



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo César Lopes Cunha

O Contributo da Formação Contínua Para a Mudança das Práticas Curriculares dos Professores: Um Estudo Exploratório no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paulo César Lopes Cunha

**O Contributo da Formação Contínua Para
a Mudança das Práticas Curriculares dos
Professores: Um Estudo Exploratório no
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

abril de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo agradeço a Deus por ter me dado as condições necessárias para alcançar e concluir mais uma meta de vida, dando-me forças e motivações durante todo o percurso.

Deixo também os meus sinceros agradecimentos às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o andamento e conclusão deste estudo:

À Prof.^a Doutora Maria Assunção Flores, por ter me aceitado como seu orientando. Pela sua dedicação e presteza em todos os momentos que precisei.

Aos meus colegas e professores do Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular e Avaliação - pela convivência, trocas e partilhas das aprendizagens.

Aos dois grupos de professores do Instituto Federal que aceitaram participar fornecendo os dados para a obra, pela disponibilidade e colaboração com seus conhecimentos e observações.

À Instituição participante por ter me proporcionado a consecução deste estudo. Aos técnicos-administrativos que contribuíram de alguma forma com os procedimentos metodológicos, particularmente agradeço à Micélia de Oliveira e à Kilvia Maia.

Um agradecimento em especial aos professores Clautistony do Carmo e Eduardo Bastos que participaram efetivamente dos processos administrativos de liberação e me deram a oportunidade de realizar este objetivo de vida.

Aos professores e técnicos-administrativos do setor em que exerço as atividades de trabalho.

À minha família e amigos que me apoiaram nesta caminhada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores: um estudo exploratório no curso técnico integrado ao ensino médio

Resumo

Esta dissertação se insere nas áreas temáticas referentes à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente, cuja problemática gira em torno da questão: Em que medida a formação contínua tem contribuído para a mudança das práticas curriculares dos professores? A investigação foi realizada num *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e os participantes são professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Este trabalho teve como objetivos: Identificar a frequência da participação dos docentes em ações de formação contínua; Compreender as experiências que os professores têm a respeito da formação contínua; Compreender o balanço que os professores fazem da formação contínua, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e à mudança das suas práticas; Analisar expectativas e necessidades de formação.

Para o alcance dos resultados, realizou-se um estudo exploratório através da abordagem qualitativa. A técnica utilizada para a recolha dos dados foi a da entrevista. Esta investigação contou com a autorização dos participantes e respeitou os critérios éticos necessários. Cabe ressaltar que uma das limitações encontradas se centrou na dificuldade de recolha dos dados devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. Diante disso, o cronograma foi alterado e as entrevistas ocorreram virtualmente (n= 10).

Pela percepção dos professores participantes, constata-se que existe necessidade de formação continuada com frequência; que a carga horária no ensino é elevada, e, por isso, existe pouco tempo para o envolvimento em ações de formação. Os dados apontam para a necessidade de a Instituição criar um Programa de Formação Continuada mais efetivo, pois os entrevistados anseiam por mais formações que promovam a interdisciplinaridade entre as várias áreas de conhecimento. Dos dados recolhidos destaca-se ainda um conjunto de aspectos relacionados aos contextos profissional, pessoal e institucional que suscitam reflexões sobre a relevância e necessidade de se desenvolverem oportunidades de desenvolvimento profissional mais efetivas e orientadas para a mudança.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional, Formação contínua, Prática docente, Professores.

The contribution of Inservice Education to change teachers' curriculum practices: An exploratory study in a Technical programme integrated in "Ensino Médio"

Abstract

This dissertation deals with the issues of inservice education and professional development of teachers and revolves around the following research question: To what extent has inservice education of teachers contributed to change teachers' curriculum practices? The study was conducted at a campus of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. The participants are teachers teaching in Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. This work aimed at identifying the frequency of inservice teacher education, understanding teachers' experiences in inservice education, looking at teachers' evaluation of their inservice education, mainly in terms of professional development and the change in their curriculum practices and analyzing teachers' expectations and needs.

To achieve these goals, an exploratory study was carried out using a qualitative design. The method for data collection was the interview. All of the participants agreed to take part in this study and all the ethical criteria were met. It is important to note that there were limitations in data collection as a result of the COVID-19 pandemic. As such the schedule of the activities was adjusted and all interviews were conducted virtually (n= 10).

From teachers' accounts it is possible to identify the need to undertake inservice education on a regular basis and the workload as well as the lack of time to engage in inservice activities. Findings also point to the need to develop in the institution a more effective programme for inservice teacher education as the participants welcome more inservice activities aimed at promoting interdisciplinarity among various fields of knowledge. From the data a number of aspects also emerged which are related to personal, institutional and professional contexts that point to the relevance and need of developing opportunities for teacher professional development that are more effective and oriented towards change.

Keywords: Inservice education, Professional development, Teachers, Teaching practice.

ÍNDICE GERAL

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Lista de siglas	ix
Lista de figuras	x
Lista de quadros	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO.....	4
1.1 Breve Histórico da Educação no Brasil	4
1.2 Desafios e Oportunidades da Educação no Brasil.....	8
1.3 Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico.....	11
1.4 Das Escolas de Aprendizes Artífices ao IF: Um Percurso de 110 anos.....	20
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	35
2.1. Conceito de Formação.....	35
2.2. A Formação de Professores: Evolução e Perspectivas.....	37
2.3. O <i>Continuum</i> da Formação Docente: Formação Inicial, Indução e Formação Contínua.....	41
2.3.1. A Formação Inicial.....	42
2.3.2. O Período de Indução.....	46
2.3.3. A Formação Contínua.....	49
2.4. Modelos de Formação.....	52
2.4.1. A Proposta de Korthagen (2009)	52
2.4.2. Os Modelos Apresentados por Pacheco e Flores (1999)	53
2.4.3. A Tipologia de Ferry (1987)	55
2.4.4. A Perspectiva de Imbernón (2016)	55
2.5. Desenvolvimento Profissional.....	59
2.5.1. Acepções Ligadas ao Desenvolvimento Profissional.....	60
2.5.2. Fases do Desenvolvimento Profissional.....	62
2.5.3. Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Profissional.....	63
2.6. Ser Professor, Aprender a Ensinar e Melhorar o Ensino.....	65
2.7. Identidade Profissional.....	70

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	75
3.1. Contextualização do Estudo.....	75
3.2. Natureza da Investigação.....	77
3.3. <i>Design</i> da Investigação.....	79
3.4. Participantes.....	81
3.5. A Entrevista.....	82
3.6. Análise de Conteúdo.....	84
3.7. Aspectos Éticos e Limitações.....	86
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
4.1. Percurso Acadêmico e Profissional.....	90
4.1.1. Formação Inicial.....	90
4.1.2. Escolha da Docência.....	92
4.2. Exercício da Profissão Docente.....	93
4.2.1. Dificuldades Encontradas	93
4.2.2. O Contexto de Exercício da Docência.....	96
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	97
4.3.1. Motivações para a Participação em Formação Contínua.....	98
4.3.2. Formação Contínua Frequentada.....	99
4.3.3. Balanço da Formação Contínua Realizada.....	101
4.3.4. Formação Contínua e Mudança Pedagógica.....	102
4.3.5. Propostas para Formação Contínua Futura.....	105
4.3.6. Formação Contínua: Obstáculos e Desafios.....	110
4.3.7. Necessidades de Formação.....	114
4.3.8. Formação Contínua e Modos de Organização.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	129
ANEXOS.....	131

SIGLAS UTILIZADAS

CEFET [Centro Federal de Educação Tecnológica]

CEFETMG [Centro Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais]

CEFETRJ [CentrosFederal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca]

CEICSH [Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas]

CEP [Comitê de Ética em Pesquisa]

CEUMinho [Conselho de Ética da Universidade do Minho]

CNE [Conselho Nacional de Educação]

CNS [Conselho Nacional de Saúde]

CONEP/MS [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde]

COVID-19 [Coronavirus Disease 2019]

CPQT [Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica]

EBTT [Plano de Cargos e Carreiras de Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico]

EPEM [Equipe de Planejamento do Ensino Médio]

ETF [Escola Técnica Federal]

IF [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia]

IFET [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia]

LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]

MEC [Ministério da Educação]

PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional]

PIPMO [Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra]

PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]

PROEJA [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos]

PROEP [Programa de Expansão da Educação Profissional]

PRONATEC [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego]

SECAD/MEC [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade]

SETEC/MEC [Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica]

UMinho [Universidade do Minho]

UNED [Unidades Descentralizadas]

UTFPR [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos de Formação Contínua conforme Pacheco e Flores (1999)	54
Figura 2 – Fatores que Interferem no Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	64
Figura 3 – Modelo da Cebola: Níveis de Reflexão.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Reformas e ideários pedagógicos durante o Brasil Republicano.....	7
Quadro 2- Diretrizes da educação profissional.....	18
Quadro 3- Cursos técnicos ofertados na ETF, período de 1968-1997.....	23
Quadro 4- Cursos técnicos especiais ofertados na ETF, período de 1968-1997.....	23
Quadro 5 - Objetivos estratégicos para Gestão Institucional do CEFET.....	25
Quadro 6 - Cursos de níveis Médio e Técnicos ofertados pelo CEFET.....	26
Quadro 7 - Cursos tecnológicos ofertados pelo CEFET.....	27
Quadro 8 - Finalidades, características e os objetivos dos Institutos Federais.....	29
Quadro 9 – Princípios fundamentais do Instituto Federal.....	30
Quadro 10 - Normativas para ocupação dos cargos efetivos do Instituto Federal	31
Quadro 11 - Cursos ofertados no <i>campus</i> em estudo.....	32
Quadro 12 – Paradigmas ou tendências da formação docente.....	44
Quadro 13 – Modelos de formação permante (Imbernón, 2016)	57
Quadro 14 – Significados para desenvolvimento profissional de professores.....	60
Quadro 15 – Fases do desenvolvimento profissional docente.....	62
Quadro 16 – Estudo bibliográfico dos modelos de socialização.....	68
Quadro 17 – O significado de cada nível de reflexão.....	73
Quadro 18 – <i>Design</i> de Investigação.....	80
Quadro 19 - Características profissionais e pessoais dos participantes.....	81
Quadro 20 - Características das entrevistas.....	83
Quadro 21 - Categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas.....	85
Quadro 22 - Resumo da primeira etapa de entrevistas.....	88

INTRODUÇÃO

A atuação docente vai além das competências e dos conhecimentos aprendidos nos cursos de licenciatura. Grande parte dos professores iniciantes não se sente preparada para exercer suas atividades adequadamente. Entretanto, a práxis vai-se aperfeiçoando no decorrer do tempo, isto é, as habilidades se aprimoram com as experiências, os acontecimentos críticos e com as formações ao longo da carreira. As transformações e inovações que ocorrem nas diversas áreas de estudo também devem ser levadas em consideração visto que os professores precisam estar em constante formação para poder acompanhar as mudanças e assegurar o processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Imig, Wiseman e Neel (2014) esclarecem que os docentes com boa base de formação contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos e salientam a importância dos cursos de formação que preparam profissionais reflexivos a fim de construir os conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para identificar e resolver os desafios do ensino, num contexto que apresenta a cada dia maior diversidade sociocultural dos alunos.

Entretanto, considerando a formação de professores em alguns países, estudos vêm discutindo sobre qual o contexto ideal para que seja ofertada formação inicial aos futuros professores: em universidades ou em percursos/modelos alternativos (escolas). Nesse enquadramento, Niklasson (2014) levanta essas questões e argumenta que os futuros professores podem desenvolver as competências profissionais quando são orientados por professores experientes nas escolas. A mesma autora afirma que a investigação e a teoria constituem recursos complementares à formação e que as pesquisas demonstram preocupação sobre a forma como os conhecimentos devem ser priorizados nesses cursos, isto é, dar prioridade aos conhecimentos práticos, teóricos ou um equilíbrio entre eles.

Libâneo (2008) sustenta que o docente é tido como profissional quando sua atividade principal é o *ensino* e a formação inicial objetiva proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. O autor acrescenta que essas são as qualidades profissionais que estabelecem a formação do professor, isto é, a sua *profissionalidade*. No entanto, a construção da profissionalidade é conquistada pela *profissionalização* e pelo *profissionalismo*:

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). O *profissionalismo* refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso

nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas o compromisso com o projeto político democrático (Libâneo, pp. 75-76).

Nesse contexto, a formação de professores se trata de uma temática que está em evidência. As discussões sobre o assunto levantam questionamentos a respeito do papel docente frente à sua prática já que o professor é considerado o pilar do processo de ensino-aprendizagem e, no sistema de ensino, contribui para as reformas curriculares e educacionais que visam a melhoria do ensino (Freitas, 2014). Desse modo, a formação contínua está situada num determinado contexto estruturado e institucional e procura que os conhecimentos e competências apreendidos constituam a base para transformar e melhorar as ações docentes.

No entanto, Silva (2003) destaca que a formação contínua pode não exercer seus propósitos em totalidade visto que os resultados observados nas práticas pedagógicas não são os esperados e salienta que os parâmetros representados pelas experiências, saberes, decisões e outros componentes essenciais que compõem o processo educacional recebem poucas intervenções oriundas das formações. Isso acontece porque os professores são resistentes às mudanças, talvez se encontrem acomodados, não querem sair da zona de conforto ou até, no caso de professores mais antigos, a experiência pode ser considerada fator limitador de novas práticas e aprendizagens.

Tendo em vista essas peculiaridades, considera-se relevante averiguar em que medida a formação contínua constitui um espaço para a (re)construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento de competências e para a mudança das práticas curriculares dos professores do ensino técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procede-se a uma revisão da literatura em que estão explicitados o contexto histórico, os desafios e oportunidades da educação no Brasil. Em seguida discorre-se sobre a educação profissional no contexto brasileiro e, ao final, relata-se a história dos Institutos Federais e do *campus* em questão, incluindo as legislações referentes à criação, funcionamento e às mudanças que ocorreram no transcorrer do tempo. Assim, pontua-se também sobre os cursos oferecidos à comunidade e os dados referentes: aos servidores (docentes e técnicos-administrativos), às normas institucionais e à estrutura do *campus* em estudo.

No segundo capítulo, aborda-se o enquadramento conceitual referente à formação e ao desenvolvimento profissional docente, onde se aprofunda nas abordagens associadas a essas concepções: formação inicial, indução e formação contínua; modelos de formação nas perspectivas dos estudiosos da área; e alguns estudos empíricos relacionados às temáticas. Em se tratando do

desenvolvimento profissional, pontua-se suas fases e os fatores que o influenciam, assim como são abordadas as aceções relacionadas. Em outros momentos, explicitam-se temáticas que enfatizam o docente como constante aprendiz e seu papel no contexto do ensino. Ao final deste capítulo se observa as perspectivas relacionadas a identidade profissional docente.

No terceiro capítulo são apresentados os fundamentos metodológicos desta investigação. Nesse sentido, relata-se os caminhos e as limitações referentes à obtenção dos pareceres éticos, o contexto, a natureza e o *design* desta investigação. Para compreensão das fases do estudo, caracterizam-se os objetivos e a metodologia adotada, incluindo a técnica de recolha dos dados, os participantes e o procedimento para análise dos dados.

No quarto capítulo, constata-se a apresentação e discussão dos resultados realizada pela análise de conteúdo. Desse modo, os dados estão organizados de acordo com as dimensões, categorias e subcategorias identificadas após a transcrição e leitura das entrevistas dos entrevistados.

Por último, apresenta-se as conclusões e implicações deste estudo que foram levantadas com base nos questionamentos desenvolvidos para esta investigação e a partir do quadro teórico de referência. Ao final, reflete-se sobre a importância do estudo como objeto de análise por parte da Instituição e sua contribuição para futuras investigações. Este trabalho integra um conjunto de anexos que o complementam.

CAPÍTULO I

Da importância da educação

Neste capítulo aborda-se a importância e evolução da educação no contexto brasileiro desde o início de sua colonização. Seguidamente enfatiza as reformas educacionais que ocorreram a partir do Brasil Republicano. Prosseguindo com o discurso, apresenta-se a educação como permeadora de sucesso, assim como explicita os obstáculos e desafios ligados às políticas educacionais e aos ambientes escolares, inclusive a nível de sala de aula. Também se partilha o contexto histórico da modalidade de educação profissional no país, demonstrando os fatos a partir dos atos normativos. Para finalizar a secção, dimensiona-se o surgimento da Instituição de Ensino, campo de estudo desta investigação, relatando sua criação à atualidade.

1.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O termo educação foi originado da palavra *educatio* cujo sentido diz respeito a criar, nutrir, cultura, cultivo, entre outros. A educação delimita ações e percursos que se concretizam num efeito e ampliando seu significado, consiste no “ato ou processo de educar ou educar-se e o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse ato ou processo” (Amorim, 2003, p.1113). Nesse sentido, a educação compreende distintas ideias ou processos passíveis de transformações, ao longo de diferentes épocas, a filosofia a abordou como uma questão inerente à sociedade humana. D’Ambrósio (2004, citado por Millen et al. 2010, p.1) retrata a educação “como um processo de humanização, ocorre ao longo da vida em diferentes contextos de socialização, como a casa, a rua, o trabalho, a igreja, a escola, entre outros espaços e tempos”. A educação também está entre os fenômenos mais significativos dos processos sociais, como explica Libâneo (2010, p.26): “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”.

No Brasil, os avanços por melhorias na educação foram conquistados através da promulgação da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, fruto de várias lutas e esforços por parte de educadores e estudiosos da área. Foi delegado ao Estado o comprometimento de oferecer à população o direito à educação, conforme estabelece em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996, afirma-se que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse entendimento, as mudanças na educação brasileira não são recentes pois vêm sofrendo transformações desde a época do Brasil Colônia. Entre o período de 1500 a 1822 foi caracterizada em três fases: Predomínio dos Jesuítas; Reformas de Marquês de Pombal e a do período de D. João VI. Já Padre Manoel de Nóbrega foi considerado um dos pioneiros da educação no país juntamente com os trabalhos da Companhia de Jesus. Estes foram responsáveis pela inserção da catequese indígena, pelo ensino de português, pela doutrina cristã e ainda a escola de ler e escrever (Ghiraldelli, 2008).

Este autor esclarece que a catequização ou conversão do índio ao cristianismo pelos jesuítas objetivou transformar o indígena num “homem civilizado”, seguindo os padrões culturais e sociais dos europeus do século XVI. Desse modo, a Companhia de Jesus anseava também a incorporação dos índios às necessidades da burguesia, isto é, ao trabalho e à produção. Nesse sentido, a pedagogia utilizada pelos Jesuítas foi formada por um conjunto de estratégias e normas denominadas de *Ratio Studiorum* (*Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*) que consistia num sistema de regras e prescrições aplicadas pelos padres durante as aulas. O método de ensino *Ratio Studiorum* caracterizava-se pela “centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música. Foi ofertado em três opções de cursos: o curso secundário e dois cursos superiores: de teologia e o de filosofia” (Shigunov & Maciel, 2008, p.180).

Com a expulsão dos Jesuítas de Portugal e do Brasil, somada aos ideais iluministas, o ensino sofreu alterações, isto é, a antiga metodologia foi se ajustando às concepções materialista e progressista. Nesse momento histórico, o país adentrava ao Período Imperial com a chegada da Corte Portuguesa em 1808, como resultado, o ensino agregou os cursos profissionalizantes de nível médio, superior e de base militar (Ghiraldelli, 2008). Sublinha-se a relevância do ensino superior por proporcionar o surgimento e crescimento dos ambientes científico e cultural no país, um avanço para a educação:

No setor educacional, surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Dentre eles, distinguiam-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Já os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina. Assinala-se ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820 (Oliveira, 2004, p.947).

Evidencia-se que, com a Constituição Federal de 1824, outorgada por D. Pedro I, a educação foi vista com outros olhos. A preocupação com a instrução, principalmente a dos jovens, constou num tópico específico da Carta Magna, mesmo que uma pequena parcela da população fosse contemplada. Observou-se nos estabelecimentos de ensino o método em que alunos mais instruídos auxiliavam na educação dos menos adiantados. Como aspecto negativo dessa prática, hierarquicamente acima deles concentravam-se os monitores ou chefes. Estes eram inaptos para ensinar porque não possuíam experiência e/ou formação pedagógica, desse modo, o método de ensino não contemplava uma educação de qualidade (Ghiraldelli, 2008).

Durante o Brasil Imperial, foi identificado um indicador que desvalorizou a educação no país, isto é, ocorria um falho sistema tributário do Estado. Como consequência, o ensino secundário ficou sob a gestão da iniciativa privada, principalmente religiosa e o ensino primário sobreviveu aos cuidados de alguns mestres-escolas (Oliveira, 2004).

Ao longo do século XX a educação brasileira vivenciou uma série de entraves e conquistas no que diz respeito à educação básica. A exemplo, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16/07/1934 estabeleceu princípios que abriram espaços para que o fluxo de recursos públicos pudesse ser canalizado para entidades privadas. Foi o primeiro passo para a oficialização da rede de ensino particular no país, conforme consta em seu artigo 154: “Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (Ghiraldelli, 2008, p.76).

O autor aponta outra observação relevante à história da educação pública brasileira, refere-se à gratuidade do ensino que não foi privilegiada na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10/11/1937, ao contrário da Carta Magna de 1934, distanciou-se das tendências democráticas em que o Estado não se responsabilizou pela educação pública. Este desempenhou papel subsidiário e não central para com a educação.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18/11/1946 reza, em seu art. 168, que, além de garantir o direito à educação a todos, o Estado retoma a responsabilidade de fornecer o ensino primário gratuito e obriga as empresas com mais de cem trabalhadores a manter o ensino primário gratuito aos seus funcionários e filhos (Brasil, 1946).

As principais reformas e ideários pedagógicos inerentes às Constituições Federais e ocorridos durante o Brasil Republicano são explicitados no quadro 1.

Quadro 1- Reformas e ideários pedagógicos durante o Brasil Republicano

Constituições	Reformas e ideários pedagógicos
Constituição de 1934	<ul style="list-style-type: none"> • Foi promulgada em 16 de julho de 1934; • Dispõe, pela primeira vez, o direito à educação a todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes; • Funciona o Conselho Nacional de Educação - CNE e os Conselhos Estaduais-CEEs de Educação; • Garante a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral; • Assegurava a ideia da tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário; • Reconheceu que os estabelecimentos de ensino particulares ficaram condicionados ao pagamento de um salário condigno aos professores.
Constituição de 1937	<ul style="list-style-type: none"> • Foi outorgada, em 10 de novembro de 1937, como ordenamento legal; • Retira de seu texto que "a educação é direito de todos"; • É criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; • A nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.
Constituição de 1946	<ul style="list-style-type: none"> • Foi promulgada em 18 de setembro de 1946; • Determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; • Configura que a educação é direito de todos.
Constituição de 1967	<ul style="list-style-type: none"> • Foi promulgada em 24 de janeiro de 1967; • Reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68); • Reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).
Constituição de 1988	<ul style="list-style-type: none"> • Foi promulgada em 5 de outubro de 1988; • Expressa no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I); • Expressa a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º); • Expressa o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI); • Expressa o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV); • Expressa a oferta de ensino noturno regular (art.208, VI); • Expressa o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I); • Expressa o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

Fonte: Vieira (2007).

