e de um mercado globalizado, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores precisaram focar na adequação da formação destes profissionais da educação.

Como consequência dessas mudanças, no início deste século, tivemos a aprovação da Resolução 01/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, através da qual foi possível observar o perfil que se desenhava para a formação de professores para a educação básica, trazendo conteúdos que abordavam desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, bem como carga horária, avaliação de curso e dos professores e organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Essas diretrizes trouxeram princípios básicos para que a formação de professores tivesse base na busca pela competência, coerência e pesquisa e pela adequada associação entre teoria e prática. Mas para que esses princípios não ficassem apenas no papel, segundo Carneiro (2004, p.166 *apud* ORTH; PAULY, 2011, p.159), seria necessário adoção de políticas educacionais que observassem a:

a) Valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica; b) Elevação de padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador; c) Recuperação da infraestrutura físico-institucional formadora [...] d) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de “certificação de cursos, diplomas e competências de professores”.

Os pontos abordados na citação acima dão subsídios para que se possa afirmar que a falta de uma política de valorização do professor nos últimos anos tornou o magistério uma área de pouco prestígio e procura no mercado de trabalho pelos jovens brasileiros, daí advém também a sobra de vagas nos cursos de formação de professores em nossas instituições de Ensino Superior. Como afirma Moraes (2012, p.14), no âmago dessa questão estão os salários aviltantes, o baixo nível de exigência no que diz respeito à escolarização dos profissionais da área, associado a uma capacitação que não consegue superar as deficiências de uma formação inicial inadequada.

Outro ponto a destacar sobre a formação docente é o fato dela está atrelada a uma educação que ainda sofre influências de um pensamento cartesiano-newtoniano¹⁸, considerado como aquele que apresenta padrões de comportamento preestabelecidos e dá ênfase a uma postura passiva, representando assim o denominado paradigma tradicional. A não ruptura total com esse paradigma tem um reflexo na formação de professores que ainda continua seguindo essa linha, conforme esclarece Nóvoa:

Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis (NÓVOA, 2001).

No contexto atual, observa-se que enfrentamos uma nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, mais dinâmica, mais universalizada, caracterizada por diversas e intensas transformações. Porém, ainda presenciamos uma educação sendo trabalhada de forma dissociada da vida, desconectada da realidade do indivíduo. Por isso, diante da identificação de novos cenários e de novas pautas educacionais, surge a necessidade de ruptura com o paradigma tradicional para entrar em cena o paradigma educacional emergente¹⁹.

E nessa perspectiva, segundo Imbernón (2011, p.19):

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

No entanto, apesar da formação docente exigir um novo dimensionamento, ainda se observa um tipo de formação inicial que não oferece ao professor preparo suficiente para que possa aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Nesse sentido, muitos cursos de formação inicial de docentes não têm estabelecido:

as conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação, bem como, não abordam as questões relativas aos currículos adotados nas redes de ensino como política regional ou local (GATTI, 2012, p.17).

Em outras palavras, o que se tem observado nos currículos dos cursos de formação de professores é a prevalência da formação acadêmica mais abstrata, onde não se tem ensinado a ensinar e sim dado conteúdo por conteúdo, a ciência pela ciência, sem fazer uma relação com

¹⁸ Os séculos XIX e XX foram marcados pela influência do pensamento cartesiano-newtoniano que consistia na separação da mente e matéria e fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior eficácia. Tal forma de pensamento levou o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse e foi adquirindo desta forma uma visão fragmentada da realidade que o cercava (MORAES, M.,2012).

¹⁹ Segundo Moraes, M (2012), este paradigma se faz presente na sociedade contemporânea e reconhece que tudo está em movimento, em interligação, em interdependência, que o processo é mais importante do que o produto, do que as estruturas dele resultantes. Ou seja, reintegra o sujeito na construção do conhecimento; defende uma proposta curricular vista como processo, na qual alunos e professores constroem juntos, vivenciam juntos a aprendizagem e o entendimento, usando o diálogo e os processos de reflexão; implica mudanças na visão intelectual e social dos papéis do professor; exige o repensar da formação de professores para atender às novas exigências.

a realidade, com a educação em si e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Diante desta realidade, uma alternativa encontrada para tentar romper com a dificuldade de ensinar a ensinar foi a criação do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e encontra-se em pleno funcionamento. Segundo este decreto, o PIBID tem “por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

A proposta do PIBID apresenta aspectos positivos, principalmente o de proporcionar aos licenciados uma oportunidade de poder praticar e acompanhar o cotidiano de uma escola ainda durante a licenciatura. Isto faz com que, através deste programa, os estudantes de licenciatura tenham uma experiência importantíssima para a sua formação, antes mesmo de chegarem ao estágio, pois são inseridos no contexto escolar desde o início dela, para que tenham o contato com este ambiente próprio da realização da profissão docente. Assim, eles passam a conhecer a realidade do ambiente escolar, bem como os problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola.

Observa-se como uma limitação o fato dessa experiência ser proporcionada apenas para alguns estudantes de licenciatura e não para todos, pois é um programa em que são contemplados estudantes que são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES, ou seja, as instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

No que se refere às concepções e práticas vigentes em relação à formação de professores, é interessante também destacar as considerações relevantes que Tardif (2012) apresenta. Para este autor, os professores como sujeitos do conhecimento deveriam ter o direito de dizer algo sobre a sua própria formação profissional. Além disso, o autor pensa que há um desafio nesta formação quanto à necessidade de abrir maior espaço para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, ou seja, de se ensinar as teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, etc mas tendo relação com o ensino e realidades cotidianas do ofício do professor.

O caminho que precisaríamos seguir, conseqüentemente, não é o de esvaziamento da lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas seria aquele em que se reconhece também a lógica de formação profissional, no qual o aluno é visto como um sujeito do conhecimento, o que Gatti corrobora:

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço, a processos de educação continuada, avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa um alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2012, p.19).

No entanto, conforme aponta a autora acima, as bases não estão sendo construídas efetivamente no currículo dos cursos de licenciatura, a não ser através do PIBID. Isso nos leva a afirmar que a dificuldade se acentua quando se trata das relações educação-trabalho-tecnologia, estreitas e específicas, exigidas de um professor que atua na educação profissional tecnológica, que se vê diante de uma modalidade de ensino com características e

especificidades nas dimensões científica e tecnológica, bem como nas dimensões cultural e do trabalho, para as quais apenas a sua formação inicial acaba não sendo suficiente.

3.1. Formação Docente para a Educação Profissional

A aprovação do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que instituiu o Ensino Profissional com a criação de 19 Escolas de Aprendizes, revelou a falta de professores especializados para atuarem nessa modalidade de ensino. Muito tempo se passou sem direcionamento (do próprio decreto) para a sistematização de cursos para docentes atuarem no ensino técnico. Até a década de 1930, o interesse dos profissionais em se tornarem professores da educação profissional era muito incipiente, uma vez que predominava a preferência de qualificação para a atuação como mestres e contramestres na indústria.

As mudanças no sentido de formação de docentes para a educação profissional técnica começaram a aparecer com o processo de industrialização do Brasil, após a década de 30, conforme afirmam Moraes e Pedrosa (2009, p.175):

Com o objetivo de preparar a mão-de-obra qualificada para os distintos ramos ocupacionais dos processos produtivos, o ensino técnico-profissional organizou-se para adequar-se às necessidades das empresas, sobretudo as do setor industrial [...], identificando-se também a preocupação com o currículo para a formação de professores que nele iriam atuar, com ênfase na dimensão pedagógico-didática do processo formativo.

Caberia aqui destacar a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 (citada no capítulo 2), na qual, segundo Peterossi (1994), se estabeleceu que o professor do ensino profissional necessitava de *informações específicas* e que as próprias escolas profissionais tinham a responsabilidade de formar seus docentes. Ou seja, desde esse momento previa-se diretrizes para formação dos seus professores através de práticas pedagógicas e educativas (cursos de didática) apropriadas para a educação profissional. Contudo, essa oferta se dava sem caráter obrigatório.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um pequeno avanço – pode-se afirmar que mínimo – para a formação dos professores do ensino profissional, através dos Cursos Especiais de Educação Técnica. Segundo Machado (2008, p.3- 4):

No artigo 59, dois caminhos separados foram estabelecidos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu só em 1967 e 1968. O Parecer CFE nº 12/1967 foi o primeiro dispositivo de regulamentação desses cursos especiais de educação técnica e teve basicamente o objetivo de esclarecer sua finalidade. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula.

No final da década de 60, durante o período da ditadura militar no Brasil, tentou-se profissionalizar a docência na Educação Profissional, com destaque para a Lei 5.540/68, determinando que tanto os professores da chamada Educação Geral quanto os professores do ensino técnico seriam formados em cursos de nível superior. Tomando como base o texto de Cunha (2005), entende-se que quase se acertou nessa profissionalização, mas acabou-se por incorrer no mesmo erro da legislação anterior, quando, por meio do Decreto-Lei nº 464 (que complementa a Lei nº 5.540/68), aceitou-se que a formação pedagógica fosse substituída por

simples “exames de qualificação”. Como consequência, as universidades e os estabelecimentos de ensino superior evidenciaram despreparo para promover a formação dos professores.

Diante da exigência das leis acima citada, ficou notória a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior. Para suprir essa carência, foram organizados cursos emergenciais, os chamados Esquemas I e II. “Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior e os segundos para técnicos diplomados, que incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (MACHADO, 2008, p.4).

Os cursos de Esquema I e II perduraram até a LDB nº 9394/96. No entanto, cabe ressaltar que até se chegar a esta nova LDB, resoluções e pareceres foram estabelecidos no sentido de transformar esses cursos em licenciaturas, mas sem muito êxito. Houve também a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, com “o objetivo de oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos” (MACHADO, 2008, p.5).

Conforme abordado no capítulo 2 deste trabalho, a LDB nº 9394/96 não se referiu à Educação Profissional nem como parte integrante da Educação Básica nem como parte da Educação Superior. O ensino médio ficou em um capítulo, referente à educação básica e a educação profissional ficou em outro capítulo, formado por três pequenos artigos, sendo considerada uma modalidade da Educação Básica. Um ano mais tarde, com o decreto nº 2.208/97, é que se regulamentou os artigos da atual LDB quanto à educação profissional.

No que se refere à docência na Educação Profissional, este decreto representou um grande passo dado, uma vez que exigia, em caráter obrigatório, a formação pedagógica dos docentes desta modalidade de ensino, mesmo àqueles profissionais não docentes que ministravam aulas, os monitores e instrutores.

Segundo Machado (2008), estes monitores e instrutores não possuíam curso de licenciatura, atuavam no mercado, mas eram selecionados para a sala de aula principalmente, pela experiência profissional. Dessa forma, considerava-se que a preparação para o magistério não precisava ser prévia, pois poderia se dar em serviço e através de programas especiais de formação pedagógica.

Tais programas foram dispostos pela Resolução CNE nº 2/97 que veio complementar o Decreto 2.208/97. Essa formação pedagógica especial equivalia a uma licenciatura, habilitando o profissional a exercer a docência. Em relação a tal organização, Machado (2008) faz uma crítica bem interessante, pois de fato essa formação especial seria oferecida em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, sendo a prática com duração mínima de 300 horas. Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas e ainda poderia ser oferecida na modalidade de distância. Isso nos faz refletir se seria suficiente para equivaler ao que é oferecido em uma licenciatura.

Em reforço à Resolução 2/97, em 1999 foi aprovado o Parecer CNE-CEB nº16/99 que, em caráter excepcional, permitia ao docente sem formação pedagógica lecionar, desde que a escola lhe proporcionasse adequada formação em serviço para esse magistério.

Mais tarde, a partir de 2001, com o objetivo de melhor definir o rumo da formação de professores para a Educação Profissional, outros documentos foram entrando em vigor. Cabe destacar, como afirma Ribeiro et al (2011, p.107), que “nesse ano um dos documentos mais importante, por abrir precedentes, foi o Parecer CNE/CEB nº 29/01”²⁰. Este parecer trouxe a

²⁰ Parecer que respondeu a um pedido de autorização do Ministério da Saúde, por meio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Escola Nacional de Saúde Pública, para que seu curso de especialização pudesse habilitar professores na área da Saúde.

possibilidade de equiparar os Cursos de Pós-Graduação como formadores de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, o que passa a ser um mais um caminho para se trabalhar essa formação, mas que gerou alguns impasses e questionamentos:

Na LDB a proposição é que a formação docente aconteça em cursos de licenciatura, acrescido de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino. Ora, é sabido que as especializações não oferecem estes espaços de prática de ensino e, quando isso acontece, dificilmente esta oferta é de trezentas horas. Mesmo que isso ocorra, ainda há o dispositivo de que a especialização situa-se fora do âmbito da graduação, ou seja, não está alinhado com o disposto na legislação (RIBEIRO et al, 2011, p.108).

O posicionamento destes autores gera uma inquietação e nos faz refletir sobre a complexidade da formação docente para a educação profissional, bem como sobre suas indefinições legais, destacando aqui o decreto nº 5.154/2004, que ao contrário do decreto nº 2.208/97, omitiu-se quanto à obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores da Educação Profissional.

Em relação ao Decreto nº 5.154/2004 é importante fazer um parêntese: ele trouxe contribuições significativas para a Educação Profissional, como fora citado no item 2.2 deste trabalho. No entanto, deixou a desejar no que tange à formação docente dessa modalidade de ensino, apesar dos avanços e expansão da educação profissional no Brasil, sobretudo a partir de 2008, quando mudanças significativas aconteceram em sua organização e entendimento, em especial através da:

Lei nº 11.741/2008 que altera os dispositivos na LDB nº 9394/96 nos Art. 36-A ao Art.42, “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 1996).

Promulgação da Lei nº 11.892/2008 - que “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008).

Observa-se, portanto um cenário de avanços recentes no tocante à Educação Profissional, mas que se fazem acompanhar ainda de carência de pessoal docente qualificado. Tal fato é motivo de indefinições e debates quanto à necessidade de tratar a formação de professores para a educação profissional não como algo pontual, secundário e “especial”, como tem ocorrido historicamente, até porque hoje estamos diante de uma dinâmica tecnológica. Conforme aponta Machado (2008, p.8):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Como complemento ao posicionamento da autora acima, pode-se destacar também o que afirma Peterossi (1994), no que vai à raiz do problema de formação de professores para o ensino técnico, que segundo ela “está não só a questão da função do próprio ensino técnico,

mas a questão mais complexa da relação educação-trabalho-tecnologia”. Em outras palavras, aos professores, que são profissionais formadores, é exigida uma atuação que atenda essa complexa relação.

Essa complexidade da atuação docente no nível técnico da educação profissional se dá em função das próprias especificidades inerentes a esse nível, pois conforme afirma Machado (2008), quando um professor atua no ensino médio integrado, por exemplo, é exigido a ele realizar uma integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho, além dos conhecimentos de produção relativos ao curso técnico em questão; já nos cursos técnicos na forma subsequente há a exigência de lidar com um grupo de alunos heterogêneo que já concluiu o ensino médio e que necessita de um reforço da formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação técnica.

Diante do exposto, há que se considerar que nos Institutos Federais a realidade é mais complexa, devido ao fato de um professor transitar por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente. Por isso, nossa hipótese é que seja mais complexo aos professores da área de formação profissional atender essas demandas, uma vez que grande parte deles são engenheiros, bacharéis ou tecnólogos, sem formação específica no âmbito educacional. São dotados de um fazer pedagógico que se constrói a partir da experiência profissional específica na área, não vinculada aos conhecimentos pedagógicos sistematizados.

Segundo Abreu (2009):

a formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Assim, os professores que contribuem para este pensamento, acreditam que dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula. Neste ponto, desconsideram a própria capacidade de mudança e, mais ainda, que os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário do seu fazer pedagógico.

Observa-se que esse cenário é comuns na esfera da educação profissional, por isso o reconhecimento da necessidade de superação das políticas de formação docente de caráter pontual e emergencial, a fim de que o professor possa de fato compreender as peculiaridades e especificidades da educação profissional, aproximando-se da problemática das relações entre educação e trabalho e estabelecendo no ato de lecionar, as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica.

3.2. Saberes e Perfil Docente para Educação Profissional

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade, com destaque para os avanços científicos e tecnológicos, impulsionaram a necessidade de mudanças na formação para o trabalho, e conseqüentemente, para um novo perfil profissional. Visualiza-se, assim, um perfil de trabalhador contemporâneo, do qual é exigido determinadas competências básicas e habilidades, saberes específicos, conhecimentos gerais e também técnicos.