Nessa perspectiva, a educação no Brasil vem passando por diversas adaptações desde a chegada dos europeus ao país. As mudanças, cada vez mais exigentes e impostas pela sociedade globalizada, demandam que a educação não fique retida no tempo tendo de acompanhar as

transformações do mundo atual. Apesar de todos os avanços conquistados, a educação brasileira não só mostra pontos que são favoráveis, como também existem lacunas e fatores negativos que recaem sobre o povo, principalmente a fatia composta pelas camadas menos favorecidas economicamente.

1.2. DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Levin (1984), é por meio da educação que se tem a possibilidade de alcançar oportunidades, obter o desenvolvimento pessoal e sucesso socioeconômico. Em diversas sociedades, ela constitui a força libertadora que assegura conhecimentos, valores, atitudes e aspirações para uma participação política e democrática; porém, as instituições de ensino não se encontram preparadas para oferecer as devidas práticas. A própria escola não é um ambiente favorável à permanência e continuidade acadêmica do aluno, como se verifica:

Todo mundo espera que a escola cumpra seu papel, o de fornecer instrução e qualificação, entretanto produz muito mais fracassos do que sucessos, pois trata uns melhores do que outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela educa e instrui uma minoria, os demais são excluídos (Cecon; Oliveira & Oliveira, 1994, p.23).

No âmbito da sala de aula a relação educador-educando mostrava que a figura docente era vista como alguém superior, por ser idealizado como alguém único capaz de repassar e formar o conhecimento e por não aceitar a opinião nem a bagagem de vida dos alunos, ignorando, desse modo, a formação cognitiva, vivência afetiva e experiência em comunidade dos mesmos, isto é, a metodologia do ensino consistia num modelo de educação em que o educador era “detentor” de todo o saber enquanto o educando estava impossibilitado de questionar os problemas relacionados à sua realidade (Ferreira, Carmo & Pina, 2005). Nesta linha contextual, “Paulo Freire classificou a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa “ideologia de opressão” que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor” (Ghiraldelli, 2008, p. 108).

Conforme menciona Freire (1983), na concepção de educação bancária somente o educador torna-se o sujeito que transmite o saber aos educandos sem a existência da aprendizagem horizontal. Caracteriza-se de forma que os alunos tenham o papel de memorizar, receber e repetir o conteúdo passivamente. Nesse entendimento, a educação perde sua função e passa a apresentar uma visão distorcida porque não terá criatividade, não haverá transformação e não existirá saber.

Para Ghiraldelli (2008), no Brasil e nos países de Terceiro Mundo, um novo pensamento pedagógico foi iniciado depois de os trabalhos de Paulo Freire ganharem estatuto de filosofia da educação. Este foi o protagonista de uma ação transformadora por criar uma nova pedagogia denominada *Pedagogia Libertadora*, com influências dos escolanovistas e sob as concepções de John Dewey, logo após o Golpe Militar de 1964.

Paulo Freire não aceitava a passividade dos educandos e criticava o modelo de educação bancária. Este consistia na alienação docente pois os professores apresentavam comportamentos ignorantes quando seguiam a ideologia de que os educandos eram desprovidos de saber. Para reprimir esse tipo de educação, o estudioso fomentou e propagou o ideário de que todo ato educativo seria um ato revolucionário (Freire, 1983). Verifica-se o descontentamento de Paulo Freire no seguinte comentário:

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reivindicação, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperança também (Freire, 1983, p.66).

Por outro lado, complementando com o ponto de vista de Levin (1984) de que é por meio da educação que os indivíduos superam as situações sociais desfavoráveis, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133) acrescentam que “a educação deve ser entendida como fator de realidade da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”.

Pelos argumentos de Givisiez (2005, p. 20), “a força de trabalho é um dos principais determinantes da renda e do padrão de vida atingido pela população, bem como das taxas de crescimento econômico”. Para o autor a “força” tem como alavanca a educação, pois um povo carente de educação é susceptível a manipulações e descasos sociais. O nível de educação dos sujeitos é considerado tão relevante que se pode observar as disparidades sociais entre as regiões brasileiras, isto é, nos estados com população de elevado nível de escolaridade contata-se melhores qualidades de vida. No caso das oportunidades educacionais, existem enormes divergências entre as zonas urbana e rural do Brasil afora, nas áreas rurais o ensino e a aprendizagem são inferiores, há menos escolas e o acesso dos alunos e professores ao ambiente escolar é mais difícil (SECAD, 2007). O descaso para com a educação no campo é devido ao seguinte:

Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, o atendimento a educação se deu através de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que, ao longo da história, foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo (Rocha, Passos & Carvalho, 2004, p.2).

A educação também contempla falhas que fogem aos ideais esperados quando beneficia poucas pessoas, principalmente aquelas com melhor poder aquisitivo e oriundas de famílias tradicionais (Levin, 1984). Somados a esses aspectos, a função da escola constantemente vem sendo contestada pois,

Como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada sobre seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Tais transformações decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012, p. 61).

Prosseguindo com as abordagens de Levin (1984) e consideradas bem atuais, no Brasil não se observa um ensino efetivo, gratuito e de qualidade oferecido pelo setor público. Desta forma, os aspectos negativos acarretam uma série de fatores excludentes e de ineficiência na aprendizagem, principalmente para os alunos oriundos de famílias pobres. Com ponto de vista semelhante, Jeffrey (2005) explica que, devido a essa exclusão, surgem graves consequências para o sistema educacional do país, como os altos índices de repetência e evasão escolar, desse modo, contrariam o direito constitucional de acesso e permanência do aluno na escola. Diante desse fato, o crescimento e desenvolvimento de uma nação tornam-se complicados porque a educação é tida como a base da sociedade, conforme se verifica:

Um dos fatores mais decisivos para as oportunidades de desenvolvimento é a produção de conhecimento próprio e sua disseminação popular (ciência e tecnologia), o que torna a educação relevante não somente em termos políticos (cidadania), mas também em termos econômicos (produtividade). Assim, a educação é componente crucial não só para o desenvolvimento próprio, mas também para que seja moderno (Demo, 1998, p.22).

Em se tratando do ambiente escolar, o papel da escola seria o de oferecer um ambiente democrático e acolhedor a seus alunos, facilitando a aprendizagem e desenvolvendo aspectos socioculturais, mas “[...] são organizadas para ser autoritárias e com poucas práticas democráticas” (Levin, 1984, p.25).

Nos dias atuais, a escola ainda não atende a seus alunos de forma homogênea e inclusiva, pois não garante à população escolarizável o direito à educação com igualdade de condições de entrada e permanência como preconizam a LDB e a Carta Magna de 1988. A título de exemplo, o currículo pedagógico é tido como fator resultante do processo de fracasso escolar pela inexistência de flexibilidade,

não acolhimento das expectativas dos interesses e das aptidões pessoais dos alunos (Azevedo, 2004). O papel dos professores pode conferir ao aluno seu fracasso ou sucesso de aprendizagem, quando esses docentes atuam sem criatividade na ministração das aulas e/ou na ausência de conteúdos com alto valor pedagógico (Paula, 2009).

Pelo contexto exposto, observa-se que um povo munido de uma boa educação conquista melhorias individuais e coletivas. Entretanto, o panorama da sociedade brasileira se encontra em desigualdade no que se refere à educação. Melhorias são necessárias e a ausência de políticas públicas educacionais gera consequências desfavoráveis, principalmente para a população com menor poder aquisitivo.

1.3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO

Para abordar a educação profissional é importante destacar que, em toda a história da humanidade, o homem já vinha praticando-a desde os primórdios das civilizações. Como ser racional, soube sobressair das situações e intempéries adversas quando repassava o saber e as técnicas através da observação e práticas, isto é, os conhecimentos sobre os insumos de sobrevivência, incluindo a fabricação de armas, foram sendo transferidos de geração em geração (Vieira & Souza, 2016).

Manfredi (2002, p. 66) corrobora esta ideia explicitando que “As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos”. A mesma autora salienta ainda que essas práticas eram tidas como processo de educação profissional que vigoram até os dias atuais, pois empregam *saberes* e *fazer*es que condicionam a vida de diversas comunidades por exemplo, no Brasil, os indígenas foram os precursores, considerados por Manfredi (2002, p.67) “educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos”.

A educação profissional foi-se firmando nas sociedades após a Revolução Industrial ocorrida na Europa:

A educação profissional conhecida, hoje, iniciou sua consolidação em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas. Surgiram, assim, os teares gigantes e as locomotivas a vapor (“Maria fumaça”). Era possível não só produzir com maior rapidez, como também transportar pessoas e mercadorias num tempo mais curto e com custos mais baixos do que anteriormente. Com as profundas alterações nas relações de produção e capital, a necessidade de difusão das técnicas, preparando gerações futuras para a continuidade dos ofícios, se tornou imperiosa (Vieira & Souza, 2016, p.153).

No Brasil Colônia, foi o período em que surgiram as primeiras instituições de formação profissional. Segundo Manfredi (2002, p.68), “os colégios e as residências dos Jesuítas sediados em alguns centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional”. Durante o século XIX, Brasil Império, constatou-se maiores preocupações com a inserção da educação profissional no contexto educacional, pois tinha como objetivos profissionalizar e qualificar a massa de jovens oriunda população pobre, os proletariados (Magalhães, 2011).

Nessa época, a formação dos trabalhadores estava sob a responsabilidade de instituições ligadas a ações filantrópicas e religiosas (Garcia, Dorsa, Oliveira, & Castilho, 2018). Segundo estes autores, houve uma espécie de formação em que as pessoas eram forçadas a seguir uma carreira desde cedo porque as autoridades almejavam evitar que as crianças não se tornassem indivíduos socialmente marginalizados, no futuro.

Continuamente, Ramos (2014) explica que a educação profissional no país, durante o Governo Imperial, foi marcada pelos trabalhos das instituições que ofertavam à classe pobre o ensino de letramento e iniciação à profissionalidade, isto é, os “destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” (*Idem*, p. 24). A autora esclarece que esta modalidade preconizou anseios assistencialistas: “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (*Idem*, pp. 24-25).

Magalhães (2011) corrobora a autora anterior afirmando que a educação profissional no país apresentou caráter assistencialista. Acrescenta que a política estava relacionada com os modelos de pensamentos empregados na Europa durante o século XIX onde foi observado que a formação dos trabalhadores seguiu a metodologias de segregação em duas classes sociais pré-estabelecidas. Nesse sentido, a autora esclarece que “a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular” (*Idem*, p. 93). Destaca ainda que “às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado e reservado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado” (*Idem*, p. 93). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Vieira e Souza (2016) elucidam que as pessoas oriundas das camadas com maior poder aquisitivo e detentora dos bens obtinham uma educação que abrangia as diversas áreas de conhecimento e que os menos favorecidos economicamente estavam destinados a aceitar as carreiras menos sofisticadas e os trabalhos braçais, como se observa:

À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras (*Idem*, p. 154).

Segundo Ramos (2014), os estudos históricos referentes à educação no Brasil demonstram que não houve registros legais que especificassem a educação profissional como modalidade educativa até o século XIX. Conforme supracitado, dois percursos destacaram-se durante esse período: “O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes” (Ramos, 2014, p. 24). A autora sinaliza que as primeiras evidências indicativas sobre a educação profissional no país surgiram no início desse século, pois se deu “a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE)” (*Idem*, p. 24).

Foi durante o século XIX que a educação profissional foi sendo moldada para que, no século seguinte, fosse reconhecida no contexto das prerrogativas legais. Vieira e Souza (2016) retratam que as ações de ensino voltadas à profissionalização se deram inicialmente no transcorrer desse período. Explicam que o governo imperial instalou as chamadas *Casas de Educandos Artífices* numa dezena de províncias do território brasileiro entre os anos de 1840 a 1865. Destacam que, por volta do ano de 1889, foram construídas em todo o país inúmeras instituições que representaram maiores níveis de especificidades de formação, isto é, objetivaram formar mão-de-obra qualificada para atender às pequenas fábricas que estavam surgindo, os *Liceus de Artes e Ofícios*, sendo que, no estado do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro: “Durante o período republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (Manfredi, 2002, p.78).

Após as iniciativas de formação profissional ocorridas no século XIX, a mudança do regime de governo para o republicano trouxe para a educação a abertura das prerrogativas legais no que diz respeito à educação profissional no Brasil, pois:

[...] em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira (Ramos, 2014, p.25).

Magalhães (2011) sublinha que, no ano de 1931, o país iniciou o processo de organização da educação através da criação do Conselho Nacional de Educação - CNE. Uma das principais reestruturações ocorridas na época se deu em virtude da aprovação da Reforma Capanema, que possibilitou que fossem criadas as *Leis Orgânicas do Ensino*. A mesma autora esclarece que, apesar de ter havido mudanças, a educação profissional não sofreu nem foi sustentada como modalidade de ensino democrática já que continuava privilegiando as classes mais favorecidas e renegando os mais pobres, isto é, seu texto estabelecia que “o objetivo do ensino secundário era formar elites condutoras do país e o do ensino profissional era de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados” (Magalhães, 2011, p.94).

A pressa por reestruturar e legalizar a educação profissional nas primeiras décadas do século XX se deu porque o Brasil estava passando pela expansão da industrialização e urbanização. Desse modo, a economia brasileira estava em processo de aceleração, segundo Manfredi (2002, p.78):

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de infraestrutura urbana de transportes e edificação. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades profissional e novas iniciativas, no campo da instrução e profissional popular.

Nessa perspectiva, o cenário para a educação profissional no Brasil estaria sendo reconhecido a partir de 1937. Ramos (2014) corrobora também afirmando que, com o avanço da industrialização no país, havia a necessidade de formar pessoas capacitadas. Nesse sentido, houve preocupação, organização e esquematização para tratar a modalidade como essencial para a sociedade aos olhos das autoridades da área e dos governantes. A autora (2014, p. 26) pontua o trecho, representado pelo artigo 129, do texto da Carta Magna de 1937, que permeia o caminho para a educação profissional no país:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Segundo Magalhães (2011), foi por volta do ano de 1950 que a educação brasileira tomou novos rumos no que diz respeito à dualidade entre o ensino profissional e propedêutico. Com a promulgação da Lei n. 1.076 de 30 de março de 1950, o ensino profissional foi elevado a nível secundário e possibilitou aos alunos concluintes a continuação ao ensino superior na área de formação. A autora salienta que as

peças oriundas das camadas mais pobres foram contempladas ao acesso para o nível superior; entretanto, a legislação não era totalmente democrática em virtude desse público só poder adentrar nos cursos de determinadas áreas.

Ramos (2014) assevera que, desde de 1942, com a gestão do Ministro Gustavo Capanema, as leis referentes à educação no Brasil vêm sendo determinadas de acordo com as necessidades industriais, isto é, o ensino profissional visa atender às diferentes áreas econômicas. Nesses termos, a autora menciona que o ensino industrial se consolidou com a promulgação da Lei n. 3552 de 16 de fevereiro de 1959 e pelo “decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais (*Idem*, p.26).

No decorrer das ações voltadas à educação profissional, Magalhães (2011) esclarece que, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, avanços democráticos e de valorização da educação profissional puderam ser observados: “equiparou o ensino profissional do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico” (*Idem*, p.95).

Ramos (2014, p. 28) corrobora este fato, afirmando que a Lei de 1961 estipula:

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

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, estabeleceu compulsoriamente que os cursos equivalentes ao ensino secundário apresentassem o estatuto de profissionalizantes, sem distinções entre ensino para a elite e para os menos afortunados (Magalhães, 2011). A autora explicita que os estudiosos da área da educação trataram a norma como autoritária, sem critérios fixos e alterada constantemente, em que o governo pretendeu ajustar o ensino aos ditames do capitalismo.

Nesse contexto, os anseios do capitalismo sobre o ensino brasileiro já vinham sendo discutidos antes mesmo da promulgação da legislação de 1971. Nesses termos, Ramos (2014) enfatiza que o processo de formação da classe trabalhadora no Brasil estava relacionado com os interesses dos países desenvolvidos. Segundo a autora, para agilizar os trâmites legais, o governo providenciou no ano de 1965 a criação da *Equipe de Planejamento do Ensino Médio - EPEM* realizando seus trabalhos no Ministério

da Educação. Juntamente com o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra – PIPMO, concentrado no Ministério do Trabalho, tinham como objetivos: o PIPMO preparar operários qualificados, enquanto que a EPEM assessorava os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio.

Diante das pressões sociais, a obrigatoriedade do ensino médio como profissionalizante, defendida também por aqueles que compuseram e participaram da revolução militar de 1964, perdurou até o ano de 1982, isto é, “essa a intenção de tornar o ensino médio profissionalizante obrigatório para todos não se concretizou, o que foi reconhecido pela Lei n. ° 7.044/1982” (Vieira & Souza, 2016, p. 158).

Vieira e Souza (2016) destacam que a educação profissional no Brasil, com o passar do tempo, foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Nesta norma, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Este consistiu em melhorar e expandir a modalidade, tendo como fundamentos integrar: “educação com trabalho, a ciência e a tecnologia, em conjunto com a sociedade” (*idem*, p. 159). Segundo os autores, o texto do documento trouxe novamente a dualidade para a educação brasileira: propedêutica e profissional.

Apesar desse reconhecimento contido na legislação, a reestruturação da educação profissional sofreu duras críticas relacionadas com os custos do processo de formação durante o ensino médio, assim como com a visibilidade explícita do ensino elitista, observadas nas instituições de ensino federal do país (Ramos, 2014). A autora explicita que os órgãos internacionais econômicos tinham outra visão a respeito dos objetivos elencados na reformulação educacional, estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997:

O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. A posição descolada da educação profissional em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho passaram a ser orientadas para os programas de capacitação de massa. As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. As ações engendradas por ambos os Ministérios, entretanto, mantiveram-se desarticuladas entre si, em relação à educação básica e a políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Ramos, 2014, p. 54).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à educação profissional, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional” (Vieira e Souza, 2016, p. 159). Na mesma Lei foram delineados os caminhos para a

publicação do Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997, que teve como objetivo reestruturar o ensino técnico no Brasil, distinguindo as componentes curriculares de formação geral das de formação técnico profissional (Magalhães, 2011).

Em 2004, a norma anterior foi revogada e, em substituição, homologado o Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 em que, mais uma vez, a educação profissional foi reformulada. Este diploma promulgado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Magalhães, 2011).

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, permitiu que a educação à distância fosse inserida como parte complementar da educação profissional e tecnológica, revogado e substituído pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Este passou a autorizar o funcionamento total dos cursos da educação básica e superior na modalidade à distância com algumas ressalvas, conforme se nota de seguida:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades: [...] III -a educação profissional técnica de nível médio.

A Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. O Programa tem como finalidade ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica. Segundo as prerrogativas contidas nesta Lei, a oferta dos cursos pode ser viabilizada por diversos percursos formativos: programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Estabelece, em seu artigo 5º, que as modalidades de educação profissional e tecnológica compreendem os cursos: “I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; e III - de formação de professores em nível médio na modalidade normal”.

De acordo com a Lei supracitada, o PRONATEC é considerado um programa democrático, atendendo um amplo e variado público e estimula a disponibilização de bolsas de estudos para àqueles que se enquadram nos requisitos exigidos pelo programa, conforme se verifica no artigo 2º da norma:

O Pronatec atenderá prioritariamente: I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores; III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. § 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. § 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. § 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. § 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação.

Atualmente, a educação profissional no Brasil tem como regulamentações principais as prerrogativas contidas no Decreto n. 5.154/2004. De acordo com o quadro 2, pontuam-se algumas das concepções norteadoras encontradas no decreto:

Quadro 2- Diretrizes da educação profissional

<p>Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:</p>	<p>I- Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.</p>
<p>Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:</p>	<p>I - Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.</p>
<p>Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:</p>	<p>I - Os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.</p>
<p>Art. 4º § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma</p>	<p>I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:</p>

	<p>a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;</p> <p>b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou</p> <p>c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;</p> <p>III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.</p>
Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.	Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Fonte: Decreto n. 5.154/2004.

De acordo com o contexto exposto e complementando o estudo analisado, Ramos (2014) afirma que a educação profissional no Brasil segue as diretrizes estabelecidas pelo Decreto n. 5.154/2004 e esclarece que a norma tem como objetivos delinear o ensino técnico com a educação básica, levando em consideração os anseios do povo e às necessidades do país. Explicita os princípios que buscam nortear as ações contidas na legislação conforme as seguintes concepções:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (Ramos, 2014, pp. 81-82).

A autora acrescenta que o Decreto supracitado permitiu que a Educação de Jovens e Adultos fosse incorporada à educação profissional em virtude da implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Programa funcionou *a priori*, “nas instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006” (Ramos, 2014, p.82). Reporta ainda que foi criado um outro Programa em que as instituições estaduais de ensino foram contempladas, o *Programa Brasil Profissionalizado*. Este objetivou integrar a educação profissional ao

ensino médio, pelo Decreto no. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, “mediante a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado” (*Idem*, p.83).

Apesar dos interesses das classes dominantes e do capitalismo impulsionarem a criação e reestruturação dos preceitos legais referente à educação no Brasil, incluindo a profissional, Vieira e Souza (2016) mencionam que as prerrogativas elencadas nas legislações favoreceram a aquisição de diversos direitos, principalmente para a melhoria da qualidade de vida daqueles que compõem a classe trabalhadora e dos desfavorecidos economicamente. Nesse sentido, a educação profissional no decorrer histórico do país visou:

[...] erradicar o analfabetismo; dar acesso e permanência na escola, pois não basta garantir o acesso se os estudantes não têm as condições necessárias para frequentar e concluir a escolarização; superar as desigualdades sociais e conseqüentemente eliminar os estigmas relacionados à educação profissional, para promover a cidadania, independente do trabalho desenvolvido. Da mesma forma, contribui para a educação profissional a melhoria da qualidade da educação; a formação baseada nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; o cumprimento do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; a efetivação da aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a justa valorização dos (as) profissionais da educação, que não significa somente o aspecto financeiro, mas de condições adequadas de trabalho e ainda, o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, por vezes deixado em último plano (Vieira & Souza, 2016, p. 162).

1.4. DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AO IF: UM PERCURSO DE 110 ANOS

É por meio da educação que se chega ao progresso de uma nação porque são estabelecidas as estratégias que conduzem ao desenvolvimento econômico e, por consequência, o social e o cultural (Gadelha, 2010). No caso da situação da educação brasileira, a autora salienta que o Estado não consegue ofertar a todos um ensino gratuito e de qualidade. Reforça que as autoridades gestoras do país precisam rever as políticas educacionais a fim de estabelecer novas formas de atendimento a todos os níveis e modalidades da educação. Considera ainda (*Idem*, p.10) que:

Vale ressaltar que a ideia de educação, sua finalidade, objetivos e organização encontram-se na legislação educacional do País, em todos os níveis e modalidades. Várias são as leis, decretos, resoluções e outros dispositivos legais que norteiam ou nortearam o sistema de educação brasileiro e sempre elaborados em um contexto histórico-político e econômico-social. Um desses dispositivos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº.9.394/96, que normatiza todos os níveis e modalidades de educação, dentre essas a educação profissional.

Em seu estudo, Figueiredo (2008) explica que as atuais Instituições Federais de Ensino Profissional tiveram origem no ano de 1909 através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro. Naquele período foram chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices e instaladas em dezenove unidades da

Federação. Até à década de setenta do século XX pouco se tinha escrito sobre a trajetória histórica da Instituição de Ensino Técnico-Profissional do estado, atualmente denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do *[nome do estado]*.

Em 1979, o professor historiador Paulo Maria Othon Sidou, “um apaixonado do passado e da história da escola”, palavras ditas pelo diretor da então Escola Técnica Federal naquele ano, professor Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe, e que constam na obra *Incursão no Passado da Escola Técnica Federal do [nome do estado]*. Sidou (1979), relata que narrar o contexto histórico da Instituição não foi um trabalho fácil em virtude de não existirem fontes bibliográficas acessíveis nas bibliotecas da cidade na época. O autor enfatiza que o estudo se trata de uma “reconstituição despretensiosa do estabelecimento, em suas diversas fases, na qual se põem em evidência certas particularidades que, inobstante as limitações aduzidas, servirão de subsídio aos futuros estudiosos da evolução do ensino profissionalizante no País ” (Sidou, 1979, p.5).

Nesse contexto, a Escola do estado *[nome do estado]* foi criada no dia 24 de maio de 1910 por meio do Decreto n. 7.566/1909. Sidou (1979) menciona que o presidente da República, Nilo Peçanha, foi o precursor da educação técnico-profissionalizante direcionada à juventude brasileira. Somado a tais objetivos, o ensino profissionalizante no Brasil pretendeu “o rompimento da sujeição com que as grandes potências manietam os países subdesenvolvidos ou em processo de desenvolvimento” (*Idem*, p.7). O autor salienta que a primeira nomenclatura para a Instituição foi *Escola de Aprendizizes Artífices* e exerceu suas atividades iniciais na Escola de Aprendizizes Marinheiros. Esta foi extinta no ano de 1931 pelo Decreto n. 20.607, de 05 de novembro. Desse modo, a Escola de Aprendizizes Artífices passou a ocupar as instalações definitivamente.

Por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, a escola passou a ser denominada *Liceu Industrial de [nome da cidade]*. Já em 1941, por via do despacho de 28 de agosto, o Ministro da Educação a nomeou de *Liceu Industrial do [nome do estado]*. Entretanto, em 1942, pelo Decreto n. 4.121, de 25 de fevereiro, passou a ser chamada de *Escola Industrial de [nome da cidade]* (Sidou, 1979). O autor esclarece que, em virtude da II Guerra Mundial de 1939, nos anos seguintes, o governo brasileiro iniciou o processo de modernização das escolas da Rede Federal de Ensino. Caminhava para uma política de mão-de-obra qualificada que daria apoio técnico ao parque industrial que estava se formando no país. Foram introduzidos novos equipamentos, construídos prédios novos para as Escolas, assim atendendo à formação de profissionais demandada e estabelecida pelo governo.

Em 1952, a Escola Industrial de *[nome da cidade]* passou a exercer suas atividades noutra local. Sidou (1979) salienta que a nova sede constituiu-se de um imóvel próprio, “onde poderiam, mais

comodamente, dar cumprimento aos seus quefazeres, num ambiente convidativo a uma maior produtividade, condizente com a expansão da Escola ... a fim de compatibilizar-se com a ascensão que o ensino técnico-industrial vinha alcançando em todo o País” (*Idem*, p. 24). Menciona que, por meio da Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965, a escola se tornou *Escola Industrial Federal*, entretanto, em 1968, com a Portaria Ministerial n. 331, de 06 de junho, foi nomeada de *Escola Técnica Federal*.

Sidou (1979), tendo como fonte a *Revista Pedagógica* (vol. I, fascículo 1; jan./fev. 1917), considera que, desde os primórdios históricos do funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices no *[nome do estado]*, a Escola apresentou as seguintes características: “elevado número de alunos matriculados nos Cursos Primário e de Desenho, e nas Oficinas de Sapataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria e Carpintaria, Ferraria, Serralharia, Mecânica e Alfaiataria” (*Idem*, p.36). Acrescenta que o total de alunos envolvidos nos cursos no ano de 1916 estava em torno de 218. O curso com maior número de discentes era o de marcenaria com 97 e o de menor o de sapataria com 12. Os alunos poderiam participar das turmas como ouvintes, compreendendo cada turma com no máximo 35 discentes. Nesse entendimento, destaca-se que:

[...] a Escola de Aprendizes Artífices do *[nome do estado]* era mantida pelo Governo Federal, portanto com verbas públicas. Além dessas verbas, ela dispunha de renda própria, proveniente da venda dos artefatos executados pelos alunos nas oficinas da alfaiataria, sapataria, tipografia, marcenaria e ferraria. Do montante apurado, 10% era destinado a prêmio a alunos, de acordo com o grau de aproveitamento e aptidão; 5% recolhido à Caixa Cooperativa da Mutualidade, dos discentes da Escola, cujo fim era fornecer aos aprendizes que concluíram o curso toda a ferramenta e utensílios indispensáveis ao exercício da profissão (Gadelha, 2010, p. 52).

Gadelha (2010) discorre que, nos anos de 1970 a 1980, as Escolas Técnicas se propuseram a formar profissionais com capacidades e competências que estiveram além do aprendizado técnico, isto é, “apoiado em teorias (conhecimento técnico) e saberes técnicos específicos (tecnologias), organizaram e ampliaram seus currículos, proporcionando ao estudante o acesso a esses conhecimentos” (*Idem*, p. 54). A autora esclarece que os profissionais formados nas Escolas Técnicas Federais eram bem aceitos pelas indústrias. Desse modo, a metodologia de ensino foi consolidada e abriu os caminhos para o surgimento de mais escolas no território brasileiro.

A Escola Técnica Federal exerceu suas atividades sob essa nomenclatura no período de 1968 a 1997, oferecendo à população uma variedade de cursos técnicos (Figueiredo, 2008), conforme se verifica no quadro 3:

Quadro 3- Cursos técnicos ofertados na ETF, período de 1968-1997

Cursos	c/h	Ano	Resolução
Edificações	4.320 h/a	1962	Nº 65 de 28/02
Estradas	4.152 h/a	1962	Nº 65 de 28/02
Química Industrial	3.922 h/a	1963	Nº 125 de 05/02
Eletrotécnica	4.256 h/a	1969	Nº 453 de 31/01
Mecânica de Máquinas	4.112h/a	1969	Nº 453 de 31/01
Telecomunicações	4.220 h/a	1972	Nº 122 de 04/12
Informática Industrial	4.336 h/a	1987	Nº 628 de 04/07
Segurança do Trabalho	2.114 h/a	1989	Nº 100 de 21/12

Fonte: Figueiredo, 2008, p.74.

A autora destaca que a Instituição também ofereceu cursos com cargas horárias menores, denominados de Cursos Técnicos Especiais, conforme quadro 4:

Quadro 4- Cursos técnicos especiais ofertados na ETF, período de 1968-1997

Cursos	Ano	Resolução
Mecânica de Automóveis	1961	Nº 49 de 29/02
Eletricista	1963	Nº 125 de 05/02
Aprendizagem Industrial	1965	Nº 253 de 30/12
Química Industrial	1968	Nº 386 de 29/02
Desenho Mecânico e de Instalações Hidráulicas	1968	Nº 384 de 29/02

Fonte: Figueiredo, 2008, p.74.

Somados a esses tipos de cursos, a ETF ofertou também os chamados Cursos Extraordinários, segundo Figueiredo (2008, p. 74):

Eram colocados à disposição daqueles que almejavam uma qualificação para ocupar um posto de trabalho, mas não tinham a escolaridade exigida para cursar o técnico de nível médio. Alguns dos cursos ofertados foram: impressão gráfica, encadernação; solda elétrica; serralheiro civil; eletricista enrolador de motor; eletricista de transformador; eletricista instalador; corte e costura de vestuário masculino; carpintaria civil, estofaria de móveis; mecânico diesel; lanternagem e pintura; eletricidade de automóveis; reparador de rádio receptor; bombeiro hidráulico; tipógrafo; desenhista de arquitetura; e laboratorista.

Santos (2017) menciona que, pelo Decreto S/N, de 22 de março de 1999, a ETF passou a ser denominada de *Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET*. A norma veio cumprir às exigências estabelecidas pela Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que transformaria as Escolas Técnicas

Federais em CEFET. O autor salienta que ocorreram mudanças nas instituições antes da data do Decreto. O CEFET, com o objetivo de expansão para o interior do estado, foi dividido em duas Unidades Descentralizadas - UNED no ano de 1999, uma na cidade do centro-sul, outra na região sul do estado. No ano de 1998 surgiu o Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica- CPQT, cujos papéis são: oferecer cursos, pagos e gratuitos à comunidade; administrar a receita pública dos cursos não-públicos e dos diversos projetos dos professores ofertados à sociedade.

Gadelha (2010) elucida que o CEFET teve autonomia para fomentar currículos flexíveis, criar e modificar os seus cursos. Retrata que outras duas UNED foram fundadas: uma na região metropolitana da capital e a outra no sertão central do estado. No *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009* do CEFET - PDI 2005/2009 CEFET, documento que tem a funcionalidade de projetar as ações institucionais durante cinco anos de vigência e atuou como elemento norteador do avanço do CEFET, consta que a Instituição passou a ter “nova missão institucional com ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão tecnológica” (*Idem*, p.16), destacando que:

O Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, gozando, na forma da lei, de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, tendo como marco referencial de sua história institucional uma contínua evolução, que acompanha o desenvolvimento ... da Região Nordeste e do Brasil (*Idem*, p.13); Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio-econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e o setor produtivo (*Idem*, p.14); Tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (*Idem*, p.21).

Segundo o PDI 2005/2009 CEFET, o Ministério da Educação - MEC, valorizando a potencialidade dos CEFET para a formação de profissionais qualificados da área tecnológica, concedeu, através do Decreto n. 5.225, de 14 de setembro de 2004, permissão e aprovação para que as Instituições desenvolvessem e ofertassem: cursos superiores, pós-graduação tecnológica, cursos de extensão e da pesquisa aplicada.

É interessante que se destaque os objetivos estratégicos da Gestão Institucional do CEFET, conforme o quadro 5:

Quadro 5 - Objetivos estratégicos para Gestão Institucional do CEFET

<p>Objetivos estratégicos do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os cursos técnicos, tecnológicos e licenciaturas, para posterior expansão; • Criar um centro multimídia de informações; • Reestruturar as gerências do ensino, melhorando as condições de trabalho dos docentes; • Estabelecer política de oferta de cursos articulada com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho; • Fortalecer a interiorização do ensino melhorando as atuais UnEDs; • Melhorar a infra-estrutura do parque gráfico e de multimeios; • Implementar políticas de Ensino à Distância (EAD) que permitam sua utilização como ferramenta para atender as demandas da sociedade.
<p>Objetivos estratégicos da extensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizar as relações com o setor empresarial, visando a expansão das atividades de extensão e ampliando a inclusão dos egressos; • Ampliar os Projetos Sociais fortalecendo a formação cidadã e a inclusão social; • Criar um Núcleo de Inclusão Social, para estimular, analisar e promover as diretrizes dos projetos sociais, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade; • Fortalecer a formação empreendedora e consolidar a incubadora de empresas; • Promover campanhas educativas relacionadas aos principais problemas epidemiológicos e sociais, com o apoio de organismos internos e/ou externos.
<p>Objetivos estratégicos da pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar os indicadores de qualificação do corpo docente, mediante ações de recrutamento de doutores; • Consolidar as atividades de pesquisa e iniciação científica nas áreas de atuação do CEFET; • Desenvolver ações de estímulo à inovação tecnológica; • Consolidar e expandir os Programas de Pós-graduação ofertados pelos CEFET;
<p>Objetivos estratégicos da gestão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver política de capacitação para servidores docentes e técnicos administrativos; • Ampliar o quadro permanente de pessoal; • Promover a modernização dos laboratórios, salas acadêmicas, e ambientes administrativos e acesso a portadores de necessidades especiais; • Implantar sistemas de tecnologia da informação visando a melhoria da gestão dos processos; • Otimizar as atividades administrativas e de ensino desenvolvidas através da integração de Sistemas Informatizados; • Ampliar a área física das unidades de ensino; • Implantar novas Unidades de Ensino em regiões estratégicas do estado; • Propor a criação de novas unidades em regiões estratégicas do estado.

Fonte: PDI 2005/2009 CEFET, pp. 22-23.

Gadelha (2010) explicita que, pelo Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000, os CEFET de todo o país passaram a ter autonomia no que diz a respeito à criação e ampliação de vagas de seus cursos no nível básico, técnico e tecnológico. Nesse sentido, “o CEFET ofertou cursos de todos os níveis da educação profissional, engenharias, licenciaturas e pós-graduação, em consonância com a legislação na época em vigor” (*Idem*, p.72). Seguindo esse entendimento, a autora apresenta os seguintes cursos de níveis médios e técnicos disponibilizados pelo CEFET, conforme quadro 6:

Quadro 6 - Cursos de níveis Médio e Técnicos ofertados pelo CEFET

Nº	Nível de Ensino	Cursos
01	Médio	Ensino médio
02	Técnico Integrado à Educação Básica	Edificações
03		Eletrotécnica
04		Mecânica
05		Telecomunicações
06		Informática
07		Técnicos
08	Mecânica Industrial	
09	Manutenção Automotiva	
10	Eletrotécnica: Sistemas Elétricos Industriais	
11	Eletrotécnica: Sistemas Eletrônicos Industriais	
12	Conectividade (Sede) (extinto)	
13	Conectividade (Lg) (extinto)	
14	Desenvolvimento de Software (extinto)	
15	Desenvolvimento de Software (Lg) (extinto)	
16	Música	
17	Segurança do Trabalho	
18	Agenciamento e Guia (extinto)	
19	Telecomunicações (extinto)	
20	Desenvolvimento de Software	
21	Conectividade	
22	Automação Industrial	
23	Informática	
24	Edificações	
25	Eletrotécnica	
26	Mecânica	
27	Guia Regional Especializado em atrativos naturais	

Fonte: (Gadelha, 2010, pp.72-73).

Em se tratando da oferta dos cursos superiores de tecnologia, Gadelha (2010) salienta que um dos objetivos está voltado ao relacionamento entre “o saber e o fazer” e “para o atendimento ao desenvolvimento científico-tecnológico, para as demandas do processo produtivo e para a formação do trabalhador que lhe possibilite entender e transformar a realidade de acordo com suas próprias necessidades” (*Idem*, p. 74). Nesse entendimento, a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, estabelece que:

Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão: I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - adotar a flexibilidade,

a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Nessa perspectiva, Gadelha (2010) afirma que a formação superior desses profissionais visa preencher as lacunas demandadas pelas tecnologias cada vez mais exigentes. Desse modo, “necessário se faz, então, um trabalhador especializado com capacidade de aprender continuamente e de tomar decisões rápidas e eficazes, ante situações novas e imprevistas” (*Idem*, p. 76). A autora salienta que o CEFET estabeleceu uma política de expansão da oferta dos cursos tecnológicos, na unidade sede e em suas unidades descentralizadas. Os cursos englobaram diversas áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do estado, região e do país como um todo, enfatizando que os cursos duravam em torno de três anos e meio e acompanhavam as inovações tecnológicas que iam surgindo. Dessa forma, Gadelha (2010) apresenta os respectivos cursos de tecnologia ofertados pelo CEFET, conforme quadro 7:

Quadro 7 - Cursos tecnológicos ofertados pelo CEFET

Nº	Nível de Ensino Superior	Curso
01	Tecnologia	Saneamento. Recursos Hídricos
02		Vias e Transportes (em extinção)
03		Tecnologia em Estradas
04		Mecatrônica/Mecânica (em extinção)
05		Mecatrônica/Eletrotécnica (em extinção)
06		Mecatrônica Industrial
07		Telemática
08		Telemática/Telecomunicações (em extinção)
09		Telemática/Informática (em extinção)
10		Artes Cênicas (em extinção)
11		Artes Plásticas (em extinção)
12		Agenciamento de Viagens e Turismo (extinto)
13		Gestão de Turismo
14		Tecnologia em Hotelaria
15		Gestão Desportiva e de Lazer
16		Gestão Ambiental
17		Tecnologia de Processos Químicos
18		Manutenção Industrial
19		Automação Industrial
20		Produção Civil (em extinção)
21		Gestão Desportiva e de Lazer
22		Mecatrônica Industrial

Fonte: Gadelha, 2010, p.81.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, a Rede Federal de Ensino está presente em todo o território brasileiro, tendo como missão a formação profissional para os

diversos setores econômicos do país. A Rede tem como objetivos a realização de pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços e vivenciou a maior expansão de sua história:

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (Brasil/MEC/SETEC, 2018).

Nesse contexto, Pereira (2009) discorre que a criação dos Institutos Federais foi tratada como uma política de valorização da educação e das Instituições Públicas tendo em vista que o governo abriu espaço para um país soberano, democrático e onde se buscou a diminuição das desigualdades sociais. Salaria que os investimentos direcionados à Rede Federal aspiraram eficiência e eficácia, atendendo aos anseios do capitalismo moderno. Outeiro (2015) ressalta que os Institutos Federais vieram suprir as necessidades de setores sociais que historicamente estiveram à margem do desenvolvimento no Brasil sendo, portanto, instrumentos que proporcionam a cidadania, construção e transformação sociais.

Com a aprovação do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, o MEC estabeleceu as diretrizes para a reorganização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, a reestruturação consistiu na criação do modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Segundo o Decreto, os Institutos são de natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, como Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, foi promulgada a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; estabeleceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no âmbito do sistema federal de ensino. De acordo com o artigo 1 desta legislação, o sistema federal de ensino passou a ser compreendido pelos: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. Destaca em seu artigo 2, parágrafo 3º que: os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas

dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. No parágrafo 6º do artigo 5, a legislação elucida que: os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação.

Continuando com as recomendações delineadas pela Lei n. 11.892/2008, mencionam-se as finalidades, características e objetivos a que os Institutos Federais devem atender, conforme artigos sinalizados no quadro 8:

Quadro 8 - Finalidades, características e os objetivos dos Institutos Federais

<p>Art. 6: Os Institutos Federais têm por finalidades e características:</p>	<p>I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vista à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;</p> <p>II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;</p> <p>III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;</p> <p>IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;</p> <p>V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;</p> <p>VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;</p> <p>VII - Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;</p> <p>VIII - Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;</p> <p>IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.</p>
<p>Art. 7: Objetivos dos Institutos Federais:</p>	<p>I - Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</p> <p>II - Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>III - Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p>

	<p>V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e</p> <p>VI - Ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;</p> <p>c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;</p> <p>d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e</p> <p>e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.</p>
Art. 8: Objetivos dos Institutos Federais:	No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea <i>b</i> do inciso VI do caput do citado art. 7º.

Fonte: Lei n. 11.892/2008.

No momento atual, o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, Instituição de Ensino Pública no qual se realizou esta pesquisa, foi criada nos termos da Lei. n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Juridicamente, apresenta-se como uma autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o Instituto Federal é equiparado às universidades federais (Instituto Federal, 2019).

Segundo os documentos analisados (2019), a Instituição apresenta os seguintes princípios fundamentais, conforme quadro 9:

Quadro 9 – Princípios fundamentais do Instituto Federal

Princípios fundamentais		Objetivos
Missão	A missão é a declaração concisa e objetiva do principal propósito da organização, explicitando a finalidade da sua existência e o motivo para a qual foi criada.	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos para participar integralmente na formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética.
Visão	A visão vislumbra um estado futuro para a organização, ou seja, representa aonde ela quer chegar e o que deseja ser no futuro, em um período de tempo pré-determinado.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser referência no ensino, pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e ao desenvolvimento regional.

<p>Valores</p>	<p>Os valores correspondem aos princípios que direcionam o comportamento, as atitudes e as decisões de todas as pessoas que fazem parte da instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas suas atividades, o IFCE valorizará o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com ideias fixas na sustentabilidade ambiental.
-----------------------	---	--

Fonte: Instituto Federal (2019).

Conforme sinalizado no *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-23* (PDI 2019-23), o Instituto Federal atualmente é constituído pela Reitoria e 32 (trinta e dois) *campi*, localizados em todo o território do estado onde se situa. O Instituto Federal está amparado legalmente para atuar na educação básica e superior por meio da oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades do ensino. Consta ainda que a Instituição necessita oferecer à sociedade:

O mínimo de 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, integrada ao ensino médio, 20% das vagas ofertadas aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e 30% das vagas destinadas para cursos de tecnológicos, bacharelado e pós-graduação. Além disso, promovem-se ainda Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos profissionalizantes para atendimento ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visando atender os segmentos sociais com menos condições de acesso à educação profissional técnica. No âmbito da pesquisa e extensão acadêmica, o [nome da Instituição] desenvolve programas e projetos voltados para a valorização da cultura, acessibilidade, empreendedorismo, inovação e transferência de tecnologias com ênfase no desenvolvimento local e regional, bem como na preservação do meio ambiente (PDI 2019-23, p. 127).

Em se tratando da contratação e quantitativo dos colaboradores que constituem o corpo de servidores do Instituto Federal, técnicos-administrativos e docentes, o PDI 2019-23 da Instituição explicita que as prerrogativas contidas na Portaria MEC nº 246, de 15 de abril de 2016, e na Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11 de maio de 2016, definem os cargos efetivos do IF, conforme quadro 10:

Quadro 10 - Normativas para ocupação dos cargos efetivos do Instituto Federal

<p>Portaria MEC nº 246 /2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Previsão para o Instituto Federal: 1849 Professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e 1.618 Técnicos Administrativos em Educação, dos quais 561 são de cargos de nível superior, classe E; 998 cargos de nível intermediário, classe D, e 59 cargos de nível auxiliar, classe C.
<p>Portaria SETEC/MEC nº 17/2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece que os professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atuarão nas atividades de ensino diretamente vinculadas aos cursos e aos programas ofertados pela instituição em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, os professores são os protagonistas do

	corpo docente e tutorial da educação presencial e a distância promovida pelo Instituto Federal.
--	---

Fonte: PDI 2019-23, pp. 175-176.

Considerando o que rege nesse documento, o Instituto Federal engloba um corpo de trabalhadores constituído por 3467 servidores efetivos e professores substitutos distribuídos em seus 32 (trinta e dois) *campi* e Reitoria, admitidos por concursos públicos para os cargos efetivos e processos seletivos e subdivididos em 1618 Técnicos e 1849 Docentes.