Segundo Rehem (2009, p.75), “tais mudanças impactam, também, muito diretamente, no professor responsável por formar esse trabalhador, do qual deverá ser exigido um novo perfil de professor para promover essa educação profissional contemporânea”. Ou seja, tomando-se por base as concepções e diretrizes para um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2010), faz-se necessário um professor que deva educar para o trabalho e para a vida cidadã, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico.

Na verdade esse professor necessário, como diz Tardif (2012), seria o professor ideal, que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos educacionais e pedagógicos que irão lhe permitir desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

No entanto, pensar em um professor ideal significa repensar a formação docente, isto é, uma formação que proponha a realização de uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades (saberes disciplinares), entre os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (saberes experienciais) e entre os saberes pedagógicos e didáticos.

Em relação aos saberes pedagógicos e didáticos, é do senso comum a percepção de que ainda são pouco valorizados pelas políticas públicas e por vários docentes, especialmente os do ensino técnico. Contudo, muito já se pontua sobre a importância do estudo da pedagogia no contexto mais amplo da atividade do professor, cabendo destacar as contribuições de Tardif (2012, p.115; 116), segundo as quais:

Omitir o estudo da pedagogia seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas, porque a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Então, na perspectiva de considerar a importância da pedagogia e da formação pedagógica, é que se entende e visualiza na educação profissional técnica a necessidade de um perfil docente que atenda, além do saber técnico, o saber pedagógico. Um docente que conheça estratégias e metodologias para desenvolver com competência a educação para o trabalho e para conduzir com êxito os alunos no processo de aprender o trabalho.

Essa análise é reforçada pelas ideias de Rehem (2009, p.80), que abordam a necessidade de o professor atuar como “mediador do processo de fazer aprender uma profissão, responsável por criar oportunidades de aprendizagens relevantes e significativas para a profissão e para a vida cidadã, papel preponderante que lhe cumpre no exercício docente”.

Na esteira do pensamento de Rehem, caberia destacar que no contexto educacional se requer um professor que seja um mediador e que forme profissionais cidadãos. Contudo, a formação desses professores formadores não estaria sobrecarregada apenas de teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, entre outras que são trabalhadas, em muitos casos, sem nenhum tipo de relação com o ensino, com o mundo do trabalho e com a realidade prática dos espaços escolares?

A nossa resposta é afirmativa a esta questão. No entanto, apoiando-se em Tardif (2012), compreende-se que o caminho não é esvaziar totalmente a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, pois ela é fundamental. O desafio está em se considerar um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, no qual se reconheça os alunos- futuros docentes- como sujeitos do conhecimento.

Esse desafio é nitidamente percebido quando um docente se apresenta para atuar na educação profissional, principalmente no contexto do século XXI, pois o perfil e os requisitos a ele exigidos estão imbricadamente relacionados ao perfil de trabalhador que hoje se espera no setor produtivo, o que é consequência das mudanças sociais, laborais e econômicas pelas quais o mundo passou e está passando. Têm-se, então, uma exigência de mudança no perfil do professor, que, segundo Giroux (1997 apud RHEM, 2009, p.82), representa ao professor tanto uma ameaça quanto um desafio:

É ameaça quando os sistemas desconsideram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores podem oferecer para enfrentar tais mudanças. Já o desafio apresentado aos professores refere-se à dupla necessidade de, criticamente, desenvolver currículos (ou apropriar-se deles) que satisfaçam a objetivos específicos e de exercer seu papel de intelectual transformador, que combine a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos reflexivos e críticos.

Considerando o exposto acima e a vivência em torno dessa realidade, percebe-se que muitas vezes esse desafio é uma dificuldade enfrentada pelos docentes, porque estes focam em cumprir a carga horária disciplinar, em transmitir todos os conteúdos postos no currículo, ficando presos numa zona de conforto, ao tradicionalismo de ministrar apenas aulas expositivas com projetor multimídia, mas por outro lado, esvaziam-se do uso de atividades mais diversificadas que levem à reflexão, criticidade, significância e compreensão do conteúdo pelo aluno, bem como sua aplicabilidade.

Um fator para que esta dificuldade se perpetue é a própria formação docente ainda praticada por muitas universidades, realizada de forma que o futuro professor aprenda a transmitir conhecimentos pela didática reprodutivista, de saber fazer para saber ensinar, num esquema de racionalidade técnica²¹, ou seja, “o professor é um mero executor/reprodutor (técnico) de saberes produzidos por especialistas, em outras palavras ele aprende o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem” (MENEZES, 2011).

Essa é uma realidade do nosso sistema educacional, que não é geral, mas nos leva a entender que a formação dos professores precisa ser repensada, sobretudo quando se refere à atuação na educação profissional, pois o perfil do técnico demandado pela sociedade e pelo mercado contemporâneo não se sustenta mais com profissionais formadores marcados pela ação do ensino tradicional, que não avançam no sentido de criar oportunidades para construir conhecimento no processo de reflexão crítica, articulando-se elementos teóricos e práticos.

²¹ A racionalidade técnica está vinculada as relações de poder, a interesses e hábitos específicos. Por esta razão, atinge em diferentes proporções tanto os professores formadores/formados quanto o próprio processo formativo. O racionalismo técnico é baseado no “treinamento das habilidades” (MENEZES, 2011).

4. A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFAP-CAMPUS MACAPÁ: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.

Diante do que foi contextualizado e fundamentado nos capítulos anteriores, sobre a formação docente para a educação profissional, buscou-se investigar como de fato essa temática se faz presente em uma instituição que atua nesta modalidade de ensino e como tem influenciado na prática docente. Para isso, fez-se necessário analisar as concepções e entendimentos que a equipe responsável pelo trabalho de gestão pedagógica possui sobre a educação profissional e atuação dos professores nesta modalidade de ensino, bem como levantar dados com os próprios docentes sobre sua formação, identidade, experiências, práticas, concepções, dificuldades, entre outras.

4.1. Perfil e Experiência Docente

A pesquisa foi realizada com 26 professores do quadro efetivo do Campus Macapá do IFAP, sendo que 11 são responsáveis pelas disciplinas técnicas dos Cursos Técnicos em Alimentos (1), Edificações (2), Mineração (6) e Redes de Computadores (2). Esses professores da formação técnica serão identificados neste trabalho como PFT. Os outros 15 professores são responsáveis pelas disciplinas de formação geral, dentre os quais estão na pesquisa os das áreas de português (1), matemática (2), química (3), história (1), geografia (1), arte (1), física (1), inglês (2), filosofia (1) e biologia (2), que dependendo da demanda atuam tanto nos Cursos Técnicos de Nível Médio quanto nos Cursos Superiores. Estes professores da formação geral estão identificados como PFG.

Além dos professores, buscou-se investigar os que realizam trabalho de gestão pedagógica, tais como os coordenadores de curso (2), diretor de ensino (1), diretor de departamento de apoio ao ensino (1), pedagogos (3) e técnicos em assuntos educacionais (2).

O quadro a seguir traz um breve retrato da identificação dos sujeitos investigados.

Quadro 1- Dados de identificação dos sujeitos investigados

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA					GRADUAÇÃO				PÓS-GRADUAÇÃO			
	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	Bach.	Licenc.	Bach. e Licenc.	Tecnólogo	Esp.	Mest.	Mestrand.	Dout.
Gestores Pedagógicos (9)	2	5	1	1	-	3	6	-	-	4	3	2	-
PROFESSORES													
Professores Da Formação Técnica (11)	3	4	1	2	1	4	-	1	6	3	7	-	1
Professores Da Formação Geral (15)	3	5	5	2	-	2	12	1	-	3	4	6	2
Total de professores (26)	6	9	6	4	1	6	12	2	6	6	11	6	3

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

A partir da identificação dos sujeitos é possível observar que tanto a gestão pedagógica quanto o corpo docente está concentrado numa faixa etária jovem. Quanto ao corpo docente, confirma-se o perfil visualizado em muitos Institutos Federais (IFs), como se

afirmou na introdução deste trabalho, com base em Mathias (2011) “os licenciados e os bacharéis”. Mas além desses, há os tecnólogos, que também vêm ocupando bastante espaço na carreira docente em IFs. Há uma concentração de professores bacharéis e tecnólogos na área da formação técnica e licenciados na área da formação geral.

Além disso, é interessante destacar que o maior grau de titulação (mestrado e doutorado) está com os professores da formação técnica. Essa condição, conforme revelado nesta pesquisa, faz com que alguns desses professores não considerem importante e produtivo a formação pedagógica através de cursos que venham complementar a sua prática em sala de aula por meio de estudos de teorias da educação, psicológicas e didático-pedagógicas, bem como de orientações metodológicas e estratégias de ensino e avaliação.

Mas o IFAP, considerando essa realidade, tem exigido em seus editais para concursos de professores efetivos, a formação pedagógica (licenciatura, complementação), sendo que mesmo o docente possuindo mestrado ou doutorado terá que fazê-la, conforme prazo estabelecido pela instituição através de edital. Para demonstrar essa exigência destaca-se um trecho do último edital para concurso público para provimento de vagas do cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Amapá, edital nº01/2013:

O candidato investido no cargo, em área específica do ensino técnico que não possua licenciatura, devera submeter-se a preencher este requisito com início no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) meses após o efetivo exercício. (EDITAL, Nº 01/2013, ITEM 23.5)

Antes de serem apontadas as concepções e os posicionamentos acerca das questões de formação pedagógica e prática docente que permeiam a educação profissional, faz-se jus conhecer alguns dados sobre as motivações, o percurso, as experiências, e transformações na carreira destes docentes, a fim de analisar de que forma podem ou têm influenciado em sua prática.

Quadro 2- Motivos para ingresso na docência

MOTIVOS	PROFESSORES DA FORMAÇÃO TÉCNICA	PROFESSORES DA FORMAÇÃO GERAL	TOTAL DE PROFESSORES
Relação Ensino/Pesquisa	11,5%	7,7%	19,2%
Estabilidade Financeira	11,5%	3,8%	15,4%
Compartilhar conhecimento/experiência	0,0%	19,2%	19,2%
Vocação	7,7%	3,8%	11,5%
Oportunidade que apareceu	7,7%	15,4%	23,1%
Fazer a diferença na vida dos alunos	0,0%	3,8%	3,8%
Professores na família	0,0%	7,7%	7,7%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Dentre os motivos que levaram os professores da instituição analisada a escolherem a docência para atuação, verifica-se conforme quadro 2, que os motivos são variados, mas pela maioria dos professores destaca-se com 23,1% a escolha por oportunidade que apareceu no momento, ou seja, a chegada ao magistério aconteceu de maneira ocasional, principalmente pelos professores da formação geral e, em seguida, com maior frequência, aparece a escolha por compartilhar conhecimento/experiência com a necessidade que alguns profissionais, sobretudo da área técnica, almejam de relacionar ensino e pesquisa, ou seja, produção

científica. No que se refere a essa relação ensino-pesquisa, cabe destacar a resposta do PFG26 - Biologia:

A maior motivação foi a vontade de divulgar o conhecimento científico. Sempre quis ser professor da área de Ciências Biológicas. Aqueles que atuam exclusivamente como pesquisador fazem descobertas e as publicam em periódicos científicos, lidos quase que exclusivamente pelos especialistas da área. As descobertas geralmente ficam fora do alcance da grande população. Então, o professor tem um papel muito importante para esta ligação entre a Ciência produzida na academia e a população. Muitos não leem revistas científicas e não assistem documentários científicos, mas a maioria passa pelos bancos da escola.

A resposta apresentada por este professor chama a atenção porque revela uma concepção crítica do docente, não mais arraigada num ensino tradicional, no qual o processo de instrução tem ênfase apenas nas “situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelos professores, através de uma sequência de conteúdos preestabelecidos e de disciplinas estanques” (MORAES, 2012, p 5; 54).

Ou seja, há uma preocupação e interesse deste professor de fazer com que o conhecimento produzido nas salas de aulas e no meio acadêmico caminhem juntos. O autor Paulo Freire já dizia “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção e quando entrar em uma sala de aula deve-se estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos” (2002, p.21).

Nesse contexto, cabe destacar ainda as ideias de Tardif (2012, p.106), no qual afirma que “poder-se-ia dizer, de maneira banal, que ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria”. Mas percebe-se que, na realidade, ser docente não significa apenas adentrar para uma categoria profissional, significa construção e “atos de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas” (DUBAR, 1991:14 apud TARDIF, 2012, p.107).

Tendo retratado um pouco sobre as motivações desses docentes, é interessante também destacar no que se refere ao perfil, o tempo de experiência deles na docência, se a possuem na educação profissional e em que nível de ensino iniciaram as atividades, bem como investigar as transformações percebidas em sua atuação pedagógica, conforme figuras abaixo.