Nessa perspectiva, o *campus* onde este estudo foi realizado, atualmente oferta os cursos verificados no quadro 11:

Quadro 11 - Cursos ofertados no *campus* em estudo

Nível	Especificações	Cursos	Duração
Técnico integrado	São cursos de formação profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio tradicional. Poderão inscrever-se para esta modalidade de ensino estudantes que, no ato da matrícula, apresentem comprovante de conclusão do ensino fundamental.	Informática	8 semestres (4 anos)
		Edificações	8 semestres (4 anos)
		Eletrotécnica	8 semestres (4 anos)
		Mecânica	8 semestres (4 anos)
		Telecomunicações	8 semestres (4 anos)
		Química	8 semestres (4 anos)
Técnico subsequente	São cursos de formação profissional técnica. Poderão inscrever-se para esta modalidade de ensino estudantes que, no ato da matrícula, apresentem comprovante de conclusão do ensino médio.	Edificações	4 semestres (2 anos)
		Eletrotécnica	4 semestres (2 anos)
		Guia de Turismo	3 semestres (1 ano e meio)
		Instrumento Musical	4 semestres (2 anos)
		Manutenção Automotiva	4 semestres (2 anos)
		Mecânica Industrial	4 semestres (2 anos)
		Segurança do Trabalho	4 semestres (2 anos)
		Graduação/ Licenciatura	Tecnológicos Cursos destinados a formar profissionais para campos específicos do mercado de trabalho.
Tecnologia em Gestão Ambiental	6 semestres (3 anos)		
Tecnologia em Hotelaria	6 semestres (3 anos)		
Gestão Desportiva e de Lazer	6 semestres (3 anos)		

		Tecnologia em Processos Químicos	7 semestres (3 anos e meio)
		Tecnologia em Saneamento Ambiental	6 semestres (3 anos)
		Tecnologia em Mecatrônica Industrial	8 semestres (4 anos)
		Tecnologia em Telemática	6 semestres (3 anos)
	Licenciaturas Cursos de graduação específicos para a formação de docentes. Poderão inscrever-se nestes cursos os estudantes que, no ato da matrícula, apresentem comprovante de conclusão do Ensino Médio.	Licenciatura em Artes Visuais	8 semestres (4 anos)
		Licenciatura em Física	7 semestres (3,5 anos)
		Licenciatura em Matemática	8 semestres (4 anos)
		Licenciatura em Teatro	8 semestres (4 anos)
	Bacharelado Cursos destinados para a formação profissional de graduação como bacharel. Poderão inscrever-se nestes cursos os estudantes que, no ato da matrícula, apresentem comprovante de conclusão do ensino médio.	Bacharelado em Engenharia da Computação	10 semestres (5 anos)
		Bacharelado em Turismo	8 semestres (4 anos)
		Bacharelado em Engenharia Civil	10 semestres (5 anos)
		Bacharelado em Engenharia de Mecatrônica	10 semestres (5 anos)
		Bacharelado em Engenharia de Telecomunicações	10 semestres (5 anos)
Mestrados	Os cursos de pós-graduação são destinados a todos que possuem diploma de ensino superior.	Artes	
		Ciência da Computação	
		Educação Profissional e Tecnológica	
		Engenharia de Telecomunicações	
		Ensino de Ciências e Matemática	
		Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação	
		Tecnologia e Gestão Ambiental	

Fonte: Documentos do Instituto Federal (2019)

Segundo os documentos consultados (2019), a Escola ocupa área de aproximadamente 39.000 m², dispõe de 88 salas de aulas convencionais, mais de 100 laboratórios nas áreas de Artes, Turismo,

Construção Civil, Indústria, Química, Licenciaturas e Telemática, além de sala de videoconferência e audiovisual, unidade gráfica, biblioteca, incubadora de empresas, espaço de artes, complexo poliesportivo e auditórios.

Formação e desenvolvimento profissional

Neste capítulo analisa-se o conceito, as dimensões e a evolução dos processos de formação de professores, retratados a partir das concepções dos principais estudiosos da área e publicadas na literatura, tendo em vista que as ações de formação são realizadas e transformadas em função do contexto e das mudanças sociais. Abordam-se as etapas de formação docente apresentando as finalidades e os desafios enfrentados pelos professores até chegarem e permanecerem nas atividades do ensino. Apresentam-se também os modelos de formação desenvolvidos, as terminologias, as fases e os aspectos que influenciam diretamente o desenvolvimento profissional docente, incluindo a construção e percursos perpassados pelo docente, isto é, idealiza-se a figura do professor explicitando os caminhos, as dificuldades e as necessidades, pessoais e profissionais, exigidos pela carreira. Finalizando a secção, sintetizam-se resultados de estudos recentes desenvolvidos na área de formação de professores.

2.1. CONCEITO DE FORMAÇÃO

O campo de estudo referente à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores abrange diversas e complexas investigações, exigindo tempo e dedicação por parte dos estudiosos da área. Diante do fato, para adentrar às questões ligadas à melhoria das práticas de ensino é importante levar em consideração as características relacionadas aos professores, sejam pessoais e/ou profissionais. No entanto, outros fatores influenciam na constituição dessas ações tais como: o ambiente de trabalho, as normas estabelecidas pelos órgãos superiores de educação, os aspectos financeiros e emocionais ligados aos professores, o currículo escolar, os alunos, entre outras.

Com as necessidades cada vez mais exigentes da sociedade globalizada, observa-se que a formação e aprendizagem dos professores estão diretamente associadas a essas mudanças. Nesse sentido, Maiato (2014) salienta que os novos contextos sociais reivindicam por aperfeiçoamento contínuo das metodologias e atitudes por parte dos professores, pois estes precisam desenvolvê-las para atender aos anseios da educação contemporânea. A autora acrescenta que o profissional deve superar os obstáculos do ensino, além de levar em consideração as características culturais e políticas, pois a formação e a aprendizagem docente constituem componentes relevantes do desenvolvimento

profissional. Nessa linha de pensamento, Pacheco (2018, p.52) adverte que, “Se a globalização impõe padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas de formação de professores refletem diversas perspectivas, não sendo possível compreender a realidade das escolas somente a partir de formas de governamentalidade curricular que incidem em resultados e *standards*”.

Flores e Veiga Simão (2009) chamam a atenção para os caminhos e objetivos que a formação e o desenvolvimento profissional necessitam para ser significativos no percurso da aprendizagem docente. Desse modo, a fim de se chegar a entendimentos satisfatórios, é imprescindível que haja mudanças de comportamentos e de crenças, incorporação de valores, empatia com os alunos, domínio dos conteúdos, saber-fazer, autorreflexão, etc. Diante dessa preocupação, as autoras levantam as seguintes indagações: “O que aprendem os professores (em formação e em exercício)? Como aprendem? Com quem? Em que contextos? De que modo se perspectiva a sua aprendizagem, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional contínuo?” (*Idem*, p.7).

A formação de professores conduz a dois objetivos: aos saberes apreendidos, que, por sua vez, estão imbuídos nas práticas curriculares e às transformações que os conhecimentos causam na atitude docente e no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999). Durante o percurso formativo devem ser levados em consideração pressupostos inerentes aos anseios dos professores porque: “[...] depende muito das representações, dos propósitos e dos efeitos ... a operacionalização de estratégias de formação contínua varia consoante as finalidades, as práticas e as repercussões que se pretendam” (*Idem*, p. 128).

Nessa perspectiva, a formação se caracteriza como um processo que prepara, profissionaliza e socializa os professores (Marcelo, 1999). O autor acrescenta que a formação representa uma função social quando os conhecimentos são repassados a fim de beneficiar os sistemas social, cultural e econômico. Como produto de desenvolvimento pessoal, exerce suas influências quando estimula a maturação, possibilita a aprendizagem e experiências dos sujeitos. Desse modo, o mesmo autor (1999, p. 26) explicita que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

No entendimento de Silveira (2011), a formação tem como funções o alcance e a construção de conhecimentos, assim como o desenvolvimento de capacidades e atitudes tendo em vista o

aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Para a autora, somente a formação inicial não representa as condições necessárias para atender às demandas em virtude das constantes transformações que a sociedade vem passando em seus diversos contextos: sociais, políticos, culturais e econômicas. Complementa que os professores necessitam estar submetidos a frequentes formações; no entanto, formar para mudar as práticas exige dos professores preparação e reflexão, estabelecendo discursos que objetivam valorizar a qualidade do ensino e conseqüente melhoria na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido,

A formação de professores surgiu como uma necessidade para se refletir sobre as práticas educativas, constituindo momentos de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança. Perante as possibilidades formativas o professorado vê-se confrontado com múltiplas formas de atuar que necessita adequar e mobilizar para o seu contexto e, por tal, esta transposição assume a faceta de um labirinto que exige reflexão sobre as várias alternativas. Neste labirinto de formas de pensar o ensino e formas de fazer pedagogia o professorado experimenta incongruências que o conduzem por caminhos mais fáceis e que lhe permite, também, cumprir a sua função de ser professor, subalternizando a cultura de colaboração e a sua participação no contexto escolar (Mesquita, Formosinho & Machado, 2014, p.356).

2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS

Por volta do século XIX, as nações deram início a programas de formação de professores. Segundo Niklasson (2014), o cenário foi dividido em dois paradigmas: o primeiro foi caracterizado por um quadro onde o futuro professor daria seus primeiros passos atuando ao lado de um mestre experiente, desta forma, aprendia os conhecimentos necessários para seguir na profissão. O outro modelo apresentou como peculiaridade a formação do futuro professor em instituição de ensino superior; neste contexto de aprendizagem, os alunos estavam propícios a aprenderem os saberes pelas unidades curriculares e, por conseqüência, estariam aptos a atuarem no ensino, apesar de não obterem os conhecimentos pedagógicos básicos.

McMahon (2014) destaca que a formação de professores vem passando por transformações em diversos países no mundo; no entanto as mudanças estão relacionadas aos programas de avaliação internacional como o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA* e aos resultados obtidos nessa mesma avaliação. A autora salienta que, para acompanhar o ritmo acelerado e as inovações que se evidenciam no século atual, os professores necessitam adquirir “[...] as competências e o conhecimento profissional e pedagógico necessário para prepararem os jovens para viverem e trabalharem no contexto diversificado do século XXI” (*Idem*, p.41). Nesse entendimento, o conhecimento profissional dos professores é adquirido por duas correntes de aprendizagem: a formal e a informal, incluindo uma variedade de situações que motivam a aquisição das instruções; apresentando como

fundamento a necessidade de combinar peculiaridades referentes a uma atividade, a um contexto e a uma proposta de trabalho e estando envolvido numa teoria que tem como objetivo a realização da prática docente (Pacheco & Flores, 1999).

Quando a educação está comprometida com os princípios estabelecidos pela performatividade, as escolas de formação de professores estão designadas a instruir futuros professores fadados a serem profissionais que se distanciam de suas capacidades de pensar, refletir e compreender os aspectos emocionais e atitudes (Day, 2012). Desse modo, o processo formativo se torna deficiente uma vez que o trabalho dos futuros professores será encaminhado para um contexto compreendido e pressionado pelos interesses mercadológicos; currículos impostos de forma não democrática; “gestão de inovações e sistemas de monitoramento e avaliação de desempenho foram introduzidos mas, muitas vezes, foram mal implementadas e resultaram em períodos de desestabilização, aumento da carga de trabalho, intensificação do trabalho e crise dos profissionais” (Day, 2012, p.8, *traduzido pelo autor*).

Loughran (2009) esclarece que os futuros professores adentram nos cursos de formação com perspectivas de “aprender” as funcionalidades do ensino. Outra situação descrita é a de que os sujeitos podem ser resistentes à cultura enraizada no modelo do próprio ensino e aprendizagem. Diante dessas adversidades surgiram questionamentos que buscam distanciar-las: a inclusão de alternativas no ensino, o afastamento de crenças trazidas pelos formadores de professores e as experiências inadequadas dos alunos futuros professores. O autor acrescenta que o formador de professores desconhece ou ignora essas atitudes como problemáticas, desse modo, “a falta de orientação e de apoio pode, facilmente, limitar o desenvolvimento do conhecimento e da prática do ensinar sobre o ensino” (*Idem*, p.20).

No que tange ao saber-fazer dos professores, este possibilita a transmissão do conhecimento direcionado a determinadas ações educativas, exercidas intencionalmente e fundamentadas no currículo (Pacheco & Flores, 1999). Nessa perspectiva o ensino compreende a atividade em que o docente necessita ser formado a partir das destrezas básicas, didáticas e do conhecimento dos conteúdos formais. Assim sendo, “[...] o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem reflectir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc” (Flores & Veiga Simão, 2009, p.8).

A formação de professores converge para uma temática que perpassa os muros escolares ao ser frequentemente objeto de pauta nas discussões políticas e de interesse acadêmico. Sua relevância tomou grandes proporções, assim como o desenvolvimento profissional dos professores, pelas transformações que ocasionam na melhoria do ensino, por consequência, no rendimento escolar dos

alunos. Estes fatores estão intrinsicamente relacionados à qualificação e ao desempenho dos professores (Flores & Veiga Simão, 2009).

Como já sinalizado anteriormente, a formação de professores como objeto de pautas políticas e acadêmicas em todo o mundo tem trazido grandes preocupações para as autoridades ligadas à educação. Estas buscam medidas que atenuem as questões problemáticas no ensino, dentre elas, está a melhoria da qualidade docente (Lapo & Flores, 2016). Diante de suas diversas particularidades, as investigações na área aumentaram significativamente tendo em vista que as pesquisas permitem avanços e melhorias dos docentes, das instituições de ensino e da própria educação. Nesse sentido, Flores, Moreira e Oliveira (2015) sinalizam que a formação de professores compreende um leque de modelos, relacionada aos variados contextos e à trajetória percorrida pelos professores, mas também às instituições de formação inicial.

Por outro lado, Nóvoa (1992) argumenta que as reformas na educação interferem nos objetivos proporcionados pela formação docente, pois as reestruturações significam uma linha extensa que separa os professores daqueles que criam e promulgam as normas educacionais. O autor esclarece que a política potencializa argumentos sociais conformistas e frequentemente costuma engessar o papel docente. Desta forma, os preceitos desenvolvidos pelos decisores políticos adentram a outras questões, isto é, aos assuntos ligados ao currículo e ao campo científico. Para o autor, as reformas podem ser consideradas como bases para o surgimento de novas formas de controle, inclusive sobre a profissão.

Nessa perspectiva e devido as rápidas transformações as quais a sociedade está submetida, a escola e o ensino se veem forçados a se adaptarem aos novos padrões: da economia, dos avanços científicos, tecnológicos, culturais, dentre outros. Observa-se que, por detrás das grandes reformas que estão sendo implementadas em torno do mundo, geralmente não costumam beneficiar a grande massa da população, interesses implícitos de uma minoria estão envolvidos. Em se tratando de reformas na educação, Ball (2005) relata que existem disputas entre aqueles que objetivam controlar e mudar os aspectos educacionais em favorecimento de seus julgamentos e valores, isto é, transformar a educação numa espécie de mercadoria para atender a interesses e ideologias em que poucos serão privilegiados, pois, segundo o autor, essa política está em linha com a “liberdade” econômica. Nesse contexto, observa-se que a formação docente pode estar vulnerável a políticas controladoras e que são direcionadas ao atendimento das ideologias dominantes, como se verifica:

A formação inicial e contínua de professores vem sendo discutida e reconfigurada historicamente como forma de atender às demandas de diferentes ordens e, de maneira geral, acabam explicitadas em políticas oficiais que buscam universalizar fundamentos e métodos, assim como criar um perfil padrão de professor. Esse processo, além de retirar a autonomia do professor sobre as decisões necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, cria

um processo de descontinuidade na construção e desenvolvimento dos saberes da docência, pois as reformulações das políticas e dos currículos e o seu caráter prescritivo assumem uma dinâmica descartável, prejudicando os processos de construção e amadurecimento dos saberes (Silva & Rosa, 2016, p. 177).

Pacheco e Flores (1999) elucidam que as discussões sobre a formação de professores conquistaram o meio científico e acadêmico a partir da década de sessenta do século XX com o advento dos diversos estudos desenvolvidos, somadas às publicações em revistas e aos eventos nas instituições de status científico. Acrescentam que o assunto foi impulsionado no contexto da investigação quando passou a ser discutido com maior ênfase nos cursos de mestrado e doutorado. Segundo os autores, apesar desse avanço, “ de uma forma global, e pelo menos na estrutura disciplinar das Ciências da Educação, não se reconhece, actualmente, uma autonomia disciplinar para a teoria e prática de formação de professores” (*Idem*, p.10).

Marcelo (1999) evidencia que a formação de professores está representada pelos conhecimentos que potencializam ações democráticas, possibilitando que os sujeitos tenham acesso à cultura, à informática e ao mercado de trabalho. No entanto, o autor explica que, devido à ausência de um referencial teórico concreto, surgem as deficiências na área quando se trata dos aspectos conceituais, práticos e na própria pesquisa.

Para Forte (2005), a formação de professores desperta interesse quando acompanha as transformações na sociedade, nas escolas e pela exigência da própria profissão em meio aos constantes debates, complexidades e reavaliações demandadas junto aos professores. A autora sinaliza que a formação necessita ser vista como um percurso que leva em consideração as aptidões pessoais interligadas aos itinerários profissionais dos professores, esclarecendo que não se deve entendê-la como uma simples junção dos saberes ao longo do tempo, mas como uma fonte de conhecimentos composta por variadas aprendizagens, isto é, crescimento pessoal. Acrescenta ainda que:

Esta pressão para a mudança deu origem a novas concepções de **educação e formação**. Saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente (*Idem*, p.25).

Nesse contexto, a formação de professores compreende um processo que possibilita aos docentes experiências de aprendizagem as quais favorecem a aquisição e a construção de competências tendo em vista o enriquecimento profissional, assim como o desenvolvimento da escola e melhores rendimentos dos alunos (Lapo & Flores, 2016). Nesse caso, a competência é entendida como a formação que abrange o todo, isto é, o profissional adquire qualificações pessoais e interpessoais compreendidas

pelas dimensões “intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais- visando a unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas” (Libâneo, 2008, p. 85).

Forte (2005) esclarece que a formação deve englobar não somente as percepções adquiridas pelos professores, mas necessita que sejam envolvidos os diversos campos de aprendizagem em seus diferentes momentos. Desta forma, a formação dos professores precisa ser entendida como um processo de transformação que visa agregar os conhecimentos necessários para a construção das identidades pessoal e profissional. Como advoga a autora, “a formação tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajetória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas” (*Idem*, p.17).

Nóvoa (1992) argumenta que a formação de professores consiste numa ferramenta impulsionadora da profissionalidade docente, pressupõe a construção do desenvolvimento por duas formas de culturas: uma profissional, diretamente ligada aos professores e outra relacionada às atividades de gestão e organização escolares. No entanto, o autor salienta que a formação de professores tem-se distanciado do desenvolvimento pessoal quando se questiona o verdadeiro sentido da formação, isto é, existe um dissenso entre as funcionalidades da atividade educativa e a representação e amplitude da própria formação.

2.3. O *CONTINUUM* DA FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL, INDUÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Marcelo (1999) salienta que a formação de professores vem sendo desenvolvida e aprimorada de acordo com as necessidades econômicas e sociais tendo em vista que as sociedades demandam por profissionais da educação cada vez mais capacitados, desta forma, o processo de formação de professores regulamenta-se em conformidade com o desenvolvimento dos sistemas educacionais dos países. O mesmo autor afirma que o currículo da formação de professores é construído e está relacionado aos acontecimentos históricos dos quais sofre interferências em sua extensão e qualidade, isto é, o currículo “ tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, etc., da sociedade em cada momento histórico” (*Idem*, p. 77).

Com as rápidas transformações que as sociedades vêm passando, as pessoas têm de se submeter a constantes qualificações, isto é, precisam estar atualizadas para exercerem suas atividades em consonância com as exigências inerentes ao percurso profissional. Na docência não é diferente pois,

Saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente (Forte, 2005, p.25).

2.3.1. A Formação inicial

No âmbito da formação inicial de professores, esta foi desenvolvida sob duas formas de aprendizagens durante o século XIX: na primeira, o futuro professor adquiria as habilidades do ensino exercendo suas atividades ao lado de um professor experiente; o segundo panorama de aquisição dos conhecimentos necessários para a prática docente foi compreendido por um ambiente em que os futuros professores adentravam no ensino superior para apreender os conteúdos específicos (Niklasson, 2014). McMahon (2014) explicita que na Inglaterra a aprendizagem dos futuros professores pode ser ofertada nas escolas pelo processo de imitação (treinamento) cuja pedagogia de ensino se situa numa perspectiva técnica. Segundo a mesma autora, na Escócia o processo de formação inicial dos professores abrange um contexto que engloba a interrelação entre os conhecimentos teóricos e práticos, vistos nas universidades.

Niklasson (2014) questiona os ambientes de aprendizagem dos futuros professores, sejam eles no contexto de trabalho ou nas universidades, demonstrando que a apreensão dos conhecimentos e destrezas nas instituições de ensino superior representam uma formação de melhor eficiência. Entretanto esta autora, levando em consideração os estudos de Labaree (2008), salienta que a formação inicial de professores nas universidades difere em virtude de existir, por exemplo na universidade de investigação, a instabilidade entre os conhecimentos dos conteúdos específicos e da formação profissional. Acrescenta que os programas de formação necessitam oferecer aos futuros professores conhecimentos sobre a localidade, diversidades e multiculturalidade em seu contexto de aprendizagem. Salienta ainda, corroborando os trabalhos de Haberman e Post (1998), que a formação inicial dos professores apresenta como principal fator de sucesso os aspectos relacionados com as qualidades pessoais, isto é, os recém-formados “[...] necessitam de autoconhecimento, autoaceitação, empatia e onde têm de ser capazes de ensinar no meio do caos e lidar com seus próprios preconceitos pessoais” (Niklasson, 2014, p.84).

De um modo geral, os alunos futuros professores apresentam trajetórias intrínsecas de suas vivências escolares, geralmente antes de adentrarem nos cursos de formação inicial, estão carregados de crenças, questionamentos e visões sobre a profissão e o ensino (Flores, 2010). Esta autora esclarece que a passagem de aluno a profissional da educação compreende expectativas e situações frequentemente conflitantes que estão relacionadas à formação da identidade profissional, em virtude de

“o contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como candidatos a professor, quer como professores principiantes” (*idem*, p.183). Nesse enquadramento,

[...] os milhares de horas que um **aluno** passa na escola, contactando com professores e alunos, desenvolvendo actividades didácticas, não deixarão de influenciá-lo no momento em que se torna professor. É toda uma cultura latente, sublinha Lortie (1975), que os alunos assimilam, interiorizam e reproduzem quando passam a professores (Pacheco & Flores, 1999, p. 52).

No entanto, para se sobressair dos aspectos negativos, representados pelos costumes trazidos para a formação inicial, Flores (2010) elucida que os formadores de professores têm o papel de desenvolver ações que buscam extrair dos futuros professores suas potencialidades por meio da reflexão. Desta forma, estes alunos irão se autoconhecer e pôr em prática destrezas e habilidades que farão diferença para o exercício profissional e desenvolvimento pessoal.

A formação inicial apresenta como uma das principais funções “a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido” (Flores, 2010, p.185). A instituição executora da formação inicial de professores também exerce papel essencial nesta etapa de formação, principalmente no que se refere ao currículo de aprendizagem dos alunos e da qualificação de seus formadores. Nesse entendimento, Marcelo (1999, p.77) sublinha três funções da formação inicial:

[...] em primeiro lugar, a de **formação** e treino dos futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de **controlo de certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, **agente de mudança** do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Desse modo, considera-se que a formação dos professores compreende um processo complexo e está associada a especificidades conceituais que buscam atender aos propósitos do “processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor” (Pacheco & Flores, 1999, p. 57). Nesse sentido, para se perceber os percursos de formação que os futuros professores atravessam, estes autores apresentam as diferentes tendências desenvolvidas por Zeichner (1983), isto

é, os paradgmas¹: *tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação*, conforme sinalizados no quadro 12:

Quadro 12 – Paradgmas ou tendências da formação docente

Paradgmas da formação docente	
Tradicional (ou Tradição Acadêmica)	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação está numa formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola Zeichner (1983); • “Esta tradição da formação de professores acentua o papel do professor enquanto acadêmico e especialista da matéria escolar”, considerando que a formação pedagógica tem uma “qualidade intelectual supostamente inferior (Zeichner & Liston, 1990, p. 4); • A formação tradicional, por tradição, coloca a ênfase na organização do saber-fazer (...) é na e pela experiência que se estrutura o desenvolvimento da lucidez das ações. Colocando a ênfase na experiência e na didática do oral da transmissão, cada aprendiz torna-se-á mestre.” (Lerbert, 1986, p. 132); • O saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar; • Chega-se a professor pela acumulação da experiência, sobretudo através do método do ensaio-erro, e por uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos do ensino.
Condutista ou Comportamentalista (Tradição de Eficiência Social)	<ul style="list-style-type: none"> • A formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna a clarificar os objectivos e organizar programas que ensinam o professor a comportar-se nas mais variadas e estandizadas situações de ensino e aprendizagem; • A eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vistas a um desempenho ideal e ao reforço da dinâmica tecnológica da formação; • O professor encarado como técnico que executa competências previamente adquiridas; • A formação é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão.
Personalista (Tradição Desenvolvimentalista)	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta para o desenvolvimento pessoal do formando; • Pressupõe um currículo formativo mais flexível; • A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações; • Ideia de que é a, segundo Zeichner e Listo (1990, p. 7), “ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores” constitui a característica principal desta tendência; • Reconhece três versões: formação progressiva, centrada no aluno; formação humanista; formação personalizada; • A individualização das situações de formação de um professor, em função das suas necessidades, problemas e preocupações, constitui o aspecto principal da formação personalizada (Fuller & Bown, 1975);

¹ Um paradigma constitui “uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas de formação de professores” (Zeichner, 1983, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 57).

	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é visto como um naturalista (ligado à jardinagem), como um artista e como um investigador, pelo que a sua formação deverá incidir não nos processos técnicos de ensinar, mas que favoreçam a sua introspecção e maturidade.
Orientado para a Indagação (ou Tradição de Reconstrução Social)	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana; • A reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos; os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar decisões mais adequadas a cada uma delas; • O professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional; • Os defensores desta tradição colocam de lado a hipótese de um currículo neutro de formação de professores, defendendo um currículo orientado por uma teoria social crítica que ajude o professor não só a examinar aquilo que faz mediante princípios e ideias democráticas, como também a verificar que as suas opções diárias estão associadas às questões da continuidade e da mudança social; • Devido a seu poder crítico, esta tradição tem um estatuto marginal nos actuais programas de formação de professores.

Fonte: (Pacheco & Flores, 1999, pp. 57-62).

Esteves (2001) argumenta que, independente das etapas de formação, existem deficiências e problemas ocasionados pelas metodologias tradicionais e/ou crenças implícitas, por conseguinte, comprometendo futuramente o desenvolvimento das atividades docentes. A mesma autora levanta a preocupação de que “a relação entre investigação, essencialmente enquanto estudo e produção de conhecimento, e a formação, essencialmente enquanto acção, não é uma relação simples nem fácil de estabelecer” (*Idem*, p. 217). Seguindo com essa linha de discussão, Flores (2010) salienta que os estudos que permeiam nas vivências anteriores dos alunos futuros professores não são suficientes para explicitarem as influências e desafios enfrentados pelos mesmos quando partem para exercer as atividades em sala de aula. Esta autora chama a atenção, seguindo com os entendimentos de (Flores, 2006b; Flores & Day, 2006), para outro questionamento: “A investigação indica que, para os professores, as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula, advogando uma abordagem mais prática e um contacto gradual com a escola” (*Idem*, p. 183). Esteves (2001) complementa afirmando que a problemática carece de mais estudos, saber científico sobre o campo da formação de professores, distanciar-se das políticas implementadas frequentemente por aqueles cujos conhecimentos sobre as lacunas abertas não conseguem solucioná-las, realçando (*Idem*, p. 219) que:

Um dos caminhos para a reconceptualização da formação dos professores, certamente não o único, é o que se consubstancia na metáfora dos “professores como investigadores”. O propósito central desta intervenção é o de vos falar, pois, do recurso à investigação como estratégia de formação de professores, das concepções de educação, de escola e de professor que ela presume, das condições que exige, das potencialidades e das limitações que pode conter.

Nesse entendimento, para que sejam alinhados caminhos entre formação e investigação, existe a necessidade de se perceber e averiguar esses fenômenos amplamente, discutindo-os e nivelando-os a contextos de formação colaborativos e eficientes entre escolas e universidades no sentido de gerar e aproveitar o que essas instituições possam oferecer (Flores, 2010) e fomentar políticas de integração estabelecendo as funções para que as universidades e os formadores de professores adotem mecanismos “ no sentido de ultrapassar a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação” (*Idem*, p. 186). A autora ainda sugere que os ambientes de formação de professores discutam e analisem as crenças e representações trazidas pelos futuros professores, partindo para o entendimento das problemáticas que compreendem o ensino e o papel docente e levando esses sujeitos a repensar e/ou refletir o verdadeiro sentido do que é ser professor, isto é, para a:

[...] (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente em algumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; e clarificar a filosofia subjacente a determinado projecto de formação em que a reflexão e a investigação se assumam como elementos estruturantes (Flores, 2010, p. 186).

2.3.2. O Período de indução

O período de indução constitui uma ponte entre a formação inicial e a carreira docente. O professor iniciante exerce suas atividades didáticas, pedagógicas e científicas geralmente auxiliado por um professor titular (mentor) durante o primeiro ano do programa, apoiando-o e avaliando-o. Realiza uma espécie de estágio probatório onde serão compreendidas as características e princípios que deverão guiá-lo durante sua vida como profissional, dentre eles: os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos.

Nesta etapa do processo de formação os professores assumem as atividades na sala de aula após sua formação inicial. Segundo Pacheco e Flores (1999) este processo geralmente é constituído por um intervalo de tempo que apresenta duração de três anos, envolvendo os aspectos pessoais e contextuais. Desse modo, salientam que “implica um processo de aprendizagem fundamental que permite ao professor principiante assumir o papel numa dada organização/profissão, na medida em que compreende os valores, os comportamentos e os conhecimentos a ela associados” (*Idem*, p.111).

Nóvoa (2017, p.1124) elucida que o termo *indução* frequentemente é substituído por outras terminologias dependendo do país que o aplica, isto é, “residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc.”. O autor chama a atenção afirmando que as instituições escolares

geralmente não oferecem os meios adequados para a receptividade dos professores principiantes, considerados sem experiência para lidar com as salas de aula. Nesse enquadramento, as escolas dificilmente apresentam programas voltados à integração dos novos professores, até mesmo pela ausência de solidariedade por parte dos professores de maior experiência profissional. Inquieto com o descaso, o mesmo autor (2017, p 1125) indaga que “É inaceitável. Tanto as instituições universitárias como os responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional ... a necessidade de criar boas condições nas escolas e um compromisso dos professores mais prestigiados com a integração dos mais jovens”. No entanto, o mesmo autor elucida que, em algumas nações, existe a preocupação por parte das autoridades em fomentar políticas públicas que compreendem a relevância desta fase de transição do desenvolvimento profissional.

Pacheco e Flores (1999) salientam que é durante a indução que os professores adquirem e consolidam as competências e as habilidades no ensino, reconhecendo e contornando as falhas, assumindo as responsabilidades profissionais porque “a entrada no ensino é brusca e repentina, pois o professor nável tem de desempenhar as mesmas tarefas e de assumir as mesmas funções que um professor com experiência (*idem*, p.111).

Seguindo as análises realizadas por Zimpher (1988), Marcelo (1999, p.119) aborda os principais desafios enfrentados pelos professores principiantes durante a fase formativa da indução:

Frequentemente, são atribuídos aos professores cargos de docência com grandes problemas à gestão de classe; De um modo geral, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes; Os professores lutam contra o caos e o stress durante os primeiros anos de docência, salientando sobretudo o valor prático; A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos; O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação; Os professores principiantes têm poucas oportunidades de contato com modelos de ensino variados e eficazes.

Quando adentram à sala de aula, os professores recém-formados estão expostos a uma série de dificuldades, e tradicionalmente, exercem as atividades utilizando o método do ensaio-erro (Pacheco & Flores, 1999). Estes autores, referindo-se aos argumentos de Huberman (1991); Cavaco, (1993) e Flores (1997), destacam que devido ao isolamento profissional os professores recém-formados recorrem ao *princípio da sobrevivência*, isto é, solucionam as adversidades de forma individual. Os mesmos autores sublinham que, somadas as dificuldades inerentes ao exercício profissional, a exemplo da didática, está a insegurança pessoal movida pelo ambiente de trabalho. Entretanto, acrescentam que os impasses ligados à escola, aos professores veteranos e aos alunos constituem os gatilhos necessários para a socialização desses professores principiantes uma vez que “as influências dos primeiros tempos de exercício autónomo de funções docente, sobretudo as variáveis de natureza estrutural (como é o caso

da sala de aula e da escola), constituem fatores com forte poder socializador que ultrapassa a formação inicial” (*Idem*, p. 113). Assim:

Várias vezes, a indução é entendida como uma transição entre a preparação e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar particular e numa cultura profissional (FEIMAN-NEMSER et al., 1999; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; WONG, 2002). Na literatura sobre a indução, esta socialização pode ser apresentada: a) como um processo, algo passivo, de aprendizagem e interação, através do qual os novos professores são “induzidos” nos aspectos dominantes da sua área disciplinar - linguagem, valores, missão, conhecimento, ideologia e tecnologia; ou b) como um processo, mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e formas de competência (LAWSON, 1992). A socialização pode resultar exclusivamente de processos informais - interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens - ocorridos nos contextos em que se vai desenvolvendo a atividade profissional, ou ser influenciada por um programa de indução formal (Roldão, Reis & Costa, 2012, p.444).

Marcelo (1999) menciona ações adequadas aos programas de iniciação à docência, tomando como referência os contributos de Hegler e Dudley (1987), o autor (*Idem*, p.122) demonstra os seguintes objetivos genéricos encontrados na maioria dos programas:

Melhorar a acção docente; **Aumentar** as possibilidades de **permanência** dos professores principiantes durante os anos de iniciação; Promove o **bem-estar pessoal e profissional** dos professores principiantes; Satisfazer os **requisitos formais** relativos a iniciação e à certificação; **Transmitir a cultura** dos sistemas aos professores principiantes.

Nesta fase de formação, observa-se a presença dos questionamentos, indecisões e inseguranças por parte dos professores principiantes, entretanto os fatores que os acarretam podem estar relacionados pelas “decorrente da tomada de consciência das dificuldades reais da escola e da necessidade de sobreviver perante as tarefas da turma, principalmente no que diz respeito ao controlo dos alunos” (Pacheco & Flores, 1999, p 115).

Recorrendo aos estudos de Gold (1992), Marcelo (1999) elucida que os programas de indução ao ensino demandam pela figura do mentor, um professor veterano e experiente que apresenta as funções de observar, apoiar e avaliar, assim como, a de atender as seguintes necessidades: “Físico-emocionais: autoestima; segurança; aceitação, autoconfiança, resistência, etc.; Sociopsicológica: amizades, relações, companheirismo, interações; Pessoal-Intelectual: estimulação intelectual; novos conhecimentos; desafios; experiências estéticas, técnicas de inovação” (*Idem*, p.125). Complementado o entendimento deste autor, Pacheco e Flores (1999, p. 123) mencionam: “ a seleção de um mentor deve obedecer a critérios específicos, tais como: possuir qualidades de excelente profissional, ter número mínimo de anos de experiência, ser profissionalizado, ser competente, ter atitudes de espírito crítico, flexibilidade, etc”.

Nesses termos, compreende-se que os programas de iniciação à docência geralmente inserem-se num contexto avaliativo em que as habilidades e práticas dos professores recém-formados são analisadas e julgadas por seus mentores, inclusive pelos gestores das escolas (Roldão, Reis & Costa, 2012). Entretanto, os mesmos autores salientam que os sujeitos que formam o corpo escolar estão se conscientizando da relevância dos programas de indução, percebendo que necessitam realizar o acolhimento aos professores principiantes das seguintes formas: orientando-os e apoiando-os; colocando-os para lecionar em ambientes de ensino harmônicos; oferecendo suporte necessário através do professor mentor; garantindo-lhes recursos para que os mesmos desenvolvam suas atividades eficazmente. Os autores explicitam ainda que os programas devem ser entendidos:

[...] como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo, de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrados no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos). Os programas de indução mais eficazes permitem que os novos professores observem os seus colegas, sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentam a reflexão e a aprendizagem conjuntas e encaram a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade coletiva (Roldão, Reis & Costa, 2012, p. 446).

2.3.3. A formação contínua

Quando se discorre sobre formação contínua não se pode abster que a formação inicial é tida como um dos pilares que guiará os futuros professores ao sucesso profissional. Esta formação está relacionada com a aquisição dos saberes teóricos e práticos que se estenderão no decorrer da vida profissional. Somados a estes conhecimentos, os professores ampliarão sua missão com outros que apreenderão no decorrer da trajetória de trabalho considerando o contexto de suas atividades, adequando-se às práticas, contornando e superando situações e desafios que irão surgir (Libâneo, 2008).

Pacheco e Flores (1999) elucidam que é por meio da formação contínua que os professores adquirem as destrezas necessárias para a aquisição das experiências profissionais e crescimento pessoal, desse modo, essa etapa formativa conduz a uma amplitude de percursos de aprendizagens. No entanto, os mesmos autores acrescentam que a formação contínua é um fenômeno que “depende muito das representações, dos propósitos e dos efeitos que sobre ele possuamos” (*Idem*, p.128). Nessa perspectiva, a etapa compreende:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização e saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias (Libâneo, 2008, pp. 227-228).

Nesse entendimento, a formação contínua se insere numa das mais importantes peculiaridades do contexto escolar em virtude de abranger todos os que exercem suas atividades nas escolas. Segundo Libâneo (2008), é um percurso de constantes aprendizagens que vão além do desenvolvimento profissional e estabelece transformações voltadas aos aspectos culturais e pessoais dos professores e daqueles que estão ligados a atividades educacionais. O autor explica que as formações contínuas contribuem para que os docentes delineiem ações que buscam a resolução dos problemas, assim como elaborem ou recriem situações de trabalho que favoreçam as mudanças e melhorias de suas práticas, e principalmente, proporcionar aos professores reflexões que contribuam para identificar, avaliar e transformar aspectos pessoais e profissionais.

Na perspectiva global, a formação contínua visa o desenvolvimento profissional do professor em seus variados aspectos e caminhos de aprendizagens (Pacheco & Flores, 1999). Estes autores acrescentam que o percurso de formação compreende os conhecimentos adquiridos durante a prática profissional e aqueles que surgem a partir de atividades que conduzam à construção do saber-fazer didático e do ambiente do qual o professor exerce seu trabalho. É importante pontuar que a realização de frequentes eventos de formação não significam que possam agregar saldos positivos para os professores e ambientes escolares, principalmente quando se avalia o comportamento desses durante a práxis e sua socialização com a comunidade escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 15) adverte:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Noutra compreensão, Pacheco e Flores (1999) partilham de argumentos semelhantes aos de Rodrigues e Esteves (1993); Maclelland e Varma (1996) quando afirmam que a formação contínua visa atender às deficiências observadas no processo formativo dos professores e que não está associada a um contexto organizacional específico. Ressaltam que a etapa constitui o percurso essencial, seja pela observação e/ou investigação, almejando atingir os propósitos de: “adquirir novas competências;

incentivar a inovação educacional por parte dos professores; e melhorar a competência docente” (*Idem*, p.132). Salientam que a formação contínua seja realizada de forma planejada e orientada seguindo os preceitos de:

[...] uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto; investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação; individualização dos percursos de formação; formação e investigação; desenvolvimento de formação na situação de trabalho; introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas; integração das estratégias de aprendizagem na formação (Nóvoa 1992, citado por Pacheco & Flores, 1999, pp. 134-135).

Para que os objetivos da formação contínua sejam alcançados, é fundamental que esta esteja aliada a critérios intrinsecamente ligados às exigências pessoal, profissional e organizacional (Pacheco & Flores, 1999). Desta forma, explicitam (*Idem*, p.132) que esses aspectos podem ser subentendidos pelos seguintes critérios:

- Pessoal: relacionado a demanda autodesenvolvimento, pois “[...] deverá almejar níveis mais elaborados de autoconhecimento e proporcionar níveis mais elaborados de conhecimento acerca da realidade”;
- Profissional: busca atender às carências profissionais, como “[...] quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular, quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum) ”;
- Organizacional: constituído por demandas concernentes, “[...] as que reflectem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que se produzem nos dias de hoje e a que o professor terá de dar resposta; as que se orientam para a melhoria do sistema educativo em geral e as formativas como forma de resposta à desactualização da formação inicial”.

Turatti (2018) salienta que a formação contínua se destacou nas últimas décadas em virtude de seus objetivos estarem relacionados à compensação das necessidades dos professores e conseqüentemente das escolas. Para a autora, a situação se deu devido aos aspectos deficitários ocasionados durante a formação inicial dos professores. Desse modo para suprir as lacunas, a formação contínua compreende as ações que estimulam a reflexão dos professores sobre suas práticas, identificando e melhorando suas deficiências. Complementando esse raciocínio, Esteves (2014) afirma que os formadores de professores exercem grande influência sobre o sucesso docente, pois estes devem ser “[...] conscientes do valor socializador da formação face às dificuldades enfrentadas pelos

profissionais, mas também optem por estratégias que permitam dar voz aos professores, fazer destes sujeitos do seu próprio desenvolvimento e co-responsáveis da formação dos seus colegas” (*Idem*, p.33).

2.4. MODELOS DE FORMAÇÃO

Para Esteves (2001) a formação docente ocorre ao longo da carreira, porém o processo não consiste somente dos aspectos positivos, confronta-se com desafios que normalmente limitam sua funcionalidade porque os professores frequentemente não conseguem modificar as práticas pedagógicas em virtude de estarem engessados a práticas tradicionais, rotineiras e carregadas de crenças.

2.4.1. A proposta de Korthagen (2009)

Até se chegar ao enquadramento dos modelos de formação, destaca-se nos parágrafos seguintes os relevantes contributos de Korthagen (2009) que justificam a relação entre teoria e prática no contexto da formação docente. Num primeiro momento, referencia a *abordagem dedutiva ou abordagem da teoria à prática*. Nesta perspectiva, os conteúdos são apreendidos pelos alunos futuros professores a partir dos conhecimentos científicos existentes, designada como a abordagem tradicional na formação e: “[...] a sua característica fundamental é deixar o formador decidir o que é importante aprender com base na quantidade de conhecimento disponível” (*Idem*, p. 41).

Em se tratando da segunda abordagem sinalizada por Korthagen (2009), a da *tentativa e erro*, a mesma não representa resultados benéficos em virtude da formação estar vinculada à observação de um mestre experiente, pois nesta os percursos formativos frequentemente são deficitários: “*acabamos por criar uma lacuna entre teoria e prática*” (*Idem*, p. 42). O mesmo autor esclarece que, na abordagem dedutiva, a aprendizagem dá atenção a teoria, enquanto que na da tentativa e erro o foco está na prática. O autor, tomando como referência a concepção de Smith (2003), evidencia que a relação teoria e prática na formação de professores converge ainda para uma questão inconclusiva, passível de entraves no processo formativo dos professores.

Tendo em vista a abordagem que leva em consideração a reflexão dos estudantes (futuros professores) sobre as ações, a troca de experiências entre os mesmos, a construção de práticas e comportamentos supervisionados por um formador de professor, Korthagen (2009) apresenta a *abordagem realista*. Esta permite desenvolver e partilhar os conhecimentos entre os futuros professores e formadores, compreende a “articulação contínua entre teoria e prática”. (*Idem*, p.42). Caracteriza-se

por: “Trabalhar com base em situações reais com as quais se confrontaram durante o ensino e que causaram preocupação ao aluno futuro professor; Reflexão e interação entre os futuros professores; Reinvenção orientada” (*idem*, pp. 42-43).

Diante desse entendimento, Korthagen (2009) salienta que o professor necessita desenvolver competências para direcionar a aprendizagem, estruturando suas experiências e construindo suas próprias teorias da prática. Sugere que professores e escolas trabalhem de forma colaborativa e/ou cooperativa visando o desenvolvimento em conjunto. Delineia que os sentimentos consistem em aspectos inerentes à construção do comportamento docente e discente no contexto do processo educativo.

Desta forma, a formação só representa uma concepção positiva quando os professores a reconhecem a partir do ponto de vista criativo, crítico e reflexivo. Não se trata de atitude aceitável quando os professores realizam formações de forma obrigatória e/ou fugindo ao seu contexto de trabalho e estudo para simplesmente contar pontos para a progressão na carreira, porque a formação não atende aos objetivos pretendidos (Silva, 2003). Segundo o autor, é um processo que implica tempo, causa custos e não atende ao juízo real da formação que é o de acrescentar algo de novo aos conhecimentos e despertar nos professores as mudanças e transformações necessárias para aperfeiçoamentos de suas práticas.

A formação de professores possibilita que sejam utilizadas estratégias de qualificação e melhorias as quais ultrapassam a exclusividade da figura docente, isto é, envolve todo o universo de trabalho em que estar situado o professor (Pacheco & Flores, 1999). Nesse contexto,

Os modelos de formação docente estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos de que tipo profissional a sociedade quer ter. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas (Lagar, 2011, p.2).

2.4.2. Os modelos apresentados por Pacheco e Flores (1999)

Pacheco e Flores (1999) delimitam três modelos de formação contínua de professores, classificando-os da seguinte maneira:

O *modelo administrativo ou transmissivo* está relacionado à formação realizada em eventos rápidos, com curto período de tempo, que permitem a participação de um grande número de pessoas, entre eles estão: os congressos, seminários, cursos, *workshops*, dentre outros. Este modelo é caracterizado como uma formação contínua planejada, tem como foco atender às necessidades das organizações, instituições, órgãos superiores de educação em detrimento dos anseios pessoais e

profissionais dos professores (Pacheco & Flores, 1999). Por outro lado, é considerada uma formação insatisfatória, deficiente, por não conseguir solucionar as demandas dos professores, até mesmo, por não repassar os conhecimentos e estratégias que contribuam para a qualidade da práxis docente. Está sujeito a críticas porque, neste modelo, se verifica “uma formação colectiva em que o professor é um receptor passivo e uma formação de cariz administrativo, onde a presença do professor é mais importante que a sua participação” (*Idem*, p. 133).

Por seu turno, o *modelo individual* refere-se às reivindicações dos professores no tocante a uma formação que os guie às transformações e melhoria das práticas letivas. O modelo envolve a formação que apresenta duas tendências: a primeira está relacionada à auto formação, isto é, “cada professor é o sujeito e objecto de formação” (Pacheco & Flores, 1999, p.133). Na outra perspectiva, a formação é considerada heterogênea, pois “[...] um grupo de professores elabora projectos formativos, dinamizados por um formador/animador, também ele professor” (*Idem*, p. 133).

O último, o modelo *de colaboração social*, também denominado de ligação (parceria) das escolas ao ensino superior ou ainda, de aprendizagem cooperativa é compreendido pela associação entre os modelos anteriores, administrativo e individual, conforme figura 1:

Figura 1 – Modelos de Formação Contínua conforme Pacheco e Flores (1999)



Fonte: (Pacheco & Flores, 1999, p.134).