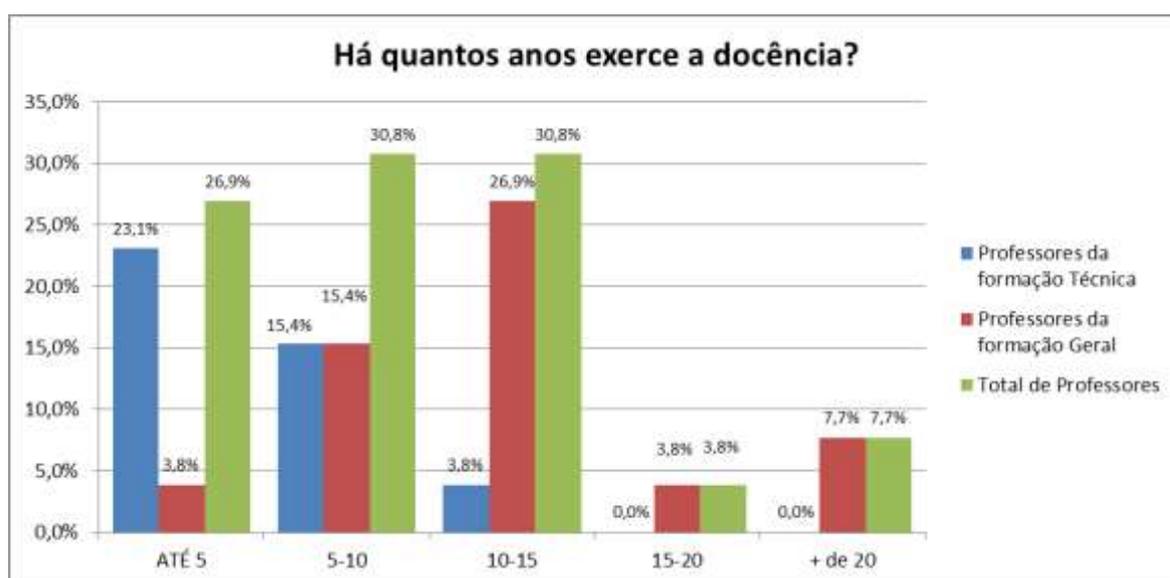


Figura 1- Tempo que os professores exercem a docência

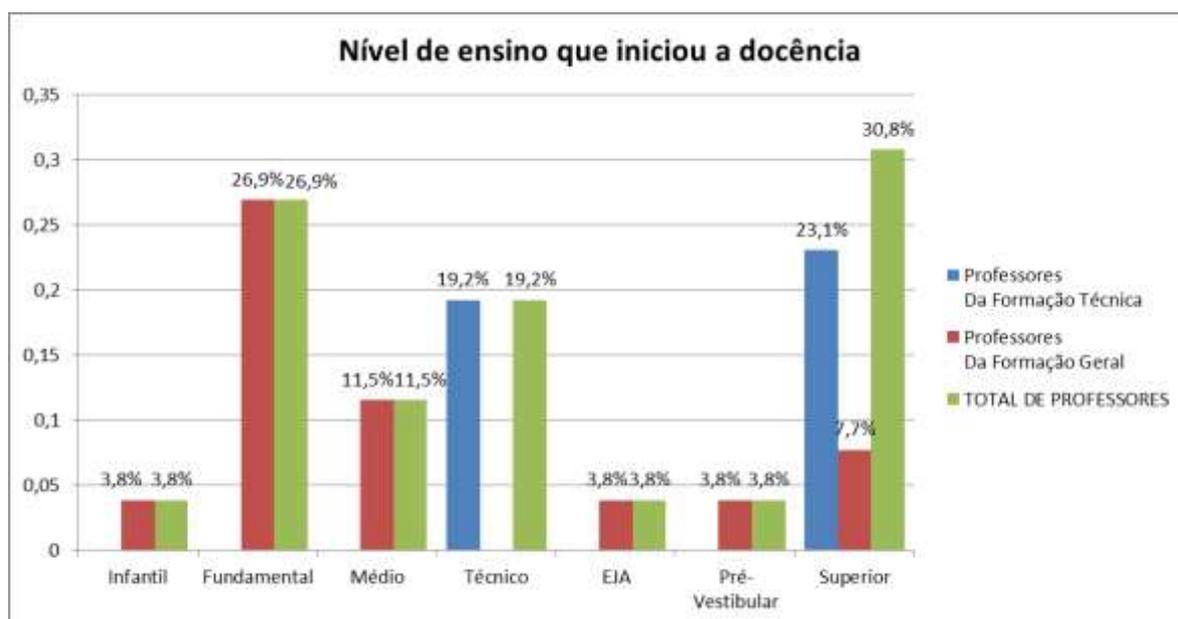


Figura 2 - Nível de ensino que os professores iniciaram a carreira docente

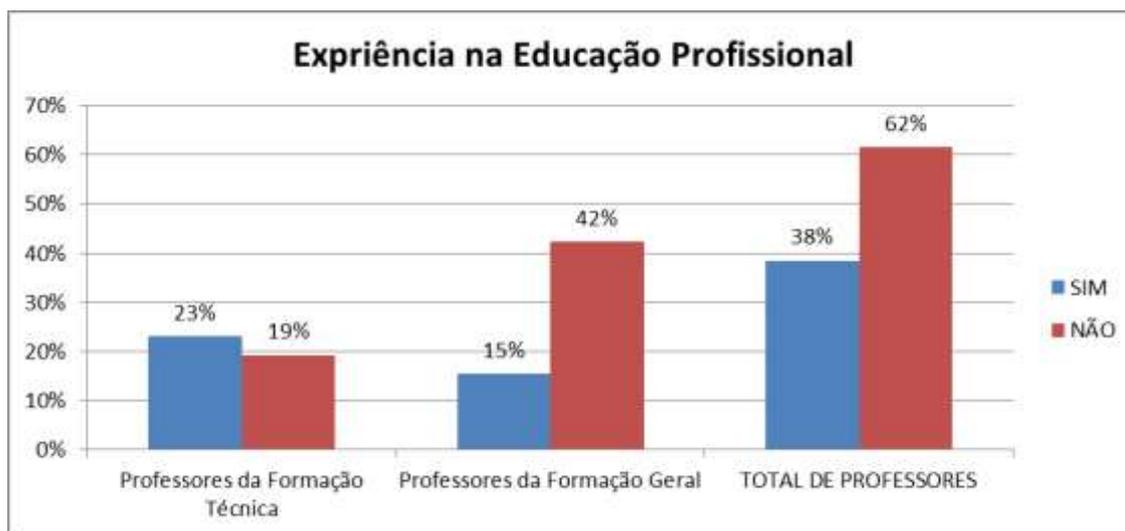


Figura 3 - Experiência na Educação Profissional

A maioria dos professores do IFAP, como se pode observar nas figuras 1 e 2, tem experiência na docência num intervalo entre 5 a 15 anos e ingressaram na carreira docente atuando no nível superior. Mas ao observar por área de atuação, constata-se que os professores da formação técnica possuem menor tempo de exercício da docência, concentrado entre 5 e 10 anos, enquanto os professores da formação geral já possuem tempo maior, entre 10 a 20 anos e conforme a figura 2, no nível fundamental.

Apesar dos professores da formação geral possuírem mais anos de experiência, são poucos os que atuaram na educação profissional antes de ingressar na instituição analisada. Por outro lado, conforme a figura 3, do total de 38% dos professores que possuem experiência na educação profissional, 23% são da formação técnica, no qual já atuaram em Cursos de Educação Profissional, inclusive em outros Institutos Federais, o que conseqüentemente colabora para o desenvolvimento da sua prática nesta modalidade de ensino.

Esse cenário nos leva à compreensão de que, assim como existem professores sem a formação pedagógica para exercer a docência, há também os professores com a formação pedagógica, mas sem a experiência docente na modalidade de educação profissional. No entanto, ambos possuem experiências, ou seja, saberes da experiência, que segundo Pimenta (2002, p.20) “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Quando questionados se perceberam transformações em sua atuação pedagógica desde sua primeira experiência até os dias atuais, as respostas giraram em torno das experiências adquiridas no cotidiano em sala de aula, bem como das trocas com os colegas da mesma e /ou outra área. Segundo eles, a experiência vai permitindo mais segurança, domínio de classe, aperfeiçoamento de metodologia de ensino, avaliação e adaptação de práticas, maior flexibilidade na relação professor-aluno e a compreensão de que o processo de ensino não se limita apenas à transferência de conteúdos, mas que deve garantir um aprendizado significativo para o aluno.

Com o passar do tempo, adquiri domínio de classe, me inteirei sobre os trâmites burocráticos (preenchimento de documentos como: plano de ensino, plano de curso, plano de aula e etc), melhorei a didática em sala de aula, passei a analisar melhor o público a qual estava dando aula, selecionando o material mais adequado. Para cada nível, a postura mais adequada e etc. Estas transformações ocorreram em virtude da experiência que fui adquirindo ao longo dos anos, no exercício da minha atuação na parte prática. E também fui pegando turmas e cursos variados. Iniciei minha prática pedagógica como professora de curso livre, posteriormente lecionei para as turmas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio normal e integrado, EJA e para cursos superiores. (PFG19- Inglês).

Além das transformações oriundas das experiências, foi destacado entres as repostas dos professores, que transformações no sentido de uma melhor prática também ocorreram por meio da formação continuada, cursos de atualização, aperfeiçoamento, contribuições de outros profissionais na instituição, especialização, mestrado e doutorado, como se observa em alguns posicionamentos abaixo.

Sim, as transformações ocorreram devido ao curso de pós-graduação em docência que o IFAP ofertou e as pedagogas que me ajudaram bastante. (PFT4-Mineração).

Muitas mudanças sim e para melhor. Procedimentos metodológicos, didática em sala, entre outras. Os encontros pedagógicos, as especializações, a convivência com outros colegas da área e até mesmo de outras disciplinas e principalmente o mestrado que esta ajudando muito. (PFG16-Matemática).

A pesquisa revelou ainda que dos 26 docentes investigados, 3 (três) já atuaram como técnicos da área antes de ingressarem na docência (professores da formação técnica), no contexto atual 3 (três) exercem ambas as funções (sendo 1 professor da formação técnica e 2 da formação geral), mas todos se reconhecem profissionalmente como docentes.

Iniciei minhas atividades como técnico profissional de uma área afim, o que me levou a iniciar a carreira docente, que me identifico, contudo, sem deixar de lado os contatos com a indústria e sempre tentando fazer a ponte academia – indústria, fundamental para a educação Profissional. (PFT5 – Mineração).

Esse posicionamento traduz um dos eixos fundantes na formação do professor de educação profissional, apontados pela autora Cleunice Rhem (2009, p. 111), que são os “saberes disciplinares, saberes da experiência profissional e saberes pedagógicos”.

No caso em questão, refere-se ao saber da experiência profissional, importante na perspectiva de que “ensinar a trabalhar numa dada área requer, necessariamente, saber como se dá o trabalho naquela área, incluindo aí seus processos produtivos, suas exigências reais,

suas contradições, seus avanços tecnológicos, suas relações no mercado de trabalho” (REHEM, 2009, p.110).

Alguns professores, sobretudo da formação técnica (bacharéis e tecnólogos), possuem essa experiência de “chão de fábrica”, de empresas, de gerenciamento de obras, entre outras, conforme a área, considerando que esse saber experiencial seja suficiente para sua atuação como professor. Mas ao mesmo tempo, identificam-se professores que reconhecem a existência de um público na educação profissional com especificidades e que vai lhe exigir educar para o trabalho abordando uma formação integral do homem, e para isso, necessitará dominar além desse saber da profissão que os alunos estão aprendendo, o saber ensinar (didático-pedagógico) e o saber disciplinar (dos conteúdos da área).

4.2. Concepções de Educação Profissional

Diante dos aspectos apresentados que configuram dados sobre o perfil e trajetória dos professores na carreira docente, não se poderia deixar de contemplar de maneira particular, as concepções de educação profissional e diferenças observadas nessa modalidade, comparadas à outras, pela gestão pedagógica e docentes.

A visão que a equipe de gestão pedagógica possui da Educação Profissional se complementa. Todos têm o entendimento de que está voltada para a formação profissional, para a realidade do mundo e mercado de trabalho, mas que, sobretudo, tem a responsabilidade de preparar jovens profissionais através de uma educação com princípios humanos e cidadãos. Ou seja, a educação forma técnicos, no entanto, não meramente técnicos que “apertam parafusos”, mas técnicos intelectuais, seres pensantes que sejam capazes de desenvolver as competências de saber-fazer, saber-ser e saber-conviver.

Minha concepção de Educação Profissional é aquela que colabora não apenas na formação do aluno para atender as transformações no mundo do trabalho, mas também no desenvolvimento de habilidades específicas, competências cognitivas, complexas e desenvolvimento de habilidades. (Pedagoga 1).

Entre essas respostas, percebe-se também que quando se pergunta sobre educação profissional, alguns gestores pedagógicos logo referenciam apenas a forma integrada, enquanto há outras formas, níveis e modalidades que a integram. Constata-se que seja pelo fato dessa forma representar o maior número de cursos./turmas na instituição analisada, o que é reflexo do que prediz a própria lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008, art.7º, I) ao determinar que a educação profissional técnica de nível médio seja ofertada prioritariamente na forma de cursos integrados.

É uma educação diferenciada, pois além de o aluno completar o ensino médio, ele aprende o ofício de uma profissão, é algo que ele leva para o resto da vida. (Coordenador de Curso 2).

A educação Profissional é uma modalidade de ensino que busca proporcionar uma educação integral ao aluno, articulando o ensino médio a uma formação profissional. (Pedagoga 2).

Quanto aos professores, pode-se observar que entre os da formação técnica e da formação geral há uma concepção em que predomina as seguintes palavras-chave: mercado de trabalho, soluções inteligentes e rápidas para problemas, ensino mais exigente, desenvolvimento de competências e preparação para uma função/profissão. Sendo que são poucos os que abordam uma visão para além do mercado de trabalho, citando que se trata também de uma modalidade que visa garantir a formação de cidadãos críticos e reflexivos e profissionais capazes de entender o todo dos processos em que atuam.

Educação voltada para o mercado de trabalho, unindo prática, teoria e soluções rápidas e econômicas. (PFT1 – Edificações).

De uma educação voltada para formação específica para atuar no Mercado, bem como de cidadãos críticos e Reflexivos. (PFT3 – Mineração).

Deve ser direcionada a preparar o aluno para exercer uma profissão. Compreendo que esta não deve apenas incluir componentes curriculares técnicos, mas todos os componentes devem ser voltados à atuação, inclusive os considerados de “núcleo Comum”. (PFT9 – Informática).

A EPT tem um foco específico em proporcionar competências ao mundo do trabalho, autonomia disciplinar, mas sem esquecer da crítica cidadã. (PFG12 – Arte).

Busca proporcionar a inserção no mundo do trabalho, mais também tem a preocupação com a formação do indivíduo para inserção cidadã na vida social, de forma a ampliar o acesso à educação integral e fortalecer a inclusão educacional. (PFG24 – Química).

São concepções que se aproximam do definido no Art. 5º da Resolução nº 6/2012 que traz as novas diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

No entanto, ainda com base nas novas diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, identifica-se a partir de sua leitura que ela não traz em seu corpo a nomenclatura mercado de trabalho e sim mundo do trabalho. Destaca-se essa questão, pois ao analisar as concepções tanto da gestão pedagógica quanto dos professores, a nomenclatura mercado de trabalho aparece em maior escala. O que isso quer dizer?

Segundo Soares, R. (2001) há significados diferentes em preparar para o mundo do trabalho e não simplesmente para exigências do mercado de trabalho:

Quando procuramos examinar as relações da escola com o mundo do trabalho, orientamo-nos pela ideia de que ela deve oferecer uma formação mais completa aos jovens. Não apenas uma formação geral, que propicie a aquisição de capacidades para organizar elementos qualitativos de caráter ético e político (ou seja, de cidadania) para influenciar os rumos da sociedade, como também uma boa formação técnica e tecnológica, que forneça condições para a aquisição de capacidades para o engajamento no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, como vivemos numa sociedade capitalista e as atividades de trabalho nas quais precisamos nos engajar, como cidadãos e cidadãs, estão relacionadas a esse modo de produção, não há como nos furtarmos ao debate sobre a formação demandada pelas empresas, a formação profissional.

Em outras palavras, a formação para o mundo do trabalho é mais ampla. Porém, a formação para o mercado de trabalho também deve fazer parte, fazendo-se necessário manter a autonomia da escola em relação a demandas pontuais do setor produtivo, uma vez que não pode haver uma inversão de papéis, ficando a escola dependente, atrelada e subordinada aos ditames do mundo empresarial.

Diante disso, torna-se interessante a compreensão mais aprofundada, pelos sujeitos docentes e técnicos do IFAP, sobre essas diferenças, a fim de manterem um discurso e uma

prática convergente. O próprio objetivo central da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está focado neste aspecto:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho; um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista [...] Os Institutos Federais devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (CALDAS *apud* PACHECO, 2011, p.11;14).

Partindo dessas concepções, a gestão pedagógica e os docentes também foram questionados se acreditam existir diferenças entre atuar no ensino médio regular e educação profissional tecnológica. Do total de sujeitos investigados, apenas 1 técnico (pedagoga 3) e 1 docente (PFT 11 – Edificações) consideram que não existe diferenças, mas não justificaram. Entretanto, percebeu-se que os dois sujeitos estão apenas há um ano na instituição e não possuem experiência na educação profissional, o que possivelmente pode ter influenciado nesta percepção. As diferenças apontadas foram:

Quadro 3 - Diferenças na atuação do ensino médio x educação profissional

SUJEITOS	DIFERENÇAS APONTADAS
PROFESSORES	1. Interesse e maturidade dos alunos é maior na EPT.
	2. Cobrança e exigência maior dos alunos na EPT.
	3. Maior interação com a realidade na EPT.
	4. Metodologia de ensino.
	5. Atividades Práticas em laboratórios, visitas Técnicas, estágios, aulas de campo na EPT.
PROFESSORES E GESTÃO PEDAGÓGICA	6. Preparação para o mercado de trabalho na EPT, enquanto Ensino médio é para o vestibular.
	7. Necessidade de relacionar as disciplinas de formação geral às especificidades do curso em questão na EPT.

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

A resposta de um professor da formação geral traduz o pensamento da maioria dos sujeitos investigados e permite fazer o link para tratar o próximo item, sobre questões que permeiam a prática dos professores numa instituição de educação profissional, tais como as relações com o mundo do trabalho, como trabalham a interdisciplinaridade, o que consideram mais importante para sua prática, como encaram a atividade de ensinar e os desafios.

Sim. No ensino regular não tem esse direcionamento profissional específico. Já no ensino médio regular, a formação é mais geral. Tanto, que não há disciplinas específicas para turmas diferentes. Então, atuar no ensino técnico exige sempre que você esteja direcionando as discussões para uma profissão específica. É claro que no ensino técnico também tem essa formação geral, mas os próprios alunos (alguns) às vezes questionam a relação entre determinados componentes gerais e o seu curso. É como se eles dessem mais importante às específicas do que às gerais. Então, como modo de tornar o ensino significativo, é interessante sempre fazer essas relações. (PFG26 – Biologia).

4.3. Questões que Permeiam a Prática Docente na Educação Profissional

Os sujeitos apontam a importância de se fazer a relação entre as disciplinas e o mundo do trabalho, e quando questionados se conseguem fazer essas relações, todos afirmam que sim. A equipe gestora pedagógica percebe que acontece através das vivências e experiências dos professores nas empresas e/ou indústrias, através de visitas técnicas, viagens de campo, de experimentos, projetos de pesquisa e encaminhamentos de alunos para estágios realizados pelos professores. Mas um gestor pedagógico ressalta que essa “relação ocorre mais nas disciplinas técnicas”. Essa colocação leva à seguinte reflexão: Será que nos cursos integrados e PROEJA, os professores estão conseguindo fazer essa relação?