Pacheco e Flores (1999) esclarecem que a formação contínua neste modelo está concentrada nos fatores sociais, isto é, “[...] é uma arena social, com muitos actores envolvidos e cada um deles com responsabilidades específicas de formação” (*Idem*, p.134). O modelo também é caracterizado pela presença dos parâmetros de saberes teóricos interligados com os saberes práticos. Os mesmos autores demonstram a incumbência dos diversos sujeitos que atuam no contexto deste modelo, considerando que os professores necessitam ser os protagonistas devido à participação e corresponsabilidade no percurso da formação. As instituições de ensino superior têm o papel e os comprometeros legal, conceitual e metodológico de planejar a formação focada na escola, assim como “[...] os serviços

centrais e/ou regionais do Ministério têm responsabilidade de determinar os critérios e parâmetros globais de formação contínua” (*Idem*, p.134).

2.4.3. A tipologia de Ferry (1987)

Ferry (1987, citado por Forte, 2005) entende que a formação é vista como parte integrante do desenvolvimento profissional e que permite aos professores aprimorar suas virtudes individuais, adquirirem e potencializarem as tarefas profissionais. O autor estabelece três modelos de formação: o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo (ou modelo centrado na démarche) e o modelo centrado na análise. Segundo Forte (2005, p. 44) os modelos podem ser explicitados da seguinte forma:

No modelo *centrado nas aquisições*, a formação orienta-se por uma racionalidade técnica, reduzindo-se a uma mera aprendizagem e não atende aos saberes experienciais nem aos contextos de trabalho. Deste modo, a prática é concebida como uma mera aplicação da teoria/formação. Neste sentido, o formando é considerado como objecto de formação. No modelo *centrado no processo*, pretende-se que a formação favoreça aprendizagens significativas, permitindo a formalização das práticas e potenciando as dimensões formativas experienciadas no contexto de formação. O formando é considerado como um agente da sua própria formação. Por último, no modelo *centrado na análise*, a formação parte da identificação e análise das situações profissionais e significativas para os formandos, potenciando a construção de um projecto de acção adequado ao contexto de trabalho e às possibilidades das situações reais. Neste modelo existe o confronto entre a formalização da prática e um campo teórico como estratégia, com o objectivo de construir novos conhecimentos. O formando é, neste sentido, considerado como observador de situações educativas.

2.4.4. A perspectiva de Imbernón (2016)

Nessa perspectiva, Imbernón (2016) relata que, nas décadas de 1980 e 1990, a formação de professores passou por modificações em torno do mundo. O autor sublinha as transformações radicais que ocorreram na Espanha durante esse século. No que concerne às mudanças nas Instituições de Educação no país, dentre elas estão a territorialização e a maior participação dos professores no planeamento e gestão. Neste entendimento, um dos interesses que foi pleiteado se refere à resolução das carências presenciadas nas instituições de ensino dos futuros professores naquele país. No decorrer dos anos, foi organizado um modelo de formação constituído por um processo o qual se baseou em planos e ações de formação com cursos e eventos voltados às modificações do ensino teórico e da prática profissional. A partir daí, observou-se o surgimento dos termos “professor pesquisador” e da “pesquisa-ação” e, em alguns lugares, foi dado “importância à formação nas escolas a partir da prática, por exemplo” (*Idem*, p. 142).

Para Imbernón (2016), os modelos de formação de professores que vigoraram na Espanha antes da década de oitenta do século anterior foram conhecidos como *modelo individual* e o de *treinamento de formação*. Estes não favoreciam a aprendizagem significativas dos futuros professores e eram tidos como deficientes porque a inovação das escolas e do professorado não demonstravam resultados satisfatórios. Não atendiam às expectativas dos professores por serem bastantes padronizados, centralizados e apresentavam engessamento dos formadores no repasse dos conteúdos, isto é, “baseado nas teorias de especialistas mais aptos a recomendar leituras e explicar transparências ... que em um conhecimento real da prática da educação (poderíamos chamá-los de divulgadores conjunturais dos grandes tópicos da profissão ou dos modismos imperantes) ” (*Idem*, p. 142).

Por outro lado, o novo modelo de formação adotado na Espanha em 1984 não representou somente aspectos satisfatórios já que expressou pontos positivos e negativos os quais foram instigadores de críticas. No entanto Imbernón (2016) esclarece que, com as falhas e a superação dos desafios encontrados, foi constituído um novo percurso da aprendizagem, este satisfatório para o modelo. Isto se deu devido ao surgimento de questionamentos, das inter-relações entre instituições de ensino e dos diversos contributos teóricos influenciados pelos países norte-americanos. Destaca-se que as políticas voltadas à educação e o *Modelo de Formação Permanente* na Espanha “necessitavam de uma de uma revisão tranquila e profunda para recompor o que não funcionou e reestruturar o que funcionou, de acordo com os novos tempos; não precisam ser eliminados, e sim transformados” (Imbernón, 2016, p. 144).

Seguindo com os argumentos de Imbernón (2016), o modelo de formação de professores foi construindo a partir dos *acertos e erros*, tendo os professores como protagonistas dessa construção. No entanto, certas dificuldades surgiram no transcorrer do decurso até aos dias atuais. Diante disso, persistem vários desafios, dentre eles estão as tentativas de mudar culturalmente o trabalho dos professores, principalmente dos mais antigos. Em contrapartida, o autor pontua alternativas que buscam desconstruir os costumes profissionais enraizados, apesar de ser um processo complexo:

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida (a total incerteza é má conselheira); que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve se adaptar à e realidade do professorado (contextos, etapas, níveis, disciplinas etc.). Além disso, exige um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais (Imbernón, 2016, pp. 144-145).

O mesmo autor salienta que o modelo de formação permanente viabiliza a “culturalização do professorado” (*Idem*, p.145) ao desconstruir ações tradicionais dos professores. Desse modo, os

docentes transformam as práticas pedagógicas e didáticas, assim como atuam de forma inovadora possibilitando a inserção de projetos no contexto da profissão. Seguindo esta direção, esse autor explicita que “ [...] para mudar a educação, é preciso mudar o professorado, e que a formação é uma boa ferramenta, mas não é a única nem apenas ela, mas deve ser acompanhada de mudança no ambiente onde esse professorado realiza seu trabalho docente” (*Idem*, p.145). Acrescenta que as reformulações no contexto educativo e dos atores envolvidos somente têm efeitos significativos quando partem das necessidades docentes, isto é, “Tudo isso são os pilares de modelo de formação centrado no professorado por meio de projetos ou da pesquisa reflexiva, partindo de suas situações problemáticas contextuais” (*Idem*, p.145).

Continuando com a percepção Imbernón (2016), a formação de professores não denota meramente a premissa de atualização dos conhecimentos, mas deve possibilitar o planejamento e disponibilizar os contextos para a aprendizagem. Por fim, o mesmo autor classifica o modelo de formação permanente seguindo dois percursos, conforme características e concepções apresentadas no quadro 13:

Quadro 13 – Modelos de formação permante (Imbernón, 2016)

<p>Modelo de Formação Permanente por Projetos de Inovação.</p>	<p>Este modelo ocorre quando o professorado está envolvido em tarefas de projetos de inovação com a finalidade de melhoria da escola e, com tudo isso, procura resolver problemas gerais ou específicos relacionados com o ensino do instituto educacional. Às vezes, o próprio processo de levar a termo um desses projetos produz uma aprendizagem que é difícil prever com antecedência. Este modelo de formação supõe, portanto, uma combinação de formas e estratégias de aprendizagem que se desenvolvem com a participação dos docentes em tal processo. Parte da ideia de que as pessoas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorá-lo. Se se concede essa possibilidade aos professores, eles podem desenvolver propostas que melhorem as escolas e o ensino</p>
<p>Modelo de Formação Permanente pela Pesquisa Reflexiva.</p>	<p>Este modelo exige que o professorado identifique uma área de interesse, colete informações e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino. A fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professorado de formular questões válidas sobre sua própria prática e de estabelecer objetivos que tratem de responder a tais questões. O professorado precisa procurar dados para responder a questões relevantes e refletir sobre esses dados para obter respostas para o problema do ensino. O professorado desenvolve novas formas de compreensão quando ele mesmo contribui para formular suas próprias perguntas e recolhe seus próprios dados para responder a elas.</p>

Fonte: (Imbernón, 2016, p. 146)

Em seu estudo realizado com professores dos primeiros ciclos de ensino em Timor Leste, Freitas (2014) almejou construir uma proposta de currículo de formação contínua. A investigação partiu para a construção de alternativas que objetivaram qualificar e despertar nos professores suas competências de

criatividade e inovação. A autora salienta que existiram diversos fatores limitantes na sua pesquisa, mas conclui que para alcançar transformações expressivas no trabalho docente é necessário:

- Que aconteçam mudanças curriculares significativas durante a etapa de formação contínua;
- Reforçar o uso da língua portuguesa pelos professores e nos materiais didáticos;
- Que os professores dominem os conteúdos para agir eficientemente, levando em consideração as concepções científicas e tecnológicas.

A investigação de Maiato (2014) buscou identificar, a partir da percepção e da representação dos professores primários do município de Benguela, em Angola, sobre a formação contínua para analisar as suas implicações ao nível do ensino, aprendizagem dos alunos, motivação e mudanças da prática docente. Para chegar a seu propósito, incluiu como variáveis relevantes: grau de habilitação acadêmico, tempo de serviço dos professores, condições e localização de trabalho, preferência da modalidade formativa, reforma educativa do país, dentre outros. Chegou às seguintes considerações:

- Os professores apresentam dificuldades didáticas;
- Demandam por formação específica;
- Na superação das dificuldades, frequentemente procuram os colegas mais experientes;
- As ações de formação apresentaram resultados positivos junto às práticas técnico-pedagógicas e competências dos professores e existe colaboração entre os professores;
- Enfatiza que os seminários de capacitação contribuem para que os professores exercem suas práticas pela introdução de formas alternativas de ensino.

Maiato (2014) levanta questões preocupantes a respeito dos formadores de professores. Segundo a autora, estes não são assíduos nos cursos e não dominam os conteúdos que se propõem a repassar aos professores, por essa razão, as formações são de baixa qualidade. Salienta ainda que a formação contínua é prioridade para os professores menos experientes; precisa-se de mais investimentos na qualidade dos formadores; que a formação seja centrada na escola e com maior tempo de duração. Por fim, esclarece que as ações formativas sejam voltadas às áreas de conhecimento dos professores, atendendo desta forma, aos interesses, motivações e expectativas dos mesmos.

Nascimento (2015) concentrou-se na investigação que relaciona a contribuição da formação contínua para a profissionalidade dos professores. De acordo com suas considerações, a autora explicita que os conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação contínua são importantes para os professores no sentido: de estes sobressaírem de determinadas situações em que estão relacionadas a temáticas atuais; atualizarem e se valorizarem como profissionais; trabalharem em colaboração; partilharem e trocarem ideias de forma cooperativa nos contextos escolares; superação das dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula; implementação de novas estratégias durante as práticas, assim como a formação contínua exercer a função de agregar mais conhecimentos e melhorar a prática pedagógica. Em seu estudo, Nascimento (2015) esclarece que: os professores demandam por formações que enfatizam os conhecimentos científicos e pedagógicos; funcionamento e estrutura escolar, como também preocupação com as dimensões sociais, institucionais e políticas.

No estudo realizado no ano de 2018 e coincidente com a mesma localidade do estudo de Maiato, Quintas (2018) buscou compreender as influências das reformas curriculares de Angola nas práticas pedagógicas dos professores, tendo a formação contínua como pressuposto de melhoria das práticas docentes. O autor encontrou uma série de obstáculos que impediram as transformações dos trabalhos docentes. A crise econômica no país, por exemplo, representou um fator contrário ao processo de formação dos professores. No entanto, nas suas considerações finais, nota-se incoerência dos resultados coletados. Os professores consideraram, segundo Quintas (2018), que um dos obstáculos às mudanças curriculares seria a deficiência de formação, ao mesmo tempo, tendo a maioria dos professores sinalizado que as ações formativas foram significativas para exercer suas atividades com qualidade. O autor chegou à conclusão de que os professores não conseguiram alterar suas práticas que continuaram de forma tradicional, isto é, as formações contínuas não tiveram o efeito esperado.

2.5. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O termo desenvolvimento compreende algo que está em contínua transformação, não estático. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores significa as ações que estão em constante mudanças, um processo que está para além da formação de professores, isto é, “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Marcelo, 1999, p. 137). O autor salienta que esta concepção corrobora o comprometimento na resolução dos imprevistos escolares, supera a questão da individualidade e “concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (*Idem*, p. 137).

Esteves (2014) reforça a ideia de que os professores necessitam agir de forma colaborativa, nos contextos de trabalho e/ou formativo. A atitude fortalece, agrega e enriquece o desenvolvimento profissional, como também transforma o modo como os professores se veem e enfrentam os problemas que surgem repentinamente durante o exercício profissional. A autora esclarece que o trabalho colaborativo só apresenta resultados benéficos quando os docentes o enxergam como um percurso planejado, estruturado e direcionado para fins determinados para que todos os docentes possam contribuir igualmente; e fujam, por exemplo, dos eventos inapropriados, improdutivos e sem perfil democrático.

Turatti (2018) elucida uma questão frequentemente presente nos percursos formativos dos professores, isto é, o desenvolvimento profissional composto por formações rápidas onde os docentes atuam passivamente, adquirindo a certificação. Não representam retorno significativo para a práxis e são pouco valorizadas pelos próprios docentes. Esse tipo de processo formativo deve ser amplamente discutido, pois o desenvolvimento profissional implica que é o professor que se desenvolve ativamente e, portanto, deve tomar parte no sentido e direção do seu desenvolvimento profissional nas várias fases da sua carreira e no processo de mudança das suas práticas e dos seus contextos (Day, 2001).

2.5.1. Acepções ligadas ao desenvolvimento profissional

Durante certo período foram representadas semelhantes definições para o termo, especialmente no meio acadêmico configurou-se: “[...] aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes [...]” (Marcelo, 1999, p.136). Entretanto, o significado de desenvolvimento profissional dos professores constitui-se bem mais expressivo. Desse modo, no quadro 14 apresentam-se alguns exemplos:

Quadro 14 – Significados para desenvolvimento profissional de professores

Edelfelt e Johnson (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • A educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional.
Rudduck (1987)	<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio de dados;
Griffin (1983)	[...] qualquer tentativa sistemática de alterar de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação.

Dillon-Perterson (1981, in Parker, 1990:3)	Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínuae responsável dos educadores e da escola.
Fenstermacher e Berliner (1985)	O desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.
Heidman (1990)	O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças como propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.
Fullan (1990)	O desenvolvimento de professores foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.
O'Sullivan (1990)	A actividade de formação de professores, que reponde a uma preocupação consciente e institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.
Sparks e Loucks-Horsley (1990)	Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.
Oldroyd e Hall (1991)	Implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente.
Ryan (1987, citado em Hickcox & Musella, 1992)	Aquelas actividades planificadas para ou pelos professores, concebidas para os ajudar a planificar mais eficazmente e para alcançar os objetivos educativos propostos

Fonte: (Marcelo, 1999. pp. 136-138).

Marcelo (1999) enfatiza que os conceitos supracitados estabelecem associações com as dimensões retratadas por Howey (1985). Marcelo (1999, p.138) sintetiza essas dimensões do seguinte modo:

Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamentos de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da **investigação** e o desenvolvimento da carreira mediante a **adopção de novos papéis** docentes.

Noutra vertente, desenvolvimento profissional de professores e formação contínua erroneamente são tidos como termos que representam o mesmo significado, as mesmas funcionalidades enquanto processos de formação. No entanto, as expressões apresentam sentidos diferenciados pois

desenvolvimento profissional engloba as peculiaridades da própria formação contínua somadas a outros aspectos a ele inerentes (Forte, 2005). A partir dos argumentos de Corcoran (1995), a autora (2005, p. 33) os analisa demonstrando as especificidades de cada termo, conforme se verifica:

[...] significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das actividades que conotam. Assim, enquanto a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de atividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

2.5.2. Fases do desenvolvimento profissional

Jesus e Santos (2004) esclarecem que diversos estudos objetivaram delinear as fases do desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, os mesmos autores sinalizam que essas investigações afirmam que o processo formativo docente tem início antes mesmo de adentrar aos cursos de licenciatura, já na pré-escola. Estes explicitam as fases do desenvolvimento profissional segundo a ótica de estudiosos da área, conforme se verifica no quadro 15:

Quadro 15 – Fases do desenvolvimento profissional docente

<p>Feiman (1982)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira é uma fase de pré-formação, durante os anos em que ainda é aluno na escola, sendo internalizado um modelo de ensino; a segunda é uma fase de pré-serviço, durante a formação prévia à prática profissional, sendo adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; a terceira é a fase de indução, durante os primeiros anos de serviço, em que são desenvolvidas estratégias pessoais de ensino em função da forma como o professor resolve os problemas com que se confronta na prática profissional; a quarta é a fase de serviço, durante o resto da carreira, em que os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho.
<p>Huberman (1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das investigações mais referenciadas no estudo do desenvolvimento profissional dos professores: A primeira fase, a exploração, corresponde ao período inicial da carreira, isto é, durante os primeiros dois ou três anos de serviço. Nesta fase, o professor experiencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais: sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; descoberta, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; indiferença, se o professor escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais; A fase de estabilização, que ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas. É habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sala de aula.

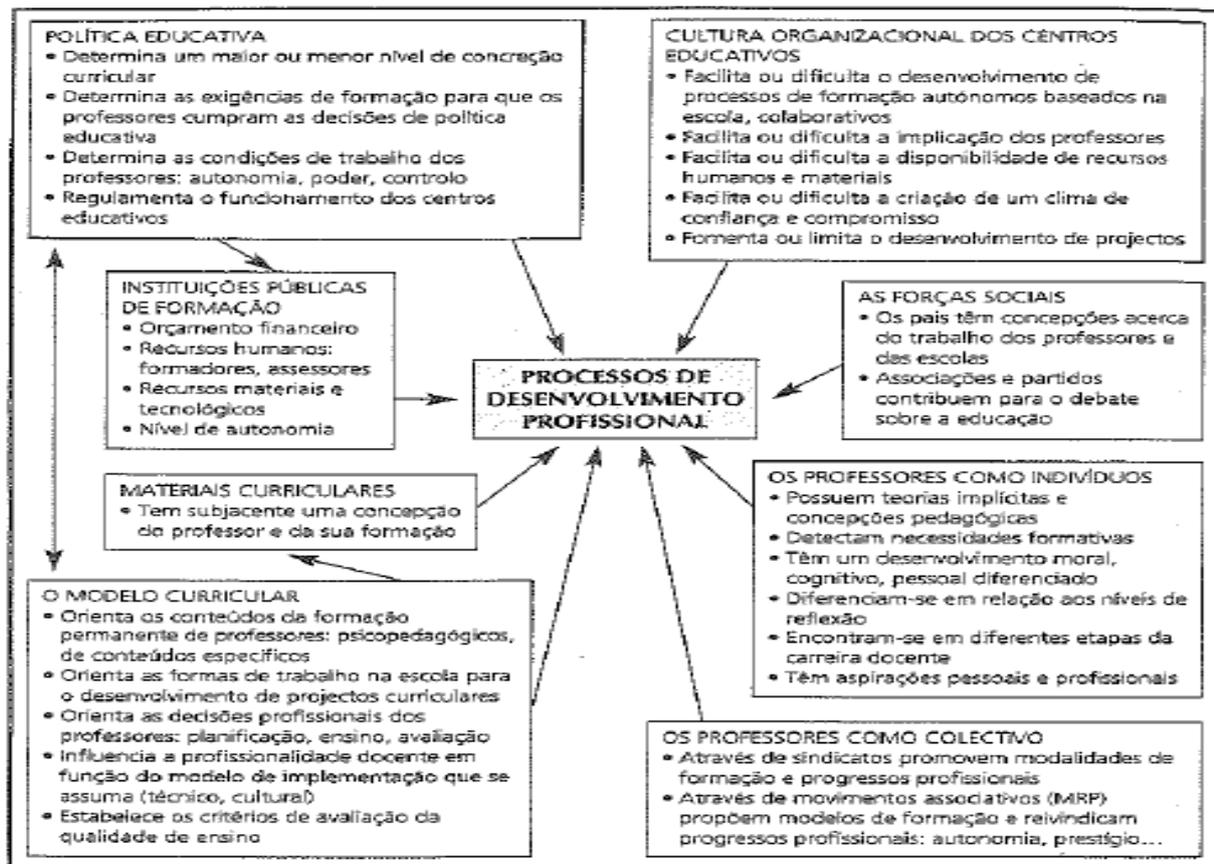
<p>Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estes autores propõem o Modelo Cíclico de Carreira do Professor (<i>Teacher Career Cycle Model</i>), no qual distinguem oito fases na carreira do professor: a) preparação específica antes da prática profissional; b) indução ou socialização na profissão; c) desenvolvimento de competências, em que o professor procura formas de aumentar as suas capacidades profissionais; d) entusiasmo e crescimento, em que há elevada satisfação com a profissão docente; e) frustração na carreira e desilusão com a profissão; f) estabilidade e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que dele é esperado; g) viragem (<i>virada</i> ou <i>wind-down</i>) na carreira, havendo uma preparação para a reforma, estando alguns satisfeitos com as experiências positivas que retiraram do seu desempenho profissional como professores, enquanto outros anseiam pela reforma para se afastarem da profissão que não os satisfaz; h) reforma no final da carreira.
--	--

Fonte: (Jesus & Santos, 2004. pp. 41-46)

2.5.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional implica num processo de aprendizagem em que os *sujeitos* têm como objetivo aprender *alguma coisa* em determinado *contexto*, em outras palavras, pode discorrer sobre a realização de projetos, construção e avaliação curricular (Marcelo, 1999). Especificadamente, os termos destacados referem-se a: “**alguém** (professores, directores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação)” (*Idem*, p.193). Está vulnerável às interferências e às pressões de normas estabelecidas pelos órgãos superiores de educação, assim como às influências extraoficiais. O autor destaca que o contexto histórico também modifica a conjuntura formativa inclusive no juízo e percurso formativo dos professores. Marcelo (1999, p. 194) explicita ainda os principais fatores que interferem no desenvolvimento profissional dos professores, conforme figura 2:

Figura 2 – Fatores que interferem no desenvolvimento profissional dos professores



Fonte: (Marcelo, 1999, p. 194).

Prosseguindo com os argumentos de Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional dos professores pode ser influenciado por questões relacionadas à política educativa num determinado momento, quando esta preconiza ações direcionadas “ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas” (*Idem*, p.193). Ainda em se tratando dessas políticas educativas, o autor acrescenta que:

[...] inclui também aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controlo, rendimento, etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como factores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. A escolha política de incentivos extrínsecos (aumento salarial por horas de formação), por oposição e incentivos intrínsecos (mudanças de papéis profissionais, tempo, autonomia, etc.) influencia os professores quanto à sua implicação ou não implicação em actividades de formação (Marcelo, 1999, p. 194).