Todos os professores, sejam da formação técnica ou geral, consideram que estejam fazendo essa relação. Sendo que os professores da formação técnica consideram que a própria expertise da área facilita essa relação, enquanto que algumas ressalvas são apontadas pelos da formação geral, conforme podemos verificar em algumas respostas.

Como são componentes curriculares técnicos, os conteúdos trabalhados estão sempre relacionados com o mundo do trabalho. (PFT3/Mineração).

Leciono química em vários níveis e modalidades. Confesso que para a turma de redes tenho dificuldades em relacionar química com esta área, algumas vezes consigo, outras vezes não. Porém, para as turmas de alimentos é um pouco mais fácil já que a correlação é maior devido ao curso. Para a turma de licenciatura em química, é bem mais fácil correlacionar já que é a própria área de atuação destes discentes. Correlaciono de acordo com o assunto lecionado. (PFG14-Química).

Geografia. E ela é o mundo do trabalho porque é uma disciplina ampla, trabalha a economia, os aspectos populacionais, físicos e dentro do contexto de globalização é de extrema importância., pois vai mostrar a economia e vai dizer que o ser humano é aquele voltado para produtividade, vai questionar, vai analisar, vai dizer que determinadas funções não estão sendo produtivas porque não tem mão de obra para o mercado de trabalho. (PFG23-Geografia).

Essa questão se enquadra entre um dos desafios postos à educação profissional que são descritos por Rehem (2009, p.59) que é o de “promover a formação, integrando teoria e prática, alternando os tempos formativos entre escola, empresa e mundo social, fazendo aprender em contextos”.

Nessa perspectiva, cabe destacar também como a gestão pedagógica visualiza o trabalho interdisciplinar na prática dos docentes, bem como o próprio olhar dos docentes sobre sua prática interdisciplinar.

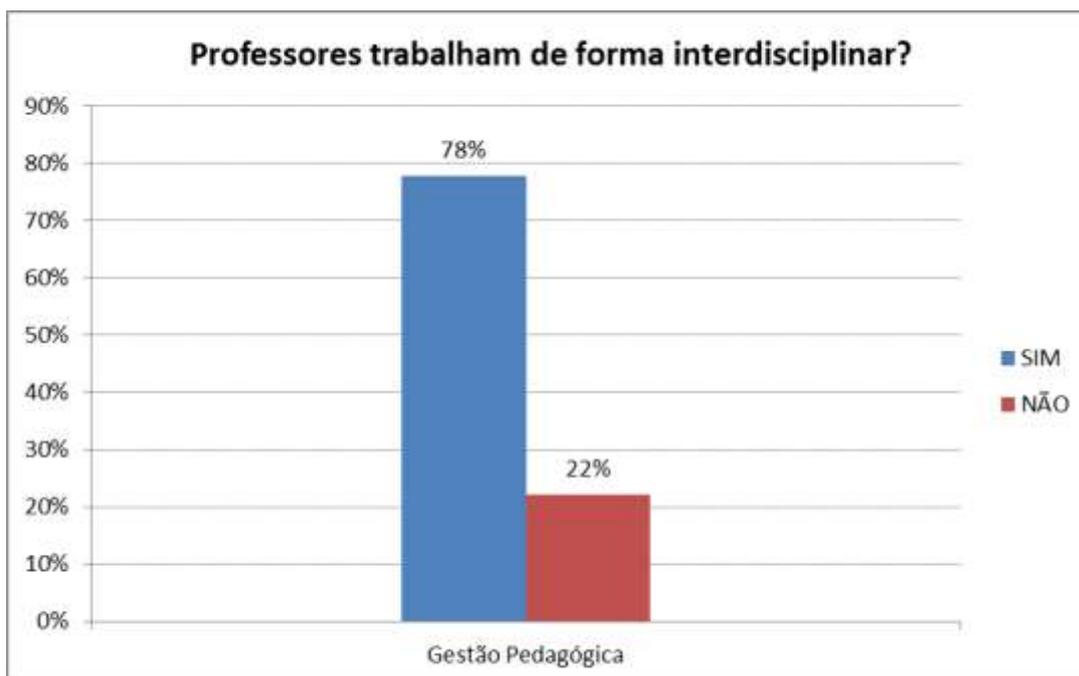


Figura 4 - Trabalho interdisciplinar na prática docente na ótica da gestão pedagógica

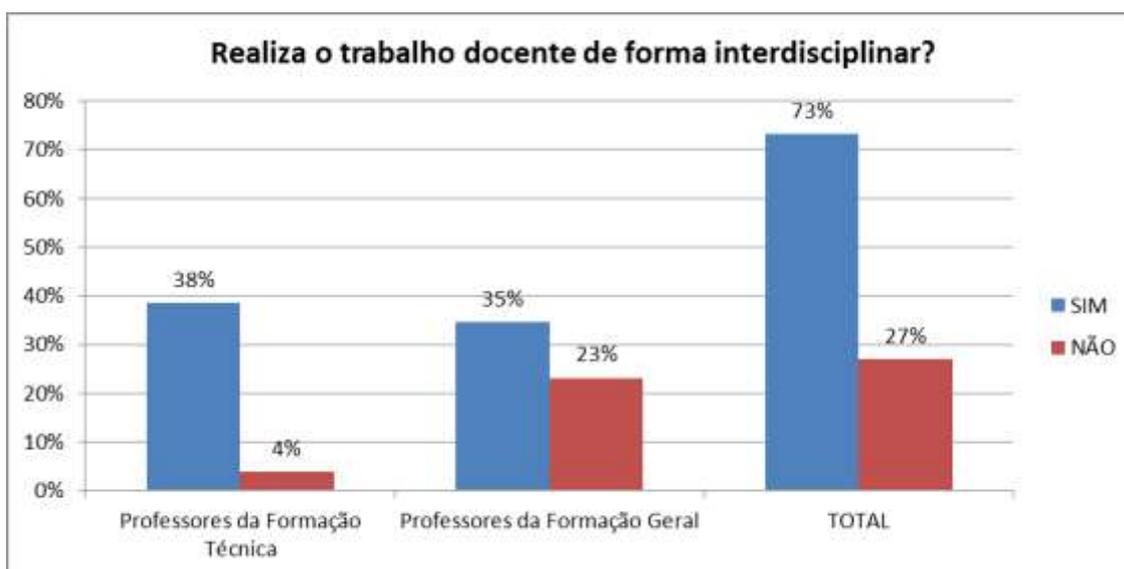


Figura 5 - Trabalho interdisciplinar na prática docente

Com base nas figuras 4 e 5, pode-se concluir que 78% dos gestores pedagógicos e 73% do total de professores compreendem que o trabalho interdisciplinar ocorre, ou seja, para a maioria dos pesquisados essa prática é uma realidade. Segundo os gestores pedagógicos, esta se dá, sobretudo, através de projetos. No entanto, cabe uma reflexão a partir do posicionamento do Diretor de Ensino e de uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE): *É necessário que em reuniões no início do semestre se defina quais disciplinas e como irão trabalhar ao longo do semestre. O certo é definir um projeto. (Diretor de Ensino).*

Sim. Por meio de alguns projetos como ambiental, as realizadas pelo NAPNE, mas falta um maior planejamento e estímulo à interdisciplinaridade entre os componentes técnicos e base comum. No projeto integrador do PROEJA também proporciona a interdisciplinaridade. (TAE 2).

Diante do exposto, aponta-se a necessidade de maior intensificação nas reuniões de início de semestre, de forma que o planejamento aconteça de maneira mais adequada e organizada, estabelecendo-se assim metas que de fato sejam alcançadas, bem como identifica-se que no ensino médio integrado ao técnico existe uma fragilidade nesse trabalho interdisciplinar, uma vez que as disciplinas propedêuticas precisam caminhar juntas com as técnicas, em se tratando de uma educação profissional integrada.

Sobre a importância dessa integração, Machado (2006, p.64) afirma que:

O convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista algumas ações didáticas que podem, hipoteticamente, contribuir para a construção do trabalho interdisciplinar. A interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros.

Com base no que afirma a autora acima, verifica-se que o trabalho com currículos integrados requer o desenvolvimento de potencialidades multidimensionais da educação, especialmente da interdisciplinaridade, o que conseqüentemente irá exigir um processo de sensibilização dos profissionais da educação quanto a mudanças em sua prática pedagógica.

Quanto aos professores, conforme figura 5, também se observa que a maioria afirma que o trabalho interdisciplinar acontece, sendo que alguns conseguem realizá-lo de forma mais abrangente, enquanto outros de forma mais restrita, ou seja, apenas com as disciplinas que lhes são mais próximas, com as quais possuem mais afinidade, bem como dizem trabalhar através de projetos, conforme aponta Machado.

Sim, com física, Português, com outras Disciplinas técnicas. (PFT4-Mineração).

O projeto integrador envolve todos os componentes curriculares do semestre na possibilidade de trabalhar com os alunos temas de extrema relevância sem perder de vista o perfil da formação profissional do aluno. A oficina pedagógica busca relacionar os conceitos ministrados em outros componentes curriculares do curso. (PFG24-Química).

Todavia, os professores que afirmam não realizar o trabalho interdisciplinar justificam da seguinte forma:

Não. O modelo atual dificulta a interdisciplinaridade, apesar de almejada, professores com componentes curriculares agrupados, cada um no seu horário, com poucos momentos de planejamento em grupo, ficam dependentes de momentos pontuais para relacionarem conteúdos com conteúdos de outros componentes. (PFT9-Informática).

Não, mas já tentei reunir com os colegas, mas é difícil. (PFG15-Química).

O relato desses professores que não conseguem trabalhar de maneira interdisciplinar retrata um dos desafios presentes em várias modalidades de ensino, inclusive na educação profissional, que traz a proposta de um currículo integrado na forma do ensino médio integrado ao técnico. E especificamente, o que é colocado pelo PFT9-Informática coaduna com as ideias de Rivarossa de Polop (1999) *apud* Augusto Caldeira (2007), ao afirmar que um dos “principais obstáculos a serem vencidos para a implantação da interdisciplinaridade nas salas de aula é a **ausência de espaços e tempos** nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações educativas”.

Esses dados revelam que a instituição analisada necessita de um olhar mais atencioso para o planejamento, estabelecendo metas e estratégias para conseguir a concretização dessa prática interdisciplinar, de forma a torná-la mais natural na atividade docente.

Buscando ainda mais subsídios para identificar o perfil de professor que a instituição apresenta, bem como caracterizar a sua prática docente, selecionou-se do estudo de Rehem (2009, p.91- 93) algumas competências bem específicas do campo da educação profissional, solicitando aos professores investigados que atribuíssem, numa escala de pontuação definida, o grau de importância a cada competência apresentada em relação às disciplinas ensinadas; à sociedade, processos produtivos e mercado de trabalho; e ao papel social da escola e da educação profissional inserida numa sociedade democrática.

Os quadros abaixo trazem os dados obtidos.

Quadro 4- Em relação às disciplinas ensinadas, é mais importante que o docente de Educação Profissional:

Em relação às disciplinas ensinadas, é mais importante que o docente de Educação Profissional:					
COMPETÊNCIAS	GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS DOCENTES				
	0	1	2	3	4
a) Domine os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias, com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino	-	7,7%	-	11,5%	80,8%
b) Correlacione o perfil profissional, objeto do curso, com o componente curricular sob sua responsabilidade	-	7,7%	19,2%	30,8%	42,3%
c) Integre os saberes eruditos de sua formação específica aos saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados, de modo contextualizado e interdisciplinar, para as necessidades da vida profissional do futuro trabalhador	-	-	11,5%	34,6%	53,8%
d) Investigue a realidade, para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e invenções no campo profissional e social	-	3,8%	-	26,9%	69,2%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Em relação a esse bloco, verifica-se que foi atribuído o grau máximo em todas as competências, pela maioria dos docentes. Entretanto, observa-se também que entre as quatro competências pertencentes a esse bloco, a que obteve maior número de professores (80,8%) atribuindo o grau máximo foi a da “letra a”, referente ao domínio dos conteúdos disciplinares da sua área, das didáticas e metodologias. Este resultado revela que quase todos os docentes da instituição analisada, possuem um olhar para além dos saberes disciplinares, experienciais e do mundo produtivo, uma vez que eles compreendem que além de dominar o conteúdo da área em questão, precisam ter o conhecimento e domínio também de como ensinar, quais estratégias adotar, como lidar com o aluno, entre outros, na relação de sala de aula, o que consequentemente vem da contribuição de uma formação pedagógica inicial ou em nível de complementação.

Por outro lado, a que obteve maior número de professores atribuindo graus mais baixos, 1 e 2 (7,7% e 19,2%, respectivamente), foi a “letra b”, referente a correlação do perfil profissional com o componentes curricular. Este resultado reflete a dificuldade que alguns docentes possuem de relacionar a sua disciplina com o curso que atua, consequentemente com

o perfil profissional almejado pelo curso em questão. Diante disso, pode-se afirmar que na educação profissional é fundamental garantir uma formação continuada de professores, na qual seja possível um entendimento da relevância e de se colocar em prática essa relação, bem como torna-se necessário os docentes serem motivados a se apropriar do Projeto Pedagógico de Curso que atua, dialogar e trabalhar de forma interdisciplinar com os outros docentes do curso.

Por fim, cabe destacar o comentário de um professor da formação técnica, que resume bem as discussões inerentes a esse bloco de competências, no qual todas são colocadas como essenciais à prática docente.

Todos os pontos colocados são de suma importância, pois o foco da educação profissional, é formar profissionais, logo, é inconcebível que o professor tenha vivência apenas teórica, que não consiga correlacionar o perfil profissional com os conteúdos ministrados, que não consiga integrar os saberes e seja incapaz de investigar a realidade, detendo-se apenas aos aspectos teóricos. (PFT5-Mineração).

Quadro 5- Em relação às exigências da sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, é mais importante que o docente de Educação Profissional:

Em relação às exigências da sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, é mais importante que o docente de Educação Profissional:					
COMPETÊNCIAS	1	3	4	5	6
a) Situe-se no interior dos sistemas educativo, produtivo e social, analisando-os criticamente e, continuamente, para contribuir com o seu aprimoramento.	-	11,5%	11,5%	11,5%	50,0%
b) Perceba as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizando sua avaliação crítica com os colegas e os alunos, e promovendo os devidos ajustes na programação da(s) disciplina (s), atualizando- a(s) sempre que necessário.	-	-	7,7%	11,5%	80,8%
c) Saiba fazer o que ensina	7,7%	7,7%	11,5%	3,8%	65,4%
d) Identifique as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimento, habilidades, atitudes, valores e conduza os programas de ensino para seu atendimento.	-	3,8%	11,5%	34,6%	50,0%
e) Conduza os educandos para aprender a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente.	3,8%	3,8%	15,4%	15,4%	61,5%
f) Elabore projetos em equipe, conduza grupos de trabalho democraticamente, administre crises e conflitos, referenciando-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social.	3,8%	7,7%	7,7%	19,2%	61,5%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Neste bloco também verifica-se que foi atribuído o grau máximo em todas as competências, pela maioria dos docentes, sendo que entre as seis, a que obteve maior número de professores (80,8%) atribuindo grau máximo de importância foi a “letra b”, referente à percepção das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas, bem como a necessidade de atualização disciplinar pelos docentes. Por outro lado, foram atribuídos poucos graus de nível baixo.

Entende-se que esse resultado foi predominante, pois os professores que atuam na educação profissional já conseguem perceber sua inserção em uma modalidade de ensino, na

qual para saber fazer o que ensina, saber identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea, formar alunos profissionais éticos, etc, ele precisa fundamentalmente desenvolver o que é colocado nessa competência da “letra b”.

É revelado, portanto, que o corpo docente da instituição analisada reconhece essa necessidade em sua prática docente, oriunda das transformações e avanços da ciência e tecnologia, que faz com que o conhecimento rapidamente se torne obsoleto. Por isso, CALDAS *apud* PACHECO (2011, p.35) diz que esse processo de mudanças irá exigir que o professor:

Esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo. E, nesse sentido [...] o desafio de ensinar, cada vez mais complexo esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação, o que torna imperativa a necessidade de revisão das atuais licenciaturas, de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar.

Portanto, não é suficiente que o professor apenas reconheça uma necessidade, mas busque suporte em uma formação pedagógica inicial e/ou continuada, principalmente voltada para educação profissional.

Quadro 6- Em relação ao papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática, é importante que o docente:

Em relação ao papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática, é importante que o docente:					
COMPETÊNCIAS	GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS DOCENTES				
	0	1	2	3	4
a) Participe ativamente na formulação e execução do projeto político-pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão	-	-	3,8%	19,2%	76,9%
b) Perceba a realidade de cada aluno, relacionando-a com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e, com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial	-	3,8%	7,7%	38,5%	50,0%
c) Compreenda a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade – unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por que, a preocupação com resultados à preocupação com o social	-	-	15,4%	15,4%	69,2%
d) Exerça liderança pedagógica e profissional, articulando-as nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como, especificamente, em sua carreira profissional	-	11,5%	7,7%	38,5%	42,3%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Neste último bloco também se percebe que foi atribuído o grau máximo em todas as competências, pela maioria dos docentes, sendo que entre as quatro, a que obteve maior número de professores (76,9%) atribuindo grau máximo de importância foi a “letra a”. Este foi considerado um resultado bem coerente com a realidade, visto que para o docente entender e exercer o papel social de uma escola de educação profissional, o ponto de partida é ele ser um sujeito ativo no PPP da instituição escolar ao qual faz parte, a fim de que a partir disso consiga estabelecer relações entre os conteúdos, com os cursos técnicos; contextualizar em

nível local, regional e nacional, formando profissionais completos, além de ser necessário considerar a realidade do aluno, unindo técnica e ciência.

Enfim, esses três blocos de competências balizadoras da prática docente, remetem a um perfil de docente da educação profissional que, segundo Araújo (2008, p.59):

não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de Intelectual; Problematizador; Mediador do processo ensino-aprendizagem; Promotor do exercício da liderança intelectual; Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

4.4. Posicionamento e Reflexões Docentes sobre a Importância da Formação Pedagógica

Este tópico aborda a questão central dessa pesquisa, que buscou analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) na atuação dos docentes de educação profissional técnica do IFAP- Campus Macapá. Para isso, questionamentos foram direcionados aos professores e à equipe pedagógica desta instituição, com o propósito de levá-los à reflexão sobre o grau de satisfação da formação didático-pedagógica do docente para atuar na educação profissional, sobre as contribuições que uma formação pedagógica pode trazer no trabalho docente, sobre de que forma ela pode ser importante e produtiva em sua atuação, bem como se estes professores têm se atualizado/capacitado para exercer a docência nesta modalidade de ensino. Os resultados desses questionamentos foram retratados pelas figuras abaixo.

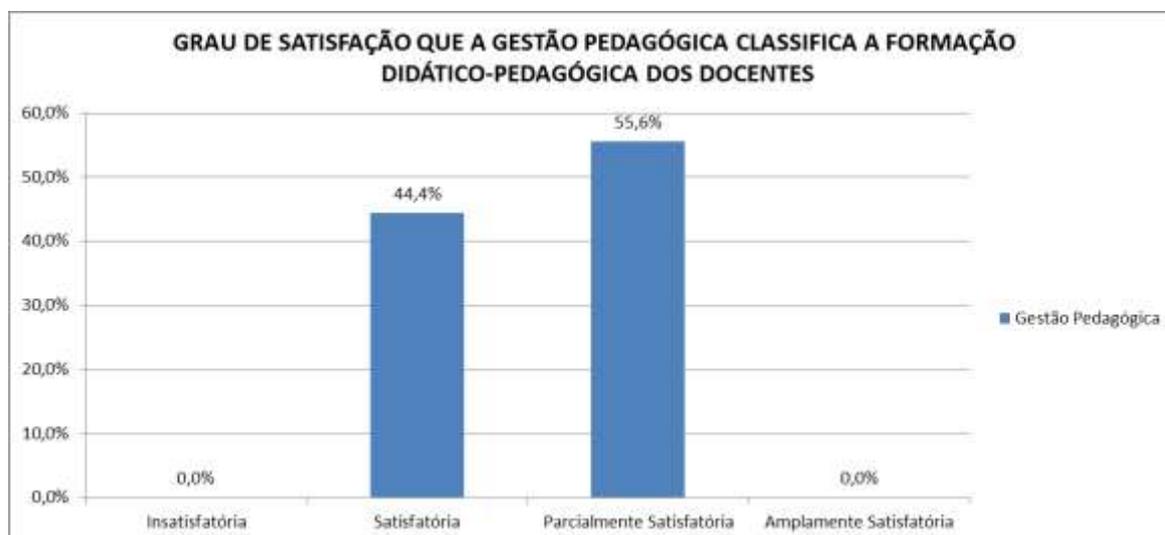


Figura 6 - Classificação pela gestão pedagógica sobre a formação didático-pedagógica dos docentes

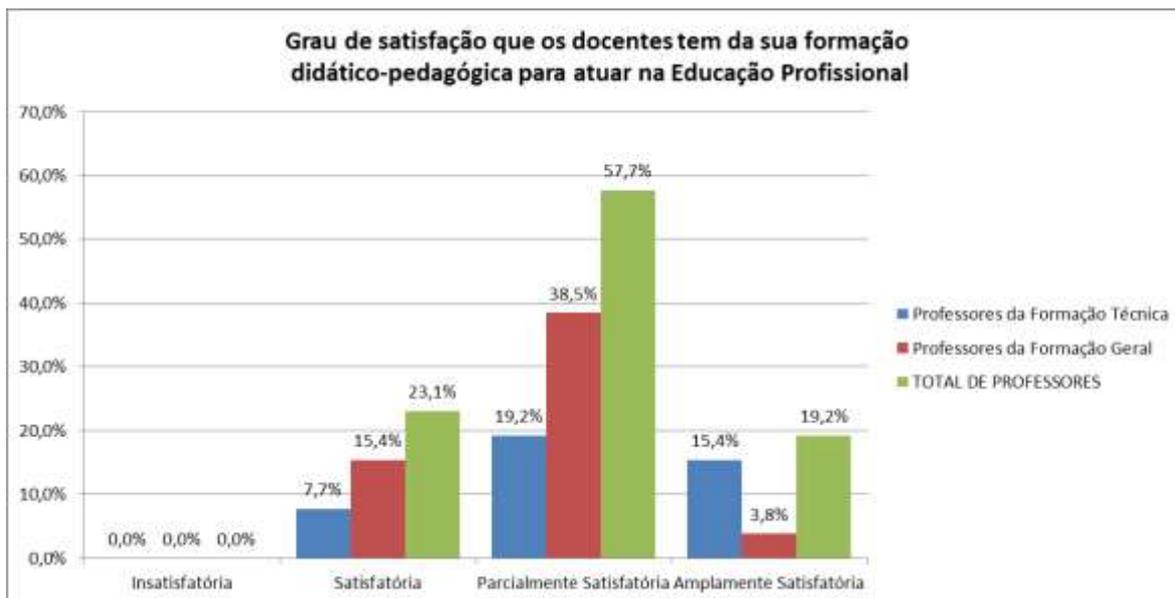


Figura 7 - Classificação pelos docentes sobre a sua formação didático-pedagógica

Conforme as figuras 6 e 7, constata-se que tanto na avaliação dos gestores pedagógicos, quanto na avaliação do total de professores, predomina a visão de que a formação didático-pedagógica é parcialmente satisfatória (55,6% e 57,7% respectivamente). Os primeiros consideram que entre os professores da formação técnica há a ausência de uma formação pedagógica; com isso segundo o relato abaixo:

Na Licenciatura em Informática temos muitos professores Bacharéis que não tiveram em sua formação o lado pedagógico da educação, devido a isso, eles focam muito no lado técnico dos conteúdos e não fazem a correlação com a educação, conseqüentemente os alunos têm dificuldades de aprendizagem. (Coordenador de Curso 2 – Informática).

Ou seja, a ausência dessa formação acaba se refletindo, sobretudo, nas licenciaturas, nas quais os professores por terem uma formação de bacharel ou tecnólogo acabam direcionando o curso como se fosse um bacharelado, não relacionando com os aspectos educacionais e práticas pedagógicas de como ensinar, porque ensinar e o que ensinar.

Mas esses sujeitos também apontam que, apesar de alguns professores da formação técnica não possuírem a formação pedagógica e os professores das duas áreas apresentarem possíveis dificuldades em sala de aula, há o interesse e busca por cursos e atualizações, além de procurarem o suporte de profissionais, da própria instituição, que detêm conhecimentos pedagógicos e do processo ensino-aprendizagem: os pedagogos.

No que tange às colocações dos professores, a maioria justificou sua formação didático-pedagógica ser ainda parcialmente satisfatória, por considerarem que precisam de mais momentos de estudo e debate em relação à educação profissional; por haver ainda insegurança e o tempo às vezes não permitir maior dedicação; porque o tempo ainda está trazendo a experiência e a formação continuada que lhes propiciará uma melhor compreensão da educação profissional; porque os conhecimentos pedagógicos ainda estão sendo adquiridos na prática de sala de aula e por considerarem que as universidades ainda pecam na formação de professores, sem uma abordagem prática das várias especificidades de ensino como educação especial, profissional, fazendo com que muitas vezes o professor goste e conheça tal realidade apenas quando está na sala de aula ou se torne um professor frustrado.

Sobre esse último motivo, cabe ressaltar o que a autora Gatti (2012, p.18) afirma a respeito da formação de professores nos espaços das licenciaturas:

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Ainda fazendo referência à opinião dos professores quanto ao grau de satisfação da formação didático-pedagógica, a figura 7 também revela que foi bem equilibrada a porcentagem dos que a consideram satisfatória e amplamente satisfatória. Entretanto, chamou a atenção o fato de que do total de professores que a consideram amplamente satisfatória, 15,4% são da formação técnica, não possuem formação pedagógica e também não a acham fundamental, no qual consideram suficiente a prática adquirida no cotidiano de sala de aula, conforme foi possível perceber nas questões encaminhadas abaixo.

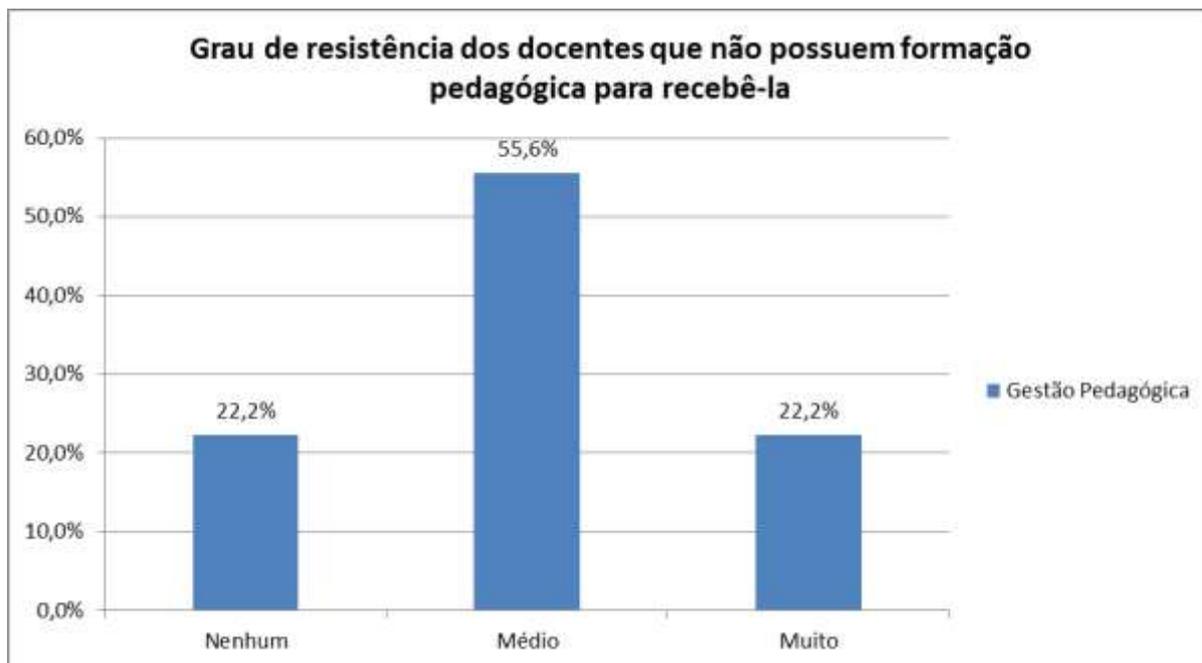


Figura 8 - Grau de resistência do professor para receber formação pedagógica na ótica da gestão pedagógica

Considerou-se pertinente também saber da gestão pedagógica, que acompanha diretamente os professores, se percebem a ocorrência de resistência por parte dos professores sem formação pedagógica em receber orientações, acompanhamento e formação. A maioria (55,6%) aponta que há um grau médio de resistência e dizem identificá-la no acompanhamento ao professor.

Acredito que grau médio, pois alguns professores da área técnica entendem que a prática pedagógica não lhes diz respeito e que ensinar não necessita de uma formação específica, basta apenas dominar o conteúdo que leciona. (Pedagoga 1).

Médio. Verifico que alguns professores se “fecham” no mundo deles. Nos momentos de assessoramentos pedagógicos é observável que alguns professores se mostram resistentes às opiniões e orientações por parte do setor pedagógico. (Pedagoga 3).

Diante disso, como sugestão, a própria equipe pedagógica poderia elaborar um programa de formação com esses professores que apresentam possíveis resistências, conscientizando-os e fazendo-os perceber a importância do saber pedagógico em sua prática.

A importância da formação docente tem sido tão debatida, que recentemente a Resolução nº 6/2012, que trata das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz um título abordando essa temática, cabendo destacar o seu § 2º do Art.40 que trata sobre a necessidade dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público participarem ou terem reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Essa formação pode ser equivalente às licenciaturas nas seguintes formas, conforme prevê os incisos deste § 2º do Art.40:

- I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
- II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
- III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

Ou seja, no contexto atual, observa-se através desse avanço na legislação educacional, uma política pública para a educação profissional que demonstra preocupação diante da sua expansão acelerada nos níveis técnico e tecnológico, que conseqüentemente exigirá, e já está exigindo, uma quantidade significativa de professores para atuar nessa modalidade. Porém, há uma parcela de professores que não está capacitada para atender às especificidades da educação profissional, as mudanças tecnológicas, as transformações do mundo do trabalho e as exigências do mercado de trabalho.

Por isso, conforme afirma Santos (2013, p.3):

Emerge a necessidade das instituições que atuam no segmento da educação profissional desenvolver e aprimorar as competências dos seus docentes, que já atuam nessa modalidade educacional, tendo em vista as mudanças contextuais, a legislação atual e a implementação de estratégias que contemplem uma docência que atenda tanto às demandas do mercado, quanto à necessidade de uma formação humana mais integral.

Com base nesse novo cenário, afirmamos que a formação continuada mostra-se como o caminho para auxiliar, principalmente, na atuação daqueles professores que não possuem a formação pedagógica, a fim de que consigam atender as necessidades contextuais e pedagógicas desta modalidade de ensino. Por isso, nesse contexto, destacam-se as novas diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, que trazem a ampliação das possibilidades que a formação docente pode almejar.

No caso do IFAP, essa formação docente para a educação profissional já teve uma primeira oferta em outubro de 2012, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, cuja primeira turma concluiu o curso no início do ano de 2014.

Considerando essa realidade e a necessidade colocada ao corpo docente que atua na educação profissional, identificou-se as seguintes percepções dos docentes do IFAP-Campus Macapá sobre as possíveis contribuições de uma formação pedagógica em sua atuação.