Desse modo, o desenvolvimento profissional dos professores sofre interferências das instituições responsáveis pelo planeamento e organização dos eventos ligados à formação de professores, despertando a atenção para “o grau de autonomia nas decisões relativas a conteúdos e modelos de formação, assim como o poder contar com recursos, tanto financeiros como humanos (assessores) e materiais” (Marcelo, 1999, p. 195). A cultura organizacional dos centros de formação tende a facilitar

ou impossibilita os processos formativos “autônomos, de colaboração e de formação centrada na escola” (*Idem*, p. 195) pelos próprios docentes quando apresentam os seguintes comportamentos: isolamento, individualismo, valor da prática, assim como desenvolvem: “[...] ao longo da sua experiência docente, teorias implícitas e concepções pedagógicas; “[...] que contribuem para dar um “ contexto de estabilidade” ao professor... Estas teorias e concepções podem estar profundamente enraizadas no pensamento do professor - remontando aos seus anos de estudantes - e a sua mudança implica um processo de auto consciência e auto-reflexão” (Lortie, 1975; Schön,1987; Marrero, 1991; Marcelo, 1992d, citados por Marcelo, 1999, pp. 195- 96).

Seguindo na mesma linha de discussão, os fatores que interferem o desenvolvimento profissional dos professores estão relacionados à visão que os docentes têm das situações e a dois outros caminhos: o primeiro tem a ver com a identificação do processo como fator de crescimento enquanto o segundo diz respeito às condições que contribuem e propagam esse crescimento (Burden, 1990; Sparks & Looks-Horley,1990, citados por Almeida, 2014). A mesma autora também esclarece que as influências são identificadas por “ (i) fatores endógenos e processos de atribuição causal (*locus de controlo*) dominantes em cada indivíduo e (ii) fatores resultantes da imersão dos indivíduos nos contextos onde atuam, consubstanciando-se numa dimensão sistémica e ecológica” (*Idem*, p.68). Afirma ainda que: “os processos de tomada de decisão e de ação do professor, recaem em todas as vertentes da sua vida pessoal e profissional, tendo por isso que ser assumidos como interdependentes e indissociáveis” (Almeida, 2012, 2014, citados por Almeida, 2014, p.68). A autora (2014, p.68) acrescenta que:

Os fatores de natureza endógena remetem-nos para a complexidade da vida interior de cada sujeito, integrando as suas características pessoais, bem como os processos particulares de significação e de ação perante as situações. Estamos em presença de um conjunto de fatores pessoais, também eles multidimensionais (cognitivos, psicológicos, biológicos, entre outros), aos quais acresce, por exemplo, o esquema de prioridades que cada um estabelece na articulação entre a vida privada e familiar e a vida profissional...Os fatores de natureza exógena comportam aspetos como as condições inerentes aos espaços profissionais e sociais onde o sujeito se move, não obstante depender da interpretação que o sujeito faz desses condicionantes (num *continuum* entre o polo positivo e o polo negativo) e dos mecanismos que usa para interpretar e interagir nesses contextos.

2.6. SER PROFESSOR, APRENDER A ENSINAR E MELHORAR O ENSINO

O ensino deve ser um instrumento de aprendizagem, partilha de conhecimentos, prazer, autocompreensão e tantas outras caracterizações. Tendo em vista esse contexto, o professor não pode permanecer estacionado no tempo ou na sua zona de conforto. Necessita estar superando os desafios e se reciclando continuamente. É necessário compreender que a busca do profissionalismo vai para além das ações em sala de aula, implica clarificar que os professores têm de experienciar suas técnicas e

práticas, avaliando e reavaliando as atitudes e comportamentos, julgando que a aprendizagem acontece a todo momento e em vários lugares.

Definir a expressão *ser professor* se torna uma missão complexa por envolver variados contextos que precisam ser levados em consideração. Desse modo, é factual conceber que os professores não estão sujeitos e preocupados somente com a construção, transmissão dos conhecimentos e com a aprendizagem de seus alunos. No transcorrer do processo educativo estarão vulneráveis, precisando enfrentar as situações inesperadas que surgem. Nesse sentido, os professores necessitam estar preparados profissional e emocionalmente. Para que isso aconteça, o estudo e o desenvolvimento de habilidades possibilitam que os professores exerçam seu trabalho com competência e êxito naquilo que se propõe a fazer.

Parafraseando Kelchtermans (2009), a vulnerabilidade dos professores permite que os tornem reflexivos, enquanto dá suporte para a construção da identidade profissional. O autor salienta que o professor é preparado para ser o centro do processo educativo. Formosinho (2009) afirma que, perante a um discurso normativo e presente na escola com heterogeneidade contextual (escolas de massas), o professor é praticamente obrigado a apresentar certas qualidades inerentes: psicologicamente maduro, pedagogicamente formado, instrutor e facilitador da aprendizagem; expositor e o individualizador do ensino, etc., caracteriza-o como um “superprofessor”.

Pacheco e Flores (1999) esclarecem que a construção do professor envolve um percurso complexo, não estático, que se aprimora no decorrer do tempo com as diversas aprendizagens e experiências, isto é, “envolve um processo de transformação e reconstrução permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis ... seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de caráter formal e não formal” (*Idem*, p.45). Nesse entendimento, os mesmos autores, considerando as reflexões de Caldeirada e Shorrock (1997), demonstram que:

Aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjetivamente focalizado, mas as ações dos professores estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar (*Idem*, p.45).

Assim sendo, sublinha-se que, para os professores adquirirem as habilidades de ensino, devem dá atenção aos contextos formativos de atuação, aos aspectos pessoais e considerar outros fatores que influenciam o desenvolvimento profissional. Todos os percursos que levam à construção da aprendizagem docente necessitam de uma compreensão que pode ser explicada por esses “quatro

componentes processuais, a saber: a metacognição, a descontinuidade, a individualização e a socialização” (Pacheco & Flores, 1999, p.46).

No que tange à **metacognição**, para o indivíduo desenvolver-se como professor terá de estar disposto a passar por complexas transformações ao longo do processo formativo, dentre elas estão as de ordem cognitiva, afetiva e de comportamento. Baseados nos argumentos de outros estudiosos, Pacheco e Flores (1999) explicitam que para aprender a ensinar é necessário o seguinte:

- O professor deverá interligar a teoria à prática; conhecer a si, seus alunos, o conteúdo e contexto de atuação (Schwab, 1969);
- O conhecimento docente é resultante da associação entre a profissionalização e os saberes contextuais (Webb & Blond, 1995);
- No campo de trabalho os professores tendem a seguir a metodologia teórica aprendida na instituição de ensino, existindo dessa forma, a preocupação com a necessidade do saber-fazer no contexto prático, pois “[...] não é estranho que $\frac{3}{4}$ dos professores consideram que a formação inicial que receberam não lhes serviu pra nada (Gimeno, 1988, citado por Pacheco & Flores, 1999, p.47).

Em se tratando da **descontinuidade**, Pacheco e Flores (1999) argumentam que se refere à passagem do aluno aprendente para a prática, como docente. A transição é compreendida por etapas que ocasionam desafios aos aspirantes a professores. A passagem foi descrita como “*choque de transição* ou *choque de realidade*”, isto é, o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida quotidiana da aula” sinalizado por Veenman (1984, citado por Pacheco & Flores, 1999, pp.47-48).

Pacheco e Flores (1999), com base nos trabalhos de Fuller e Bown (1975), explicitam que os professores seguem um trajeto evolutivo de desenvolvimento profissional compreendido por diferentes fases, conforme classificação a seguir:

a) fase de sobrevivência pessoal que caracteriza pela existência de preocupações egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controlo dos alunos e com o êxito profissional; b) fase de domínio sobre a situação de ensino, manifestada por preocupações com a compreensão das limitações das situações de ensino e com a procura de métodos adequados às situações didáticas; c) fase de impacto dos alunos, evidenciando preocupações com a sua aprendizagem e com a relação interpessoal que estabelece com eles (*Idem*, p.48).

Na óptica do processo **individualizado**, aprender a ensinar está intrinsecamente ligado à personalidade do indivíduo; ato um pouco problemático em virtude da formação ser caracterizada como uma conduta vocacional e de intuição; ação compreendida também pelas crenças, comportamentos, experiências anteriores, motivações e perspectivas (Pacheco & Flores, 1999).

Considerando as percepções de Sprinthall e Thies-Sprinthall (1993), Pacheco e Flores (1999) salientam que a individualização é concebida pela teoria cognitivo-desenvolvimentalista por tratar o docente como um adulto que está sempre aprendendo. Nessa linha de pensamento, aprender a ensinar se refere a um percurso passível de “mudanças cognitivas, na medida em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, o que lhe confere maior segurança e uma imagem positiva de si mesmo” (*Idem*, p.49).

Aprender a ensinar como integrante de um processo de **socialização** acontece em diversas escalas e sofre interferências dos variados contextos, os quais potencializam a construção da identidade profissional. Apresenta como peculiaridades o envolvimento de tarefas, situações comuns, surgimento de constrangimentos intrínsecos aos professores (Pacheco & Flores, 1999). No entanto, essas ocorrências manifestam as qualidades relevantes para a construção do professor, como: interesses; compartilhamento das experiências e dos obstáculos cotidianos; inclusive o de olhar e entender o mundo com outros olhos (Lacey, 1977; Dubar, 1997, citado por Pacheco & Flores, 1999). Por outro lado, se não houver alinhamento na partilha da cultura de ensino entre os professores, não se presenciará a socialização homogênea e interactiva. Nessa perspectiva, Pacheco e Flores (1999, pp. 50-51) formatam o estudo bibliográfico referente aos modelos de socialização, reportando aos seguintes autores, conforme quadro 16:

Quadro 16 – Estudo bibliográfico dos modelos de socialização

Zeichner e Tabachnik (1987)	<ul style="list-style-type: none"> Três influências na socialização do professor: pré-formativas (antes da entrada num curso formação), formativas (as experiências vividas ao longo da aprendizagem formal numa instituição de formação) e a experiência escolar (o exercício de funções docentes propriamente dito, sobretudo os primeiros anos).
Jordell (1987)	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de socialização do professor principiante, destacando dois tipos de influências (pessoais e estruturais) que se articulam a quatro níveis: <ol style="list-style-type: none"> 1) Pessoal: abarca as experiências prévias de aluno e de aluno candidato a professor. 2) Sala de aula: a socialização do professor é fortemente determinada pelos alunos e pelo contexto ecológico da aula. De facto, a interacção com os alunos, considerando os seus comportamentos e resultados, é decisiva na socialização do professor. Como referem Clark & Peterson (1986)- que Jordell segue para

	<p>modelar a socialização a este nível- a actividade do professor ocorre num contexto de oportunidades e constrangimentos, determinados pelas características dos alunos e pelas condições de funcionamento das turmas. Aprender a ensinar, nesta perspectiva, envolve aprender a textura da aula e o conjunto de comportamentos congruentes com as solicitações sociais desses lugares (Zeichner & Tabachnik, 1987) .</p> <p>3) Institucional/escolar: fora da sala de aula, o professor recebe influências pessoais (dos restantes professores, dos elementos da gestão da escola, dos encarregados de educação) e influências das estruturas administrativas e curriculares, das opções políticas, dos fins educativos, das funções e finalidades escolares. Contrariando a crença de que a maior influência na socialização do professor advém dos alunos, Jordell (1987) afirma que são as condições de trabalho que mais o socializam, reiterando o contexto da sala de aula como o mais determinante e a estrutura escolar como definidora e reguladora de comportamentos de professores e alunos. Ao nível da interacção, as escolas, enquanto lugares de trabalho, têm uma cultura própria que, apesar de heterogênea e dispersa, influencia e enquadra a acção do professor.</p> <p>4) Social: observam-se influências indirectas e implícitas que também socializam o professor, por exemplo, a estrutura económica, social e política em que a escola se enquadra. Zeichner & Tabachnik (1987) consideram os aspectos ideológicos da escola e da sociedade como factores marcadamente socializadores dos professores.</p>
<p>Zeichner e Gore (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordam os factores de socialização distinguindo dois momentos principais: a socialização prévia e a socialização em serviço. Na primeira, distinguem factores como a pré disposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicoanalítica e a experiência de aluno. Na segunda focam alguns factores gerais: a educação geral, a especialização académica, a formação recebida e as influências do currículo oculto dos programas de formação; os métodos geralmente utilizados na disciplina e as experiências lectivas do professor.

Fonte: Pacheco e Flores (1999).

Day (2012) sublinha que as investigações sobre a vida, tempo de serviço e o trabalho dos professores mostraram resultados eficazes nos rendimentos profissionais e na valorização desses profissionais. O autor explicita que, dentre os factores que contribuem para a satisfação pessoal e profissional, estão as percepções do progresso dos alunos e a auto referência como pessoa e profissional. Somadas a tais aspetos estão os aspectos que interferem na qualidade, retenção na profissão e reconhecimento: “valores, liderança democrática, colegialidade, aprendizado profissional, aprendizado comunidades e formas de liderança e confiança distribuídas” (*Idem*, p. 11) (*traduzido pelo autor*). O mesmo autor levanta a seguinte observação:

A literatura sobre liderança nos diz muito sobre ambientes escolares em que os professores florescem e em que provavelmente sustenta o compromisso e a competência, uma sensação de bem-estar e positiva identidade profissional; e professores ao longo dos anos são consistentes em nos dizer que onde eles experimentam suporte sustentado, tanto pessoalmente como profissionalmente dentro do local de trabalho, eles são capazes não apenas de lidar, mas também de maneira positiva gerenciar circunstâncias adversas - em outras palavras, para ser resiliente. (Day, 2012, p. 11, *traduzido pelo autor*).

2.7. IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional compreende um processo em constante construção, sendo desenvolvida pessoalmente ou de forma coletiva e ocorrendo durante toda carreira profissional e vida dos professores (Marcelo, 2009). O autor salienta que perpassa a pessoa do professor, sofrendo interferências daqueles que estão à volta, do ambiente e período temporal, isto é, “a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento? A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional” (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, citado por Marcelo, 2009, p. 112).

Os estudos realizados na área da educação costumam analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das práticas de ensino, dentre eles está a formação da identidade profissional. Nesse sentido, Kelchtermans (2009) enfatiza que a investigação sobre a reflexão nos contextos da formação docente e das atividades de ensino possibilita a tomada de ações que favorecem o desempenho docente tanto a nível profissional quanto pessoal. Elucida que a autocompreensão ou construção da identidade profissional constitui um dos principais aspectos que contribuem para a consolidação da aprendizagem e do reconhecimento pessoal. Nesses termos, a reflexão procura estar acima das práticas de ensino tradicionais e agrega os princípios relacionados à formação de um sujeito que considera o ensino um ato relacionado às concepções morais, emocionais e políticas.

Imbernón (2016) explica que as questões emocionais são consequências das ações dos sujeitos, como também daquilo que os mesmos sentem. Retrata que os professores necessitam controlar suas emoções para que a convivência seja positiva entre todos aqueles que atuam no ambiente de trabalho. Desse modo, o autor assegura que os professores não devem escondê-las perante os colegas, pois partilhar as dificuldades, sejam pessoais ou profissionais, fortalece os laços, os valores, melhoram as atitudes, tomadas de decisões, outras.

Retomando às explanações de Kelchtermans (2009), este admite que a reflexão tende a ser caracterizada como a habilidade que permite aos professores reavaliar suas crenças e representações tendo em vista as particularidades pessoais e do ensino. Destaca que a construção da identidade dos professores tem de partir das percepções dos próprios docentes e reconhecer a relevância de suas ações no processo educativo, pois “[...] interessa saber não só aos próprios professores, como também aos seus alunos, saber quem são e o que são” (*Idem*, p.71). Explicita que para os professores alcancem o sentido de *Self* ou Identidade, é necessário realizar um estudo narrativo-biográfico. Este possibilita que

analisem sua aprendizagem profissional e o modo como foi dado o desenvolvimento dessa formação.

Considera ainda que:

As narrativas dos professores sobre suas próprias experiências não fornecem apenas informações acerca do que pensam sobre si próprios. Eles constroem essa autocompreensão de uma forma interactiva, ao mesmo tempo que convidam (implícita ou explicitamente) a “audiência” a reconhecer, confirmar ou questionar e contradizer o que dizem. As narrativas que revelam a autocompreensão de si próprio são momentos de dar *sentido às coisas de forma interactiva*. Uma vez que a questão em causa não é uma declaração neutra mas inclui o *Self*, bem como as opções morais e as emoções, as narrativas implicam sempre alguma negociação (como se estivessem à procura de reconhecimento) (Kelchtermans, 2009, p.75).

A formação da aprendizagem profissional dos professores a partir do estudo narrativo-biográfico motivou o desenvolvimento de um *quadro interpretativo pessoal* que permite a identificação e o reconhecimento dos aspectos inerentes aos próprios professores, isto é, “um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando sentido e agindo nela” (Kelchtermans, 2009, p.71). Segundo o autor, o *quadro interpretativo pessoal* classifica-se por dois domínios distintos:

a) *Teoria educacional subjetiva*: representa os conhecimentos e as crenças dos professores sobre a educação quando estão exercendo seu papel; ponto norteador que os professores utilizam para escolher e justificar suas ações;

b) *Concepções sobre si próprio enquanto professor*: auto-referência ou relatos contínuos de si sobre as experiências ao longo da carreira, o *self*.

Kelchtermans (2009), fundamentado na tese de que as narrativas dos professores sobre suas experiências profissionais constituem as bases para a reavaliação e formação da identidade profissional, aborda significativamente o sentido do termo e o denomina de *autocompreensão*, isto é, “a compreensão que alguém tem do seu *Self* num determinado momento (produto) como ao fato deste produto ser resultado de um processo contínuo de dar às suas experiências a ao impacto do *Self* ou “identidade”” (*Idem*, p.73). Desse modo, o desenvolvimento da autocompreensão é resultante dos contextos, dos conhecimentos práticos, individual e/ou coletivo. Em seu estudo, o autor (2009, pp.74-75) identifica cinco componentes que as caracterizam:

- **Auto-imagem**: é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores;
- **Auto-estima** ou Avaliativa: remete para a apreciação, por parte dos professores, dos seus desempenhos profissionais (“como me estou a sair como professor?”. O exemplo das lutas dos professores contra a

atribuição interna/externa do aproveitamento escolar dos alunos também ilustra esta componente, tal como a segunda observação sobre os “melhores professores”;

- **Percepção da tarefa:** engloba a noção que o professor tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função. Isto reflecte a resposta pessoal do professor às perguntas: que preciso de fazer para ser um bom professor?, quais as tarefas essenciais que tenho de desenvolver de modo a fazer um bom trabalho?, que deveres devo considerar legítimos e quais me devo recusar a aceitar como parte da “minha profissão”?;
- **Motivação profissional** ou componente volitiva: refere-se às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino ou desistirem e optarem por outra carreira;
- **Perspectiva futura:** revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão (“como me vejo como professor nos próximos anos e como me sinto em relação a isso?”).

Por seu turno, Korthagen (2009) retrata a importância da reflexão sobre os processos decisórios no ensino, apresenta como uma de suas funções a “fuga” das competências profissionais estandardizadas. Desse modo, a reflexão possibilita que os professores tomem ações conscientes e racionais visto que necessitam refletir sobre seus pensamentos, ações, demandas e inter-relações. Estes, em algum momento da carreira, poderão ser obstáculos que influenciarão na vida e no trabalho dos docentes.

A partir desse entendimento, o autor formulou um modelo que se assemelha às camadas da cebola para representar a relação entre os níveis de reflexão profissional do professor. O modelo apresenta como peculiaridade “o facto de os níveis estarem todos inter-relacionados e a reflexão profissional ser aprofundada através de uma procura dessas relações” (Korthagen, 2009, p.53). Assim cada camada representa um nível de reflexão e todos os níveis foram caracterizados conforme a figura 3:

Figura 3 – Modelo da cebola: níveis de reflexão



Fonte: (Korthagen, 2009, p. 54).

Korthagen (2009) explicita cada nível conforme o quadro 17:

Quadro 17 – O significado de cada nível de reflexão

Primerio nível	Os professores podem refletir sobre o ambiente/meio;
Segundo nível	Uma determinada turma ou um determinado aluno, sobre seu comportamento pedagógico;
Terceiro nível	Suas competências;
Quarto nível	A reflexão começa a aprofundar-se quando também se reflete nas crenças subjacentes;
Quinto nível	As relações com a forma como a pessoa percebe a própria identidade (pessoal ou profissional);
Sexto nível	É possível reflectir sobre o lugar que ocupamos no mundo, a nossa missão pessoal enquanto professores. Este é o nível transpessoal (por vezes referido como nível de espiritualidade; ver, por exemplo, Dilts, 1990; Mayes, 2001), na medida em que se relaciona com significados que vão para além do individual. É o nível que se refere à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do professor. Nos níveis mais profundos, surgem as qualidades nucleares das pessoas. Por exemplo, uma missão de ajuda aos estudantes a desenvolver autoconfiança, que poderá estar, muitas vezes ligada às qualidades nucleares como a sensibilidade, compreensão e/ou delicadeza.

Fonte: (Korthagen, 2009, pp. 52-53).

Diante do exposto neste capítulo, verificou-se que o processo de formação de professores acompanha as épocas e mudanças sociais, objetiva a aquisição e a construção de competências sejam profissionais, pessoais e interpessoais. Destaca-se ainda que o processo formativo se inicia quando o futuro docente adentra nos primeiros anos escolares, observando e se espelhando em alguns de seus professores e, durante a licenciatura, partem para um processo que visa preparar, profissionalizar e os socializar.

Destacou-se que frequentemente o ambiente de aprendizagem desses professores pode ser em instituições de ensino superior ou nas próprias escolas que irão exercer as atividades. Durante todo esse processo e carreira, os professores estão sujeitos a deficiências e problemas ocasionados pelas metodologias tradicionais e/ou crenças implícitas. Em alguns países existe a indução docente, etapa entre a formação inicial e a carreira docente que busca sanar algumas dessas deficiências. Neste contexto, o professor iniciante exerce as atividades didáticas, pedagógicas e científicas geralmente auxiliado por um professor titular (mentor) durante o primeiro ano do programa, tendo apoio e avaliação a fim de o tornar mais seguro.

Observou-se também que o desenvolvimento profissional é mais eficiente, quando os professores e escolas trabalham de forma colaborativa e/ou cooperativa. Noutra perspectiva, a formação só representa concepção positiva quando os professores a reconhecem a partir do ponto de vista criativo, crítico e reflexivo. Por fim, foi demonstrado que a construção do professor envolve um percurso complexo, não estático no qual se aprimora no decorrer do tempo com a aquisição deas diversas aprendizagens e

experiências, tendo em vista que a formação contínua contribui para tais sucessos e construção da identidade profissional. Advoga-se ainda a importância da reflexão sobre os processos decisórios no ensino, pois a concepção de um professor reflexivo tende a ser caracterizada como a habilidade que lhes permite reavaliar suas crenças e representações tendo em vista as particularidades pessoais, contextuais e do ensino.

Metodologia da investigação

Este capítulo trata do percurso metodológico da investigação. Dentre seus elementos, situa-se a natureza, o contexto e obstáculos vivenciados durante o processo. Para responder aos objetivos deste estudo, explicitam-se os caminhos que foram percorridos desde o convite aos participantes à coleta dos dados e acrescentam-se as limitações que ocorreram no que se refere às questões éticas. Justificam-se também os métodos e técnicas utilizados para a recolha, tratamento e análise dos dados.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação pretende compreender em que medida a formação contínua contribui para a transformação das práticas e para o desenvolvimento profissional dos professores. No que se refere à formação contínua, Forte (2005, p. 105) explica que é “entendida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas”. Acrescidos aos questionamentos concernentes à formação contínua, a nossa pesquisa alarga-se para compreensões que exploram:

- Percurso académico e profissional dos professores;
- Percepções e experiências em formação contínua;
- Expectativas e necessidades dos docentes em relação à formação contínua;
- Balanço da profissão.