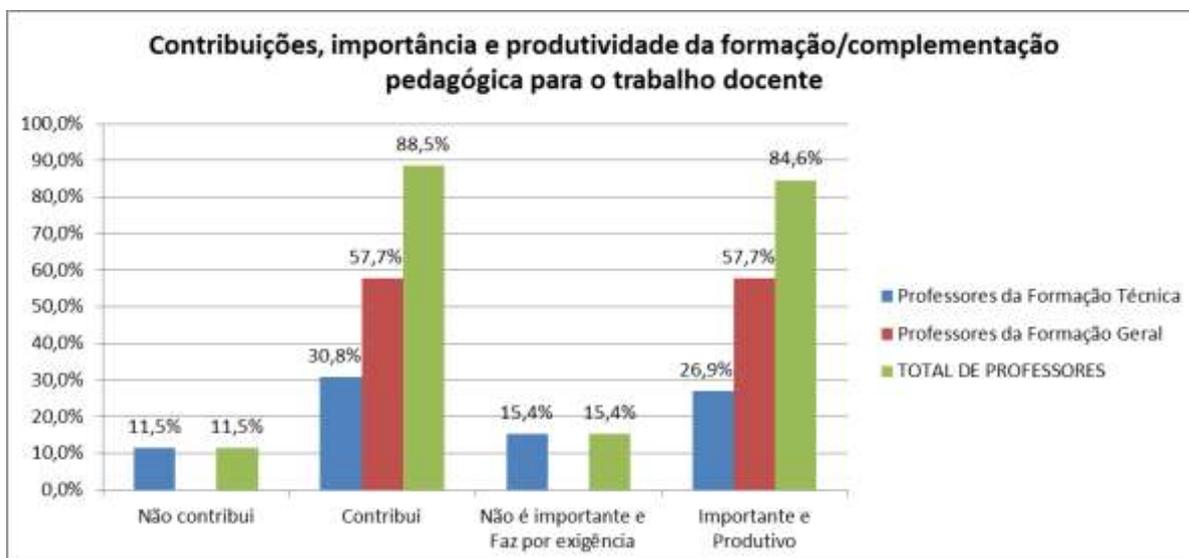


Figura 9 - Contribuições e importância da formação pedagógica

Antes de destacar o posicionamento dos docentes, cabe inicialmente relatar que a gestão pedagógica, responsável por acompanhar o trabalho docente na instituição, já sentiu mudanças positivas na prática pedagógica dos docentes que fizeram a complementação pedagógica na forma de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo IFAP, conforme fica evidenciado nos depoimentos abaixo:

O Instituto já ofereceu e eu percebi que ao terem contato com essa formação, está diminuindo a resistência ao saber pedagógico. (Gestora do Departamento de Apoio ao Ensino).

Contribuiu para a reflexão do professor sobre sua prática, sobre a educação profissional e o ensino integrado. (Pedagoga 1).

Quanto aos professores, como se pode observar na figura 9, do total de professores 88,5% consideram que a formação contribui e 84,6% que é importante e produtiva no trabalho docente, sendo essa maioria composta por 100% dos professores da formação geral, que já são licenciados. Para estes, a formação pedagógica faz toda a diferença, pois apresentam certas técnicas de leituras, de planejamento, promove discussões científicas sobre a área educacional e especificamente sobre a atuação docente e relação professor-aluno, entre outras contribuições para prática docente, apesar de não serem direcionadas para a educação profissional, visto que não tiveram esse direcionamento em sua formação, nas universidades.

Já os professores que possuem um discurso negativo sobre essa formação todos são da área técnica. Conforme dados obtidos nos questionários, estão entre os que não possuem formação pedagógica, sendo que 11,5% consideram que a formação não contribui e 15,4% não consideram importante e fazem ou farão por exigência.

Por outro lado, percebe-se também algo bastante interessante, que é o fato de outros professores da área técnica, bem como os que são da formação geral, mas são bacharéis, terem feito complementação pedagógica e agora apresentarem outro olhar para essa formação. Para demonstrar essa realidade, seguem algumas repostas, quando questionados sobre quais

contribuições consideram que a complementação trará ou trouxe para o seu trabalho docente e se a consideram realmente importante e produtiva, ou fazem só por exigência.

Quadro 7- Concepções sobre a contribuição, importância e produtividade da formação didático-pedagógica (continua).

SUJEITOS	CONTRIBUIÇÕES	IMPORTÂNCIA E PRODUTIVIDADE
PROFESSORES QUE FIZERAM A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	“Preparação de aulas para públicos diferentes e ajudou a despertar a criatividade”. (PFT1- Construção Civil).	“Considero importante, pois durante o curso alguns componentes contribuíram ampliando a ideia e exigindo-nos uma reflexão de nossa prática didática para possíveis adequações das mesmas”. (PFT3-Mineração).
	“A reflexão crítica dos profissionais da docência”. (PFT3-Mineração).	“Sim. No começo não gostei, mas agora depois que terminei, vem me ajudando demais”. (PFT4-Mineração).
	“A sensibilidade pedagógica”. (PFT7-Mineração).	“Sim. A complementação foi feita por iniciativa própria. A exigência é um detalhe”. (PFT7-Mineração).
	“Contribuiu para a minha atuação como docente, haja vista que fiz um curso de bacharelado na Graduação”. (PFT9- Informática).	“Considero produtivo, conforme dito nas questões anteriores, o aprendizado é relevante para a atuação como docente”. (PFT9- Informática).
	“Foram muitas as contribuições, desde o conhecimento da história da educação, assim como, a didática, a formas de avaliação, os estágios, etc, contribuíram para a minha Formação docente”. (PFG14-Química).	É claro que considero importante, pois no meu caso, nunca tive sequer qualquer formação para a docência. Tive que aprender logo que entrei neste IF e depois me aprimorei com a participação na pós-graduação ofertada. Sem esta pós-graduação estaria hoje ainda cometendo alguns erros que cometia antes e não teria uma visão mais ampla de educação do que tenho hoje. Contudo, não para por aí, pois sei que o fazer docente deve ser sempre atualizado. (PFG14-Química).
PROFESSORES QUE NÃO FIZERAM A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	“Não sei, acho que nenhuma”. (PFT2-Alimentos).	“Não acho importante”. (PFT2-Alimentos).
	“Tenho conhecimento que o programa já foi ofertado, mas deverá ser ofertado novamente. Sinceramente, não consigo imaginar que contribuições reais que isso me trará”. (PFT5-Mineração).	“Farei a complementação por uma exigência da Instituição. Muito mais produtivo para a minha área, seria fazer cursos aplicados, dentro da indústria, de forma que os alunos se beneficiassem dessa experiência”. (PFT5-Mineração).
	“Nenhuma, pois cada docente tem sua forma de ensino e não seguiria o que foi ensinado num programa desses”. (PFT6-Mineração).	“Não considero produtivo, pois além de tomar muito tempo, pois é muito longo, (existe instituições que tem o mesmo programa em um tempo bem menor) não creio que muita coisa seja realmente utilizada no dia-dia do docente”. (PFT6-Mineração).
	-	“Acredito que essa complementação pedagógica deveria acontecer apenas pra quem não tem mestrado, pois toda pós-graduação stricto sensu tem prática de docência para a graduação, que é um grau bem acima do curso técnico”. (PFT11-Edificações).

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Diante dessas respostas, pode-se afirmar como o pensamento e a prática do docente mudam quando ele passa ter o contato com uma formação pedagógica, deixando para trás a ideia de que essa formação é desnecessária, sem importância e uma receita de bolo (conforme percebe-se nas respostas dos que ainda não a possuem). Tal formação os faz caminhar rumo a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem e à reflexão sobre suas metodologias, avaliação, didática, entre outros aspectos.

Sobre essas compreensões e reflexões, considera-se importante o que afirma uma professora do Mestrado e Doutorado em Educação e do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Marilda Aparecida Behrens (2010):

A busca da formação pedagógica pode interferir diretamente na metodologia que pode levar ao sucesso como docente, em especial, para que o professor não continue improvisando ao longo de sua carreira docente. O panorama de mudança e inovação [...] tem ficado por conta da colocação de data-show em todas as salas de aula, sem a preocupação de oferecer aos docentes processos continuados de formação pedagógica para propor uma metodologia inovadora que envolva a utilização criteriosa deste recurso. Não se nega a grande valia do investimento nos recursos tecnológicos, mas sua utilização, por si só, não garante a alteração e qualidade da prática pedagógica numa visão complexa.

Nessa perspectiva, entende-se que há necessidade e importância de uma formação pedagógica continuada para os professores com o propósito de que eles desenvolvam competências de mediação da aprendizagem no contexto do seu campo específico de conhecimento. Entretanto, para que isso de fato se torne realidade, é fundamental que os programas de formação didático-pedagógica de professores sejam organizados de maneira a fazer com que o “aluno-professor aprenda a fazer a transposição didática dos saberes disciplinares para o nível de ensino em que atuará, saiba preparar uma sequência pedagógica para fazer aprender e ter o domínio do referencial profissional da conclusão que irá ensinar” (REHEM, 2009, p.120).

Dessa forma, se teria um grande ganho na atuação do professor na educação profissional, visto que ele passaria ter a habilidade de adequar os conteúdos a essa modalidade de ensino, tornando-os ensináveis e contextualizados no mundo do trabalho. Ou seja, isso seria fruto de uma formação que provocou uma renovação e transformação na prática docente.

Cabe destacar ainda, que os discursos negativos dos professores vistos no quadro 7, sobre essa formação, mostram-se restritos e até equivocados. Restritos porque, uma vez que professores afirmam que fariam essa formação apenas por exigência, que veem apenas produtividade em cursos aplicados dentro da indústria e que não utilizariam nada dessa formação no dia-a-dia escolar, conclui-se que consideram importante para a atuação do professor de educação profissional apenas dominar e articular os conhecimentos específicos da sua área com sua experiência do mundo produtivo.

Essa restrição, portanto, diverge do que é pensado por vários autores como Tardif (2012), Rehem (2009), Machado (2006; 2008), entre outros que abordam essa temática, na qual o perfil desejável para um professor que atua na educação profissional deve contemplar, além dos saberes disciplinares e experienciais, os saberes didático-pedagógicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Para demonstrar bem a necessidade desse perfil mais completo, segue a colocação de Machado (2008, p.11):

O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem (tipo de apropriação e grau de utilização das técnicas) e de estabelecer

a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (construção mais ou menos elaborada, mais ou menos formalizada destas práticas)

Há que se questionar o discurso da PFT11-Edificações, no sentido que ela é uma professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), podendo atuar nos cursos técnicos e superiores, ou seja, o mestrado só iria lhe garantir atuação no magistério superior sem exigência de uma complementação pedagógica, conforme reza o Art.66 da LDB nº 9394/96. Entretanto, essa mesma legislação em seu art. 63, inciso II afirma que para atuar na educação básica, os portadores de diplomas de nível superior, devem passar por programa de formação pedagógica.

Então, essa formação pedagógica se faz necessária e apenas mestrado ou doutorado não são suficientes para atuação na Educação Profissional, pois estes são realizados como forma de aprofundar o conhecimento específico adquirido na graduação, ou seja, um professor graduado em Engenharia Civil tende a procurar um mestrado nessa área, como é o caso da PFT11-Edificações, que está cursando Mestrado em Estruturas. Enquanto uma complementação pedagógica na forma de pós-graduação *lato sensu* é organizada com características diferenciadas, com carga horária superior a 360 horas trazendo os saberes das teorias educacionais, da didática, os sociais, os princípios psicopedagógicos e a prática docente através de estágios, a fim de garantir a articulação dos saberes pedagógicos inerentes ao cotidiano escolar às especificidades da educação profissional.

Sobre essa questão, Behrens (2010) coloca que “dos cursos *stricto sensu* em Educação, poucos são os que propõem linhas de pesquisa com foco na formação pedagógica dos professores. Mas existem grandes contribuições que podem mostrar a relevância da formação pedagógica, neste caso, em especial, no nível do *stricto sensu*”.

Nesse sentido, entre os poucos cursos *stricto sensu* que a autora menciona, pode-se citar o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao qual essa pesquisa faz parte, uma vez que possui o objetivo de “promover a formação e capacitação de profissionais da Educação Agrícola em nível de Pós-graduação para que possam desenvolver na plenitude de suas potencialidades e possibilidades as diferentes competências e saberes inerentes e próprios à função docente” (Guia do Mestrando PPGEA, 2011-2).

Segundo Rehem (2009, p.116), na proposta do PPGEA “os três eixos fundantes para a formação do professor de educação profissional compõem de modo claro nesse programa: a formação pedagógica (saberes pedagógicos e didáticos) repousa numa formação específica acadêmica (saberes disciplinares) e os formandos são profissionais com experiência no mundo do trabalho (saberes da experiência profissional)”.

Pode-se, então, considerar o mestrado ofertado pelo PPGEA como meio de grande contribuição para a formação pedagógica, pois sua organização estrutural compreende módulos que contemplam atualização do **saber e fazer** pedagógico, ou seja, a competência docente, o aprender a ser docente; bem como a atualização e construção do **saber e fazer** profissional (área de especialização de cada docente) e também **estágios** que permitem o contato do professor com outras realidades escolares e com o mundo produtivo, onde ele experimenta o mesmo fazer profissional que os alunos da instituição que leciona, e no qual poderão atuar em algum momento.

Outro ponto importante quando se discute essa formação docente é que além da formação pedagógica, um caminho que sempre deve ser seguido pelos professores é a atualização/capacitação em sua área profissional e contínua em serviço. Daí também ter sido questionado aos professores do IFAP- Câmpus Macapá se estão se capacitando para o exercício da docência na educação profissional, com qual frequência e se a Instituição tem garantido isso também.

Identificou-se que do total de professores apenas três dizem não estar se capacitando. As formas dessas capacitações que foram citadas estão entre cursos presenciais e à distância, palestras, congressos, especializações, mestrados, doutorados, auto estudo e leituras de materiais da área de atuação.

Segundo Grillo et al (2010), a capacitação representa um compromisso com a qualidade da educação, com a formação continuada dos professores, bem como com a educação dos alunos. É uma forma para responder ao enfrentamento inerente ao contexto em que estamos inseridos, reunindo atividades didático-pedagógicas de caráter participativo e coletivo e busca a consonância com os princípios de gestão, inovação, integração ensino, pesquisa e extensão, responsabilidade social e ação solidária, e relacionamento com a sociedade.

A maioria dos professores afirma que o IFAP tem ofertado capacitação em serviço, mas alguns professores da área técnica consideram que não há essa oferta (ver respostas abaixo dos PFT 4 e 5 – Mineração). A leitura que se faz sobre isso é que estes professores entendem a capacitação como aquela apenas relacionada à sua área técnica ou à sua disciplina, desconsiderando-se como parte de sua capacitação as ofertas de palestras, oficinas e minicursos nas áreas de planejamento, avaliação, currículo, legislação sobre educação profissional, educação a distância, educação inclusiva, entre outras da prática educacional, bem como os cursos de aperfeiçoamento, especializações e mestrados promovidos pela instituição.

A seguir alguns relatos de professores que apontam essa capacitação e os que não apontam:

O IFAP oferta cursos on- line e temos também capacitações nas semanas pedagógicas ou encontros de formação. (PFG15- Química).

Sim. Estou fazendo o curso de mestrado, ofertado pelo IFAP. E este curso que tem me aberto a mente no que concerne a questão da importância de se fazer um curso de capacitação profissional. (PFG19-Inglês).

Não. Não Tenho capacitação, vejo que o Coordenador até tenta colocar capacitação, mas o dinheiro repassado não dá para nada. É uma pena, pois o IFAP deve investir no Docente 100%. (PFT4-Mineração).

Procuro sempre me atualizar, ler artigos atualizados no campo das disciplinas que leciono e estar em contato com as demandas da indústria. No pequeno tempo que estou na instituição, não vi um programa de capacitação voltado para esta área, que deveria ser algo descentralizado e focado nas coordenações dos cursos. (PFT5-Mineração).

4.5. Dificuldades e Desafios na Docência em Educação Profissional

Diante do exposto sobre as questões que permeiam a formação e prática docente na educação profissional, aborda-se essa última questão quanto às dificuldades e desafios que os docentes da instituição pesquisada consideram fazer parte de sua atuação.

Entre as principais dificuldades apontadas observa-se que estão relacionadas mais aos aspectos infraestruturais e organizacionais, conforme quadro abaixo.

Quadro 8- Dificuldades na docência na Educação Profissional

DIFICULDADES	PROFESSORES DA FORMAÇÃO TÉCNICA	PROFESSORES DA FORMAÇÃO GERAL	TOTAL DE PROFESSORES
1. Não funcionamento pleno dos laboratórios	23,1%	7,7%	30,8%
2. Separação do Currículo em componentes curriculares desassociados um dos outros e falta de articulação dos conteúdos com as habilidades que os alunos precisam desenvolver.	3,8%	11,5%	15,3%
3. Excesso de carga horária	3,8%	7,7%	11,5%
4. Deficiência de aprendizado e imaturidade dos alunos.	3,8%	7,7%	11,5%
5. Pouco material didático na biblioteca	-	7,7%	7,7%
6. Pouco tempo destinado à Pesquisa.	-	3,8%	3,8%
7. Poucas discussões sobre as mudanças feitas pela SETEC/MEC	3,8%	-	3,8%
8. Pouca proximidade das empresas com o IF	3,8%	-	3,8%
9. Pouca capacitação na área técnica	3,8%	-	3,8%
10. Nenhuma	-	7,7%	7,7%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados de fevereiro a junho de 2014.

Com base nos dados obtidos, verifica-se que entre os professores da formação técnica e da formação geral, ou seja, no total de professores, a dificuldade mais apontada refere-se ao não funcionamento dos laboratórios (30,8%) em sua plenitude, o que significa a não realização da prática de algumas disciplinas, levando muitas vezes o professor a improvisação, a buscar recursos e parcerias com outras instituições de ensino e empresas, para possibilitar essa prática, fundamental para o perfil profissional dos técnicos formados pelo IFAP e até mesmo, em alguns casos, cruzar os braços e não buscar alternativas, colocando a culpa só na instituição.

Porém, cabe ressaltar, que identifica-se essa dificuldade enfrentada nos laboratórios, como a que mais se destacou, devido ao contexto em que se encontra a instituição analisada: com quase 4 (quatro) anos de funcionamento do ensino (completados em setembro de 2014), estando ainda em fase de implantação/consolidação, no qual os pedidos de materiais permanentes, de consumo e de adaptação do espaço físico dos laboratórios começaram a ser realizados, já com os cursos em andamento e quando os professores foram chegando na instituição. Portanto, considera-se como uma dificuldade temporária.

Dentre as dificuldades apontadas, pode-se afirmar que os professores não viram como dificuldade o trabalho de sala de aula, sua prática pedagógica e os aspectos metodológicos. Entretanto, as dificuldades 2 e 4 revelam a contribuição que uma formação pedagógica para a educação profissional poderia ter e ajudar a reduzi-las, visto que segundo Machado (2008, p.11), o perfil de docente da educação profissional deve considerar “suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa”.

Outra dificuldade a qual cabe uma observação é a que se refere ao excesso de carga horária. Na realidade, o que acontece na instituição é que os professores têm uma média de 15 horas, sendo poucos com o máximo de 24 horas permitido por lei. No entanto, alguns afirmam ser “excesso” pelo fato de serem professores EBTT (Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico) e atuarem em uma instituição que trabalha com níveis, formas e modalidades diversificados. Com isso, os professores da formação técnica assumem diferentes disciplinas (de 3 a 6) em turmas de níveis e formas diferentes, cada uma com sua especificidade, e os professores da formação geral, apesar de serem de português, matemática, química, etc, também perpassam por vários níveis, formas e modalidades dentro da instituição, tendo que fazer e adaptar seu planejamento várias vezes e atender às especificidades de cada público.

Além dessas dificuldades, destacadas e vivenciadas pelos professores, a gestão pedagógica identifica desafios para atuação deles na educação profissional, sendo que alguns se cruzam com as dificuldades apontadas.

Carga horária alta em sala; o que dificulta o professor se preparar melhor ou investir na formação; Desinteresse dos servidores de educação para as orientações iniciais do que se propõem a educação profissional, objetivos, entre outros que a instituição oferece; Comparação com ensino e metodologia adotada nas escolas estaduais. (Departamento de Apoio ao Ensino).

Laboratórios; visitas técnicas, estágio, nivelamento dos alunos. (Diretor de Ensino).

A própria valorização do docente como profissional, a formação pedagógica de alguns professores e até mesmo condições e situações de trabalho em relação a parte de laboratórios, por exemplo. (Pedagoga 3).

Construir uma educação profissional técnica inclusiva, que trabalhe as especificidades dos educandos. (TAE 1).

Através da resposta do Departamento de Apoio ao Ensino, conforme já se mencionou anteriormente, constata-se que a equipe pedagógica, onde se encontram profissionais da área de educação como pedagogos e TAEs, também precisa ser capacitada, conhecer de fato as especificidades da educação profissional e, conseqüentemente, dar o suporte e contribuir na formação continuada do corpo docente, sendo importante também estes docentes buscarem maior formação didático-pedagógica.

Outro ponto levantado pelo Diretor de Ensino, que de fato tem sido observado como um desafio para os professores de EPT, é fazer o nivelamento dos alunos, seja nos cursos técnicos, seja nos cursos superiores. Nos cursos técnicos de nível médio na forma subsequente, o desafio é considerado maior, pois são cursos com duração de um ano e meio a dois anos e muitas vezes o professor se depara com um jovem ou adulto que precisa receber a formação profissional nesse período, dominar conteúdos que lhe darão subsídios para atuar na sua área de formação profissional e ser lançado no mundo do trabalho com rapidez, mas possuem dificuldades nas competências básicas de ler, interpretar, escrever, calcular, entre outras. E com isso, o professor acaba tendo que buscar estratégias para incluir todos no modelo educacional, de forma que possam acompanhar a turma e assim, tentar minimizar um problema que vem da má formação no nível fundamental e/ou médio, sobretudo em escolas públicas.

No nível superior essa realidade também se faz presente, no qual muitos alunos não conseguem acompanhar a sua turma, e o professor, ao tentar fazer o nivelamento nos primeiros períodos do curso, ainda sofre resistências por parte de alunos que julgam não estar mais no ensino médio e por isso entendem que já precisam ver logo tudo da área específica, da área escolhida.

Destaca-se também o desafio de construir uma educação profissional técnica inclusiva, colocado pela TAE1, um desafio que na realidade está posto aí para os professores de todos os níveis de ensino. No caso da educação profissional ofertada pelas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, existe a implantação de núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), que dão suporte aos docentes e equipe técnico-pedagógica através de orientações, folders, oficinas, encontros, atendimento ao professor, a fim de que

eles saibam lidar com os alunos portadores de deficiências de locomoção, visual, auditiva, mental e também os com altas habilidades.

Além desses desafios, considera-se interessante citar um que não foi apontado pelos sujeitos investigados, no caso os referentes às inovações tecnológicas frente á prática do docente que está inserido em uma instituição de educação, ciência e tecnologia, visto que por estar em uma instituição dessa categoria se entende que passa ser mais exigido dele a “integração de diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia para garantir, ao cidadão, o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. (REHEM, 2009, p. 60).

Em outras palavras, na tarefa de ensinar, torna-se fundamental que o professor consiga perceber as mudanças tecnológicas, reformule seus saberes, articule essas mudanças com os conteúdos e identifique os impactos na área do curso técnico em que atua, o que demanda uma permanente busca de renovação na prática docente, que pode se dar através de da formação inicial e/ou continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar as influências da formação pedagógica (ou da sua falta) na atuação dos docentes de educação profissional técnica do Campus Macapá do Instituto Federal do Amapá – IFAP. Para fazer essa análise, inicialmente tornou-se necessário contextualizar aspectos da educação profissional desde seu surgimento, caracterizando as mudanças paradigmáticas, reformas, retrocessos e avanços em sua organização até o contexto atual, onde se identificou uma modalidade de ensino encarada como política pública e que na sociedade contemporânea do século XXI, sinaliza um novo perfil de trabalhador, sobretudo para aquele formado a nível técnico, que conforme colocado no item 2.2 não se sustenta mais com a formação profissional anteriormente oferecida, centrada no ensino de técnicas, na transmissão de conhecimentos, na fragmentação disciplinar, na dicotomia teoria/prática, entre outras.

Partindo desse balizamento, percebeu-se que esta modalidade de ensino aponta para novo perfil de profissionais a serem formados para o mundo do trabalho. Diante disso, partiu-se para a análise dos princípios e pressupostos norteadores da formação docente para a educação profissional, pois se esta modalidade de ensino traz essa e outras exigências, que tipo de formação possuem os profissionais formadores, ou seja, os professores?

Com base no referencial teórico utilizado, constatou-se que a partir do século XXI, debates sobre a formação de professores no Brasil foram intensificados e muitas melhorias aconteceram, mas a falta de uma política de valorização do professor nos últimos anos tornou o magistério uma área de pouco prestígio e procura no mercado de trabalho pelos jovens brasileiros.

Além disso, apesar da formação docente exigir a ruptura com o paradigma tradicional para dar postos ao paradigma emergente, ainda se observa um tipo de formação inicial que não oferece ao professor preparo suficiente para saber atuar em sala de aula, o que se considera ser reflexo de currículos dos cursos de formação de professores, no qual prevalece a formação acadêmica mais abstrata, ou seja, não se tem ensinado a ensinar e sim dado conteúdo por conteúdo, a ciência pela ciência, sem fazer uma relação com a realidade, com a educação em si e as experiências vividas em situações escolares na educação básica.

Entretanto, identificou-se que um caminho que tem ajudado a superar um pouco dessa abstração é o PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que conforme citado no capítulo 3, tem proporcionado aos licenciados uma oportunidade de poder praticar e acompanhar o cotidiano de uma escola já no início de sua licenciatura, antes dos estágios. Mas, por outro lado, acaba sendo uma solução restritiva, pois atinge apenas um percentual de licenciados. Nesse sentido, acredita-se na necessidade de se pensar a lógica do PIBID para algo permanente no currículo dos cursos de formação de professores, de forma que abranja a todos.

Entende-se, portanto, que existe uma lacuna na formação inicial de professores, e quando se observa professores atuando na educação profissional, percebe-se que provavelmente eles terão mais dificuldades na prática pedagógica, pois irão se ver diante de uma modalidade de ensino com características e especificidades nas dimensões científica e tecnológica, bem como nas dimensões cultural e do trabalho, que na maioria das vezes não são contempladas nos cursos de formação de professores.

Com base nos decretos e resoluções mencionados ao longo do capítulo 3, que subsidiaram e subsidiam no contexto atual a formação de professores para atuar na educação profissional, observa-se que presenciamos um cenário de avanços recentes no tocante à

Educação Profissional, mas que se fazem acompanhar ainda de carência de pessoal docente qualificado, principalmente porque hoje estamos diante de uma dinâmica tecnológica.

Considerando, portanto essa carência acredita-se que seja complicado tanto para os professores da formação geral quanto para os professores da área de formação profissional atender as especificidades da educação profissional, tais como as demandas de integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho.

E tal complicação se destaca principalmente para os professores da formação técnica, que em sua grande maioria são engenheiros, bacharéis ou tecnólogos de formação, sem formação específica no âmbito educacional, mas dotados de um fazer pedagógico que se constrói a partir da experiência profissional específica da área, não vinculada aos conhecimentos pedagógicos sistematizados.

Muitos referenciais abordam que os saberes pedagógicos e didáticos ainda são pouco valorizados pelas políticas públicas e por vários docentes, especialmente do ensino técnico. Contudo, muito já se pontua sobre a importância do estudo da pedagogia no contexto mais amplo da atividade do professor. Diante disso, o último capítulo desse estudo buscou a compreensão sobre a percepção que os docentes do Instituto Federal do Amapá têm sobre o trabalho que desenvolvem na educação profissional técnica e sobre as contribuições da formação pedagógica em sua prática nesta modalidade, mapeando assim, o perfil dos docentes do Campus Macapá e as dificuldades apontadas por eles e pela gestão pedagógica no trabalho com a educação profissional técnica.

Os dados coletados através dos questionários aplicados aos professores e gestores pedagógicos revelaram que a maioria dos professores ingressou na docência de maneira ocasional, que a maioria (62%) não possuía experiência na educação profissional, mas em outras modalidades de ensino sim, ressaltando que entre os que possuem experiência na EPT, 23% são da formação técnica, no qual já atuaram em Cursos de Educação Profissional, inclusive em outros Institutos Federais, o que conseqüentemente colabora para o desenvolvimento da sua prática nesta modalidade de ensino.

Foi possível evidenciar também uma concentração de professores bacharéis e tecnólogos na área da formação técnica e licenciados na área da formação geral e revelar que o maior grau de titulação (mestrado e doutorado) está com os professores da formação técnica, no qual essa condição faz com que alguns desses professores considerem sem importância, desnecessária e sem produtividade a formação pedagógica através de cursos que venham complementar a sua prática em sala de aula. Daí esses poucos professores da formação técnica considerarem sua formação didático-pedagógica amplamente satisfatória, quando na verdade, nem possuem formação pedagógica e acreditam que seja suficiente a prática adquirida no cotidiano de sala de aula.

Essa constatação foi reforçada pela gestão pedagógica que identifica um grau médio de resistência por parte dos professores sem formação pedagógica em receber orientações, acompanhamento e formação, pois no trabalho de acompanhamento a esses docentes, visualiza que eles entendem que a prática pedagógica não lhes diz respeito e que ensinar não necessita de uma formação específica, basta apenas dominar o conteúdo que leciona.

Nesse contexto, identificou-se que há um desafio em nível institucional, no sentido de sensibilizar uma pequena parcela de professores do IFAP – Campus Macapá sobre a relevância de uma formação pedagógica. Por isso, sugere-se como caminho inicial, que a própria equipe pedagógica da instituição possa elaborar um programa de formação com esses professores que apresentam possíveis resistências, conscientizando-os e fazendo-os perceber a importância do saber pedagógico em sua prática, tomando como ponto de partida as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que

traz um título abordando sobre a formação docente e amplia as possibilidades em que ela pode ser alcançada.

Por outro lado, convém destacar que os dados coletados também revelam para além dessa visão negativa por parte de alguns professores da formação técnica, que a maioria dos professores têm a concepção de que a formação pedagógica faz toda a diferença e apresenta várias contribuições para a prática docente, apesar de sentirem algumas dificuldades, tendo em vista que sua formação não foi direcionada para a educação profissional. Tanto é assim, que os professores da área técnica e os bacharéis da formação geral que fizeram a complementação pedagógica, ofertada pela instituição e/ou por outra, agora apresentam outro olhar para essa formação, compreendendo melhor o processo de ensino-aprendizagem e reflexão sobre suas metodologias, avaliação, didática, entre outras.

Com base, portanto, no referencial teórico analisado e nos dados coletados reafirmamos que a formação pedagógica e continuada mostra-se como o caminho para auxiliar, principalmente aqueles professores que não possuem a formação pedagógica, na atuação da educação profissional, a fim de que consigam atender as necessidades contextuais e pedagógicas, as mudanças tecnológicas, as transformações do mundo do trabalho e exigências do mercado de trabalho desta modalidade e desenvolvam competências de mediação da aprendizagem no contexto do seu campo específico de conhecimento.

Foi possível perceber também nesse estudo, ao trabalhar questões que permeiam a prática dos docentes do IFAP-Campus Macapá, que quase todos eles possuem um olhar para além dos saberes disciplinares, experienciais e do mundo produtivo, uma vez que eles compreendem que além de dominar o conteúdo da área em questão, precisam ter o conhecimento e domínio também de como ensinar, quais estratégias adotar, como lidar com o aluno, entre outros, na relação de sala de aula; já reconhecem que estão inseridos em uma modalidade de ensino, na qual para saber fazer o que ensina, saber identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea, formar alunos profissionais éticos, etc, precisam fundamentalmente perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico que atua, bem como ser sujeitos ativos no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim, percebe-se como positivo a instituição ter no quadro uma grande parte de professores que possuem os olhares e concepções sobre a prática pedagógica, descritas acima, mas cabe ressaltar, que entende-se não é suficiente apenas ficar em um estágio de reconhecimento, mas que eles busquem suporte em uma formação pedagógica inicial e/ou continuada, principalmente voltada para a educação profissional.

Diante do exposto acima, cabe destacar que apesar dos dados coletados mostrarem que a maioria dos professores não considera ter dificuldades na atuação em sala de aula, na prática pedagógica e nos aspectos metodológicos, e sim dificuldades mais infraestruturais, observou-se, por outro lado, que há uma percentagem significativa de professores que aponta o desafio de trabalhar o currículo integrado e com as dificuldades de aprendizagem e imaturidade dos alunos, o que entende-se como a existência de limitações e necessidade, para além das experiências profissionais, de uma formação pedagógica que os habilitem a lidar com as especificidades da educação profissional e tecnológica.

Este estudo buscou também apresentar propostas que viabilizem melhorias na formação docente para a educação profissional técnica, considerando tudo que foi identificado e analisado. Nesse sentido, conforme já mencionado ao longo deste trabalho, reconhece-se que a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional. Por isso, essa pesquisa vislumbra algumas possibilidades baseadas em Moura (2006, p.86) quando afirma ser necessário “produzir conhecimento nesse novo campo, estimulando a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais”.

Nessa perspectiva, sugere-se a montagem de um programa de capacitação, de pelo menos 40 horas, na primeira semana dos professores recém-chegados à instituição, uma espécie de “Semana de Formação”. Essa capacitação inicial poderia ser organizada pela própria equipe técnico-pedagógica do IFAP, além de ser possível a contribuição de outros servidores da Rede Federal de Educação Profissional nesse processo. Acredita-se que esse momento seria fundamental para situar o docente nessa modalidade de ensino, que possui suas especificidades, sendo apenas o primeiro passo.

No decorrer do tempo, poderiam acontecer também ciclos de estudos, mensal ou bimestralmente, sobre diversas temáticas inerentes à atuação docente na educação profissional. Além disso, a instituição poderia contar com o suporte da Educação a Distância (EAD), através da Plataforma Moodle, na qual seria possível lançar fóruns de discussões, situações-problemas vivenciadas em sala de aula, textos complementares que podem ajudar na prática docente e também funcionaria como um canal para melhor facilitar a comunicação entre o corpo docente e equipe técnico-pedagógica.

A realização de fóruns permanentes de formação pedagógica para os professores seria também um bom caminho, principalmente porque poderia possibilitar um espaço de discussão, orientação e produção de conhecimento com vistas a uma prática pedagógica inovadora.

No entanto, cabe ressaltar que essas propostas exigem inicialmente a capacitação do corpo técnico pedagógico, a fim de que possa contribuir com eficiência no processo de formação docente. Segundo Kuenzer (1998 apud REHEM, 2009, p.121) “é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica da produção, com seus profundos impactos sobre a vida social”. Em outras palavras, se faz necessário sujeitos formadores que consigam promover a reflexão-na-ação e conhecimento-na-ação.

Outra possibilidade, que seria uma contribuição da instituição na formação de futuros professores que possam atuar na educação profissional, é contemplar no currículo dos seus cursos de licenciatura os conhecimentos inerentes à educação profissional em seus aspectos teóricos e práticos, como por exemplo, proporcionando estágios aos futuros docentes nesta modalidade de ensino.

É certo que no contexto atual a instituição analisada ainda não possui um programa destinado à formação dos docentes que ingressam na Instituição. Entretanto, pode-se afirmar que o IFAP já deu um passo significativo ao ofertar a complementação pedagógica na forma da Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, tanto para os docentes bacharéis, tecnólogos, quanto para os que já possuíam licenciatura, além dos técnicos administrativos que também estão inseridos nesse processo educacional.

Além disso, já contempla em seus editais para concursos de professores efetivos, a exigência de formação pedagógica (licenciatura, complementação) e estabelece prazo para sua realização, sendo que mesmo o docente possuindo mestrado ou doutorado tem que fazê-la. O que demonstra que o IFAP tem um olhar atencioso sobre a problemática da falta de formação pedagógica dos seus docentes.

Considera-se que esta pesquisa pode contribuir no sentido de estimular a reflexão sobre a necessidade de aprofundar discussões que levem ao estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada dos professores do ensino técnico, que pode ser iniciada por iniciativa das próprias instituições de ensino. Esse estudo mostrou que avançamos em termos legislativos e que os professores investigados reconhecem que precisam de mais momentos de estudo e debate em relação à educação profissional, pois o tempo ainda está trazendo a experiência e a formação continuada que lhes propiciará uma melhor formação didático-pedagógica e compreensão desta modalidade de ensino.

Portanto, acredita-se, que ao trazer o saber das motivações dos professores, suas concepções, experiências, dificuldades e desafios, este estudo está possibilitando o direcionamento de caminhos para a construção de políticas públicas e de projetos pedagógicos de formação de docentes para essa modalidade de ensino.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Resignificação da Formação do Professor de Ensino Técnico-Profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Profissão Docente On-line**, Uberaba, v.9, nº21, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>>. Acesso em 12 fev. 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho e Educação**, v. 17, nº 2, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/329>> Acesso em Jan.2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida (2010). Docência universitária num Paradigma da complexidade: Possibilidades de formação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://ww2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3423>> Acesso em 30 jul. 2014.

BIBLIOTECA VIRTUAL de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Teoria do Capital Humano. Disponível em: <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/717/Teoria%20do%20Capital%20Humano.htm>> Acesso em 07set. 2013.

BRASIL. Resolução nº 6/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 17 jan.2012.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Concepções e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Disponível em: <[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/.../CANALI, Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/.../CANALI,Heloisa.pdf)> Acesso em 30 ago 2013.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 11 ºed, Petrópolis: Vozes, 2004. In: **ORTH, Miguel Alfredo; PAULY, Evaldo Luis. História recente da**

formação de professores no Brasil. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/658/pdf_12> Acesso em 30 set 2013.

CONSTANCIO, Juliana. **Comentários do “Módulo 7 – Sociologia da Educação 2: Christian Baudelot e Roger Establet”.** 2011. Disponível em: <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=956>> Acesso em 07 set. 2013.

CUNHA, L. A. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento, 2005. In: JUNIOR, Waldemar Oliveira. **A formação do professor para a educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções.** Minas Gerais, 2008.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. – Petropolis: Vozes, 2012.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A Sociedade Pós-capitalista.** 6ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n.80, 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Acesso em 07 set 2013.

GATTI, Bernardete A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil. In: **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em<<http://www2.unimep.br/endipec/0040m.pdf>> Acesso em set 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GRILLO, Marlene Correro (et al). A trajetória de um compromisso. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso [recurso eletrônico].** Porto Alegre : EDIPUCRS 2010. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2131.pdf>>Acesso em 06 ago 2014.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino.** Barretos, 2010. Disponível em: <<http://educador.brasilescola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>> Acesso em 07 set 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Edital n. 01 / 2013, de 27 de maio de 2013. Oferta vagas por meio de concurso público para o cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Macapá, 2014.

JUNIOR, Waldemar Oliveira. **A formação do professor para a educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções.** Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.../TerxaTema3Artigo2.pdf>> Acesso em 03 ago. 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectivas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em 12 fev 2013.

MACHADO, Lucília. **O desafio da organização curricular do ensino integrado Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa,** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em 25 de jul 2014. (é preciso saber o tipo de documento).

MATHIAS, Maíra. **Quem é o docente da educação profissional?** Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=535>> Acesso em: 25 jul. 2012.

MENEZES, Patrícia. A formação docente e os fundamentos da racionalidade técnica. São Francisco do Pará, 2011. Disponível em <<http://analizandoapaxis.blogspot.com.br/2011/03/formacao-docente-e-os-fundamentos-da.html>> Acesso em 5 out 2013.

MORAES, Lélia Cristina S. de; PEDROSA, Elaine Maria P. A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: xamã, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16ª Edição. Campinas: Papirus, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/106.pdf> Acesso em 25 jul 2012.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: Ministério da Educação: Brasília, 2006.

NÓVOA, Antônio. *Professor se forma na escola*. **Nova escola**. São Paulo, 2001. Disponível em< <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em 07 set 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

ORTH, Miguel Alfredo; PAULY, Evaldo Luis. História recente da formação de professores no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/658/pdf_12> Acesso em 30 set 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. **Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. T&C Amazônia, Ano VII, número 16, fevereiro, 2009.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a retrospectiva do espaço social e a organização da educação nacional. In: BREZEZINSKI, Iria (Org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

Ribeiro et al. **Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio**. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14770>> Acesso em fev 2013.

RIVAROSSA DE POLOP, Alcira. El área de ciencias naturales: concepciones epistemológicas y diálogo pedagógico. Cuartas jornadas nacionales de enseñanza de la

biología- Memórias. Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina, 1999, p.46- 59. In: AUGUSTO, T.G.S; CALDEIRA, A.N.A. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza**. Revista Investigações em Ensino de Ciências – V12(1), pp.139-154, 2007. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf>. Acesso em 06 Ago 2014.

ROCHA, Paula. **Comentários do “Módulo 7 – Sociologia da Educação 2: Christian Baudelot e Roger Establet”**. 2011. Disponível em: <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=956>> Acesso em 07 set. 2013.

SANCHEZ, Liliane. Refletindo sobre o projeto de formação dos IFETs: entre os limites do instituído e as possibilidades instituintes. In: FAZOLO, Eliane; GOUVÊA, Fernando; OTRANTO, Célia. **Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais**. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

SANTOS. Sebastião Pereira dos. Docência para a Educação Profissional – formação continuada para docentes da educação tecnológica via EAD. IN: **X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA** – Esud, 2013, Belém. Anais, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114392.pdf>> Acesso em 06 Ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos Em Agropecuária, nos Anos 90: regulação Ou Emancipação?**. 242 f. Tese. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

_____. **A Educação Profissional no Brasil: trajetória e perspectivas**. (Aula da Disciplina Educação e Multidisciplinaridade). Slide nº 46. Seropédica. UFRRJ/PPGEA, 2012.

SOARES, Rosemary Dore. **Escola média no Brasil: por que não unitária?** Juiz de Fora, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>> Acesso em 15 jul 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2003.

7. APÊNDICES



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

A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Câmpus Macapá: um estudo de caso.

QUESTIONÁRIO (Professores)

Instituição de atuação profissional: _____
Cargo: _____

Identificação:

Nome (opcional): _____
Idade: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos
() 45 a 50 anos () mais de 50 anos
Formação Acadêmica: Graduação em: _____
Bacharelado () Licenciatura ()
Pós-Graduação: () Sim () Não
Qual (ais): _____

- 1) Há quanto tempo exerce a docência?
() até 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos
- 2) Em que nível de ensino iniciou a carreira docente e o quê o motivou a ingressar nela?
- 3) Há quanto tempo exerce a docência no IFAP?
() até 6 meses () 1 ano () 2 anos () 3 anos
- 4) Você percebeu transformações em sua atuação pedagógica desde sua primeira experiência docente até os dias atuais? Quais? Por que você acha que essas transformações ocorreram?
- 5) Qual a concepção que você tem de Educação Profissional?
- 6) Já tinha experiência nesta modalidade de ensino?
() Sim () Não. Qual (ais)? _____
- 7) Você considera que há diferenças entre atuar no Ensino médio Regular e na modalidade de Educação Profissional?

() Sim () Não

Cite quais: _____

- 8) Você atua apenas como docente ou também como técnico profissional da área? Caso exerça ambas as funções, qual iniciou primeiro e como você se reconhece?
- 9) Considerando os desafios impostos pelas constantes mudanças tecnológicas e no sistema produtivo, como você considera a sua formação didático-pedagógica para atuar na Educação Profissional Técnica:
() Insatisfatória () Satisfatória () Parcialmente satisfatória () Amplamente satisfatória. Por quê? _____

- 10) Qual (ais) disciplina(s) são ministradas por você no IFAP? Consegue fazer a relação delas com o mundo do trabalho? Como?
- 11) Tem trabalhado de maneira interdisciplinar, conseguindo relacionar sua disciplina com outras do próprio curso?
() Sim () Não. Como? _____

- 12) Como você encara a atividade de ensinar (docência) nesta instituição?
- 13) Atribua grau de importância a cada item abaixo, numa escala de 0 a 4, onde 4 é o grau mais importante, e teça comentários, caso sinta necessidade.

Em relação às disciplinas ensinadas, é mais importante que o docente de Educação Profissional:

- a) Domine os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias, com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino; ()
- b) Correlacione o perfil profissional, objeto do curso, com o componente curricular sob sua responsabilidade; ()
- c) Integre os saberes eruditos de sua formação específica aos saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados, de modo contextualizado e interdisciplinar, para as necessidades da vida profissional do futuro trabalhador; ()
- d) Investigue a realidade, para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e invenções no campo profissional e social; ()

Comentários (se houver):

- 14) Atribua grau de importância a cada item abaixo, numa escala de 0 a 6, onde 6 é o grau mais importante, e teça comentários, caso sinta necessidade.

Em relação às exigências da sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, é mais importante que o docente de Educação Profissional:

- a) Situe-se no interior dos sistemas educativo, produtivo e social, analisando-os criticamente e, continuamente, para contribuir com o seu aprimoramento; ()
- b) Perceba as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizando sua avaliação crítica com os colegas e os alunos, e promovendo os devidos ajustes na programação ds(s) disciplina (s), atualizando- a(s) sempre que necessário; ()
- c) Saiba fazer o que ensina; ()
- d) Identifique as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimento, habilidades, atitudes, valores e conduza os programas de ensino para seu atendimento; ()
- e) Conduza os educandos para aprender a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente; ()
- f) Elabore projetos em equipe, conduza grupos de trabalho democraticamente, administre crises e conflitos, referenciando-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social; ()

Comentários (se houver):

- 15) Atribua grau de importância a cada item abaixo, numa escala de 0 a 4, onde 4 é o grau mais importante, e teça comentários, caso sinta necessidade.

Em relação ao papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática, é importante que o docente:

- a) Participe ativamente na formulação e execução do projeto político-pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão; ()
- b) Perceba a realidade de cada aluno, relacionando-a com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e, com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial; ()
- c) Compreenda a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade – unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por que, a preocupação com resultados à preocupação com o social; ()

d) Exerça liderança pedagógica e profissional, articulando-as nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como, especificamente, em sua carreira profissional; ()

Comentários (se houver);

- 16) Quais as dificuldades que você enfrenta no exercício da docência na Educação Profissional técnica?
- 17) Você tem se atualizado/capacitado para o exercício da docência nesta modalidade de ensino? Como? Com que frequência? Este IF tem ofertado capacitação em serviço?
- 18) Se este IF está ofertando ou já ofertou o Programa Especial de Formação Pedagógica aos docentes (complementação pedagógica), quais contribuições você considera que esta complementação trará ou trouxe para o seu trabalho docente?
- 19) Você considera realmente importante e produtivo fazer essa complementação pedagógica ou a faz ou fez apenas por exigência deste IF? Justifique

Obrigada por sua contribuição!



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

A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Câmpus Macapá: um estudo de caso.

QUESTIONÁRIO

(Gestores pedagógicos – Diretor de Ensino, Coordenadores de Curso, Pedagogos e Técnico em Assuntos Educacionais).

Instituição de atuação profissional: _____

Cargo: _____

Identificação:

Nome (opcional): _____

Idade: () 20 a 25 anos () 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos
() 45 a 50 anos () mais de 50 anos

Formação Acadêmica: Graduação em: _____

Bacharelado () Licenciatura ()

Pós-Graduação: () Sim () Não

Qual (ais): _____

- 1) Há quanto tempo trabalha na gestão pedagógica do IFAP?
() até 6 meses () 1 ano () 2 anos () 3 anos ou mais
- 2) Qual a sua concepção de Educação Profissional?
- 3) Já tinha experiência de trabalho nesta modalidade de ensino?
() Sim () Não. Qual (ais)? _____
- 4) Você considera que há diferenças entre um professor que atua no Ensino médio Regular e na modalidade de Educação Profissional?
() Sim () Não
Cite quais: _____
- 5) Considerando os desafios impostos pelas constantes mudanças tecnológicas e no sistema produtivo, como você considera a formação didático-pedagógica dos docentes do seu Câmpus para atuar na Educação Profissional Técnica:

Insatisfatória Satisfatória Parcialmente satisfatória Amplamente satisfatória. Por quê?_____

6) Você tem conhecimento se os professores do seu Câmpus, ao ministrarem suas disciplinas, conseguem fazer a relação delas com o mundo do trabalho? Em caso afirmativo, como isso se dá?

7) Os professores têm trabalhado de maneira interdisciplinar, conseguindo relacionar sua disciplina com outras do próprio curso?

Sim Não. Como isso ocorre?_____

8) Você considera que os professores do seu Câmpus enfrentam dificuldades no exercício da docência na Educação Profissional técnica? Quais?

9) O que sua Instituição tem feito para garantir a atualização e melhoria das práticas dos docentes?

10) Há resistências do corpo docente que não possui formação pedagógica para capacitar-se, receber orientações e acompanhamento pedagógico? Qual o grau dessa resistência?

Nenhum médio muito.

Justifique:

11) Se este IF está ofertando ou já ofertou o Programa Especial de Formação Pedagógica aos docentes (complementação pedagógica), quais contribuições você considera que esta complementação trará ou trouxe para o trabalho docente?

12) Quais desafios você aponta para atuação docente na educação profissional técnica?

Obrigada por sua contribuição!