Nesse enquadramento, a forma como os professores aprendem e desenvolvem suas competências é considerada como um processo organizado e constituído por “fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular”, apesar dos “princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns” (Marcelo, 1999, p.27). Ribeiro (2018), tomando como referência os estudos de Flores et al. (2009), elucida que o desenvolvimento profissional dos professores é significativo quando consegue trazer mudanças, os docentes se reconhecem como aprendentes e práticos reflexivos, consigo e com os

demais, em toda a carreira. Nesse entendimento, Flores (2003, citado por Forte, 2005, p. 105), esclarece que a aprendizagem docente e suas interferências constituem:

Uma questão central quando se pretende (re)pensar a sua formação, numa óptica de desenvolvimento profissional”. Por outro lado, a autora acrescenta que “é também fundamental conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional, bem como a(s) forma(s) como pensam o ensino e como se vêem a si próprios enquanto professores, em suma, como encaram o (seu)profissionalismo docente e a sua identidade profissional.

Em se tratando dos sujeitos de estudo, os participantes são professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma Instituição Pública Federal, um Instituto Federal de Educação. Trata-se de uma Instituição Federal de Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurricular e Multicampi que oferta educação profissional e tecnológica em suas diversas modalidades de ensino e atua em todas as regiões do estado onde se situa, atendendo a mais de 28 mil alunos (PNP, 2018).

De acordo com a Lei n. 9.394/1996, o ensino técnico integrado ao ensino médio representa uma das formas da modalidade de *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Esta compreende a última etapa da educação básica, o ensino médio, atendendo à formação geral e preparando o educando para o exercício de profissões técnicas, conforme se verifica no seu artigo 36-C, parágrafo I: “Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (Brasil, 1996).

Sublinha-se que não existe a obrigatoriedade dos professores da Instituição realizarem cursos de formação contínua para a ascensão na carreira ou atender a outras normas institucionais. No entanto, é relevante que se perceba o quanto esses docentes dão importância às ações de formação contínua, se existe necessidade de fazer constantemente e se essas formações contribuem para o seu desenvolvimento profissional e para a mudança das suas práticas curriculares.

A partir dos resultados encontrados nesta investigação agregar-se-á mais elementos qualitativos às pesquisas acadêmicas. Será mais uma fonte de futuras contribuições teóricas, como também poderá surgir interesse, por parte dos próprios professores e dos gestores da Instituição, em ofertar formações que priorizem a área de conhecimento dos docentes, com vista à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, para se chegar à construção de resultados significativos que respondam as inquietações levantadas, assim como entender e estender os pressupostos alcançados com este estudo, apresenta-se o problema e os objetivos que orientaram a elaboração, trajetória e desfecho deste trabalho. Deste

modo, tendo em vista que a formação contínua deve contribuir para as reflexões dos docentes sobre suas ações e desenvolvimento profissional, a problemática que norteia a dissertação é a seguinte:

Em que medida a formação contínua tem contribuído para a mudança das práticas curriculares dos professores?

Assim, os objetivos que permitirão explorar a esta questão são:

- a) Identificar a frequência da participação dos docentes em ações de formação contínua;*
- b) Compreender as experiências que os professores têm a respeito da formação contínua;*
- c) Compreender o balanço que os professores fazem da formação contínua, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e à mudança das suas práticas;*
- d) Analisar expectativas e necessidades de formação.*

3.2. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação abrange uma temática que se alinha diretamente à profissão docente. Desse modo, a formação contínua de professores exerce um papel fundamental para a (re)construção da identidade, o exercício do trabalho e a profissionalização dos professores. A formação contínua, nesse contexto, oferece e agrega os mecanismos de aprendizagem, praticidade em sala de aula e fortalecimento das experiências pessoais e profissionais.

Vale salientar que as pesquisas contribuem para o desenvolvimento da criticidade do investigador com base em curiosidades, observações e interpretações. Assim como o tempo, o sujeito adquire as vivências para as conquistas e reflexões necessárias, por exemplo: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação (Pinto, 2010). Pesquisar “significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos (*Idem*, p.08).

Para se chegar ao conhecimento dos pressupostos elencados neste estudo, optou-se um estudo descritivo de carácter exploratório. Tripodi et al. (1975, citado por Lakatos e Marconi, 2003) classificam o estudo exploratório como um grande grupo da pesquisa de campo que encaminha para a familiaridade ou clarificação de um fato a partir dos esclarecimentos de seus conceitos. Contudo, para se conhecer e

compreender como os professores expressam suas vivências, conquistas, angústias/descontentamentos e aspirações, tendo a formação contínua de professores como auxílio para a execução e (re)construção da identidade profissional e pessoal, utiliza-se a pesquisa com abordagem qualitativa.

Tozoni-Reis (2009) esclarece que a pesquisa dos fenômenos humanos e sociais anteriormente foi ditada por métodos quantitativos, entretanto a abordagem quantitativa vem sendo desconsiderada e complementada com a abordagem qualitativa. A autora explica que o motivo da abordagem qualitativa ter avançado no campo das pesquisas é o fato de que esses fenômenos nem sempre podem ser quantificáveis. Nesse sentido,

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objetos de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (Neves, 1996, p.1).

Fernandes (2013), com base no contributo de Fernandes (1991), explicita os aspectos positivos e negativos visualizados na investigação com abordagem qualitativa. A autora salienta que a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão de fenômenos, devido aos detalhes e acuidade dos métodos usados, contemplados no desenvolvimento de informações que dificilmente são geradas por outras abordagens. Em se tratando de suas limitações, destacam-se a subjetividade, o tempo exigido para a sua realização e a necessidade do uso de recursos para a recolha dos dados. A mesma elucida ainda o aspecto central deste tipo de investigação:

Um aspecto central na investigação qualitativa são os critérios de cientificidade da investigação. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) apontam como critérios de cientificidade da investigação qualitativa a objetividade, a validade e a fidelidade. No que concerne à objetividade, ela distancia-se da objetividade do paradigma positivista, dando especial ênfase ao reconhecimento da subjetividade das informações recolhidas e prestando especial atenção à validade e fiabilidade dos resultados alcançados (Fernandes, 2013, p. 45).

Continuando com Fernandes (2013), elenca-se aqui uma outra compreensão acerca da abordagem qualitativa. Trata-se da validade e validação da informação pois, levando em consideração os escritos de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a autora esclarece que a escassez, erros de interpretação, a pouca variedade ou as diminutas divergências nos dados recolhidos poderão conduzir ao enfraquecimento de sua validade. Entretanto, a autora destaca meios que podem contornar essa situação, isto é, “[...] uma estada mais prolongada no meio, uma triangulação constante das técnicas e

das inferências entre investigadores e entre investigadores e participantes e, por último, a documentação dos procedimentos” (Fernandes, 2013, p. 46).

Pelo exposto, infere-se que este estudo se inscreve numa pesquisa com abordagem qualitativa e de tipo exploratório pois visa compreender a importância da formação contínua para a mudança das práticas docentes, e conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos, qualidade do ensino e um maior engajamento da Instituição em questão, através da percepção narrada pelos professores do *campus*.

3.3. *DESIGN* DA INVESTIGAÇÃO

Como retratado, a investigação visa encontrar respostas para o problema e objetivos propostos através de uma abordagem qualitativa. Desse modo, os esforços foram concentrados num percurso metodológico em que a compreensão dessas inquietações pode ser alcançada a partir das narrativas dos sujeitos participantes, isto é, os professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma Instituição Federal de Ensino. Para tal procedimento, utiliza-se o método indutivo pois, a “indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 86).

A técnica de recolha de dados foi a entrevista e os professores foram convidados a participar voluntariamente, não existindo outros requisitos para a seleção a não ser o de serem docente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pois todos geralmente lecionam em diversos cursos do mesmo nível na Instituição. Para enriquecer e diversificar o conteúdo recolhido, o pesquisador convidou docentes de diversas áreas, entre disciplinas propedêuticas e técnicas.

Os dados foram recolhidos através da técnica da entrevista e tratados utilizando a análise de conteúdo pois “a metodologia de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno & Rocha, 2016, p 175).

No quadro 18 visualiza-se a configuração das operações que direcionaram a realização deste estudo:

Quadro 18 – *Design* de investigação

Natureza da Investigação	Questão de Investigação	Objetivos Específicos	Ações Realizadas	Técnicas Utilizadas (recolha e análise dos dados)
-Abordagem qualitativa; - Estudo Exploratório.	- <i>Em que medida a formação contínua tem contribuído para a mudança das práticas curriculares dos professores?</i>	<p>a) <i>Identificar a frequência da participação dos docentes em ações de formação contínua;</i></p> <p>b) <i>Compreender as experiências que os professores têm a respeito da formação contínua;</i></p> <p>c) <i>Compreender o balanço que os professores fazem da formação contínua, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e à mudança das suas práticas;</i></p> <p>d) <i>Analisar expectativas e necessidades de formação.</i></p>	<p>- Revisão da literatura;</p> <p>- Realização de um guião de perguntas;</p> <p>- Solicitação dos pareceres éticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH); • Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP); • CEP da Faculdade Paulo Picanço; • CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Convite e seleção dos professores a entrevistar; <p>- Entrevistas com os professores (recolha dos dados);</p> <p>- Análise dos dados recolhidos;</p> <p>- Análise e interpretação dos resultados;</p> <p>- Redação final e entrega da dissertação.</p>	<p>- Entrevista semiestruturada;</p> <p>- Análise de conteúdo.</p>

No quadro supracitado, clarificam-se as etapas que do percurso metodológico desta investigação. Salienta-se que a revisão da literatura é constituída por obras nacionais e internacionais enfatizando aquelas que tratam da formação contínua de professores.

3.4. PARTICIPANTES

Os docentes convidados a participar deste estudo pertencem ao Plano de Cargos e Carreiras de Docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), regidos pela Lei 12772, de 28 de dezembro de 2012. Anteriormente, havia-se pensado em convidar professores de dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus*, entretanto, como todos ensinam em todos os níveis de ensino e em todos os cursos, o único requisito utilizado foi que esses docentes exercessem suas atividades nesses cursos.

Neste entendimento, o pesquisador pediu auxílio a servidores da Direção de Gestão de Pessoas e de outros docentes para ter acesso ao contato telefônico, especificamente o número de seu WhatsApp. Desta forma, os convites foram feitos individualmente via mensagem. Em relação às respostas, houve docentes que aceitaram com total satisfação. Outros visualizaram, mas não retornaram. E, por último, aqueles que justificaram a não participação. No final, participaram dez professores que se voluntariam para participar no estudo, entre docentes que lecionam disciplinas técnicas e propedêuticas.

Após o convite realizado, foi apresentado e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via e-mail no formato PDF e colhidas as assinaturas *a priori*, via Google Docs e/ou scaneadas. Isso devido ao contexto pandêmico. Desse modo, as entrevistas foram marcadas e realizadas nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Foram aplicadas utilizando a ferramenta do Google Meet, de forma síncrona, individual e gravada com permissão dos participantes. Destaca-se que os professores colaboraram de forma voluntária e houve um diálogo espontâneo entre entrevistador e entrevistado.

Visualizam-se no quadro 19 as características profissionais e pessoais dos participantes observadas após a recolha de dados:

Quadro 19 - Características profissionais e pessoais dos participantes

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações Acadêmicas	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço na Instituição
E1	F	33	-Tecnologia em Processos Químicos -Mestrado e Doutoranda	12 anos	12 anos
E2	F	36	-Licenciatura em Ciências Biológicas -Mestrado	17 anos	9 anos e 8 meses
E3	F	40	-Licenciatura em Letras -Mestrado e Doutorado	17 anos	10 anos
E4	M	42	-Licenciatura em Educação Física -Mestrado e Doutorado	26 anos	11 anos
E5	F	44	-Engenharia de Alimentos -Mestrado	15 anos	10 anos

E6	F	46	-Licenciatura em Geografia - Mestrado e Doutorado	25 anos e 6 meses	16 anos
E7	M	54	-Química Industrial -Mestrado e Doutorado	26 anos	26 anos
E8	M	54	-Engenharia Agrônômica -Mestrado e Doutorado	23 anos e 6 meses	22 anos e 6 meses
E9	M	52	-Licenciatura em Matemática -Mestrado	32 anos	28 anos
E10	M	59	-Engenharia Elétrica -Mestrado e Doutorado	35 anos	35 anos

Assim, pontua-se que os dez professores participantes têm formação em diversas áreas do conhecimento e todos se enquadram numa formação acadêmica acima do nível da graduação ou da licenciatura.

3.5. A ENTREVISTA

A entrevista é uma técnica em que duas pessoas se encontram para que uma delas, no caso o entrevistador, obtenha informações acerca de um assunto em particular. O método se dá pela conversação de natureza formal, isto é, profissional. É tida como uma ferramenta muito utilizada na investigação social porque contribui para a compreensão e resolução de um problema social. Esta técnica visa obter informações que exploraram fatos e/ou explicam motivos (Lakatos & Marconi, 2003).

O investigador necessita estabelecer com o entrevistado um momento agradável e de confiança para que o diálogo aconteça espontaneamente. É necessário também que aquele explicita os motivos e as finalidades dessa colaboração, dando a este a segurança de que as informações lhes repassadas terão caráter confidencial (Pinto, 2010).

A técnica da entrevista apresenta uma série de aspectos positivos quando fornece informações representadas por: “precisão, focalização, fidedignidade e validação” (Forte, 2005, p.120). É considerada a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas. Pode ser aplicada de forma individual ou em grupos e tem como vantagens “a possibilidade de ser realizada com todos os segmentos da população, incluindo-se os analfabetos; permite analisar atitudes, comportamentos, reações e gestos” (Zanella, 2013, p.115).

Para este estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada. De acordo com Morgado (2012, p.74), as entrevistas semiestruturadas “[...] garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos de seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência”.

Este formato de entrevista tende a seguir um guia confeccionado pelo pesquisador, no entanto, não existe uma rigidez na sequência das perguntas pois há liberdade no diálogo. Sublinha-se que, na entrevista, o investigador precisa ter habilidade, atenção e estar consciente das informações que deseja (Zanella, 2013). Esta autora acrescenta que

O uso da técnica de entrevista exige do pesquisador um olhar atento a todas as manifestações do entrevistado, desde a linguagem oral até a linguagem gestual. Assim, uma expressão de desagrado [expressão de desgosto, agitação das mãos, mexer e remexer na cadeira, por exemplo] ou de não concordância pode ter significado importante para a pesquisa. No entanto, em momento algum o entrevistador deve opinar ou emitir qualquer julgamento tanto sobre o tema que está sendo conversado como sobre a manifestação não verbal dele (Zanella, 2013, p. 117).

Nesse entendimento, a escolha da entrevista semiestruturada permite que a conversação entre investigador e participante seja conduzida de forma mais flexível sem que se fuja dos pressupostos pretendidos, isto é, procurar saber o quanto a formação contínua é relevante para as ações docentes, assim como para seu desenvolvimento profissional. Da mesma forma, tem como “objectivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspectos relativos à formação contínua” (Forte, 2005, p.120).

Após essa breve explanação acerca da entrevista semiestruturada, o pesquisador iniciou seus encaminhamentos para a recolha dos dados a partir da elaboração e aprovação de um guião de perguntas (*cf.* anexo 1). Este foi inicialmente submetido a um pré-teste junto a dois docentes que não fazem parte do corpo de participantes. Esta primeira avaliação tem a função de validar o instrumento. Desse modo, o investigador garante sua validação aplicando-o a pessoas que não irão ser submetidas à pesquisa, todavia “apresentam características semelhantes às do universo e de amostra, você pode identificar possíveis problemas de entendimento tanto nas perguntas como nas respostas” (Zanella, 2013, p.113). Visualizam-se no quadro 20 as características relacionadas às entrevistas:

Quadro 20 - Características das entrevistas

Intervalo de tempo	18min12s – 1h2min58s
Transcrições realizadas	10
Número de páginas transcritas	72
Total de gravações em vídeo	7h5min

3.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como explanado anteriormente, a recolha das informações para a constituição deste estudo teve de ser realizada virtualmente devido ao contexto de pandemia ocasionado pela disseminação da COVID-19. Assim, as entrevistas aconteceram utilizando o serviço de comunicação Google Meet e os vídeos dos participantes foram gravados e armazenados no drive dessa plataforma digital.

Após o recolhimento das entrevistas os discursos foram transcritos de forma literal, classificados e analisados conforme os preceitos da técnica de análise de conteúdo, pois “esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual” (Forte, 2005, p.125).

Bardin (2016) salienta que a análise de conteúdo se trata de uma técnica que possibilita descrever e interpretar as mensagens das comunicações. Acrescenta que os métodos utilizados para esta compreensão precisam ser objetivos e organizados sistematicamente e esclarece que essas características não totalizam as especificidades para a técnica, pois na análise de conteúdo frequentemente se observa alguma finalidade embutida, seja explícita ou não. Zanella (2013, p.125) sublinha que a análise de conteúdo “busca compreender melhor um discurso, aprofundar suas características gramaticais, fonológicas, cognitivas e ideológicas e extrair os momentos mais importantes”.

No que tange à preparação e elaboração das categorias, foi realizada a pré-análise do material, uma leitura flutuante pois “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p.125). Conforme pontua esta autora, o *corpus* documental foi analisado seguindo as regras:

- Exaustividade: todas as entrevistas foram transcritas compreendendo 7h5min de vídeos e 72 páginas escritas;
- Regra da representatividade: o material obtido se prestou a uma amostragem significativa;
- Homogeneidade: as entrevistas seguiram um formato de recolhimento semelhante, isto é, a recolha dos dados se deu através de um guião de perguntas (*cf.* anexo 1);
- Pertinência: o *corpus* foi adequado e atendeu aos objetivos propostos;
- Exclusão mútua: os elementos não foram dispostos em mais de uma categoria.

Bardin (2016) define categorização como sendo a classificação dos componentes oriundos do universo de dados recolhidos que, posteriormente, serão reagrupados pelas características pré-estabelecidas e comuns. A autora explica que classificar os elementos envolve fatores interrelacionados e representa a junção das informações de mesmo contexto, isto é, “a categorização tem como primeiro objeto (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (*Idem*, pp.134-135).

Para interpretar e compreender o conteúdo, utilizou-se a abordagem indutiva em virtude de que a “análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferências ou indicadores; referências no texto)” (Bardin, 2016, p.168). Zanella (2013, p.21), seguindo com o entendimento de Lakatos e Marconi (1991), aborda que no método de indução os argumentos são construídos pelas seguintes etapas:

A observação dos fenômenos: o investigador parte da observação de fatos e fenômenos, com a finalidade de descobrir as causas de sua manifestação. **A descoberta da relação entre eles:** a seguir, por meio da comparação, o investigador aproxima os fatos para descobrir a relação existente entre eles. **Generalização da relação:** com base na relação verificada, o investigador generaliza a relação.

Desse modo, após as entrevistas serem codificadas e feita a leitura exaustiva do *corpus* decorrente das entrevistas, foram estabelecidas as categorias e subcategorias para análise dos dados. As categorias e subcategorias estão dispostas no quadro 21:

Quadro 21 - Categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Percurso Acadêmico e Profissional	Formação inicial
	Escolha da docência
Exercício da Profissão Docente	Dificuldades Encontradas
	O Contexto de Exercício da Docência
Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	Motivações para a Participação em Formação Contínua
	Formação Contínua Frequentada
	Balanço da Formação Contínua Realizada
	Formação Contínua e Mudança Pedagógica

Propostas para Formação Contínua Futura	Formação Contínua: Obstáculos e Desafios
	Necessidades de Formação
	Formação Contínua e Modos de Organização

3.7. ASPECTOS ÉTICOS E LIMITAÇÕES

Explicita-se nesta secção que, por questões burocráticas e/ou administrativas, ocorreram incidentes responsáveis pelo atraso no andamento da investigação e pelo não aproveitamento dos primeiros dados recolhidos para este estudo. Estes acontecimentos foram narrados atrás, assim como o processo que levou à obtenção dos pareceres éticos junto às Comissões de Ética. Em Portugal, foi solicitado parecer junto da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas - CEICSH, criada no âmbito do Conselho de Ética da Universidade do Minho - CEUMinho, em cumprimento do disposto nos artigos 7.º e 8.º do Regulamento Interno do CEUMinho. No Brasil, os responsáveis pelas emissões dos documentos foram: a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, uma instituição independente de influências corporativas e institucionais e ligada ao Conselho Nacional de Saúde - CNS. No que diz respeito a sua atuação, a CONEP elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e também coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP das instituições – Sistema CEP/Conep. É composta por representantes de diferentes áreas e tem como principal atribuição a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil.

No estado onde o presente estudo se realizou o Projeto de Pesquisa que deu andamento à constituição deste estudo passou pela apreciação de dois Comitês de Ética em Pesquisa - CEP. O primeiro compreende o CEP da Faculdade Paulo Picanço, instituído em 21 de dezembro de 2018 (Carta Circular nº 372/2018) com a aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde - CONEP/MS. Após aprovação deste Comitê e pela CONEP, por último, o Projeto de Pesquisa foi avaliado pelo CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado pela Portaria nº 490/GR/IFCE, de 08 de junho de 2011. Trata-se de um órgão colegiado interdisciplinar e independente em sua atuação e decisões de sua competência, vinculado administrativamente à Reitoria e constituído consoante disposições presentes nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 370, de 8 de março de 2007, do Conselho Nacional de Saúde - CNS.

Apesar do Projeto de Pesquisa ter sido aprovado nessas instâncias, é interessante que se sublinhe o percurso, obstáculos e talvez entraves, que foram acometidos ao pesquisador durante os percursos de submissão para emissão de parecer. Vale salientar um fator relevante, o pesquisador desconhecia até o momento de iniciar a coleta dos dados, que seria necessário a aquisição de vários pareceres éticos para iniciar suas ações junto aos participantes. O mesmo ficou ciente dessa situação quando procurou a Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do *campus*/Instituição a fim de esclarecer dúvidas, isso por volta do início do mês de fevereiro do ano de 2020. A partir de então, o pesquisador foi obter informações acerca do documento. O Comitê solicitou uma série de outros documentos, dentre eles, o parecer ético fornecido pela Universidade do Minho.

Diante da aprovação do parecer ético pela CEICSH/Uminho no dia 07/05/2020, os documentos necessários foram submetidos a CONEP/CEP para avaliação no dia 21/05/2020 via site da Plataforma Brasil. Nesse mesmo dia, a CONEP encaminhou o processo para o CEP da Faculdade Paulo Picanço. Todavia, o pesquisador observou que a tramitação teria de ter sido encaminhada ao CEP do Instituto Federal. Nessa ocasião, o mesmo entrou em contato com este Comitê de Ética para a confirmação do procedimento, obtendo como resposta a afirmação e validação desse parecer após deferimento do CEP da Faculdade Paulo Picanço.

Nesse entedimento, o CEP da Faculdade Paulo Picanço liberou seu parecer consubstanciado no dia 11/08/2020. O processo desse modo retornou à CONEP para uma segunda análise. No dia 28/08/2020 esta Comissão solicitou as correções das pendências encontradas, inclusive a de atualização do cronograma. No tocante às fases programadas para o Projeto de Pesquisa, salienta-se que não foram atendidas devido à pandemia da COVID-19 e porque as comissões têm até sessenta dias para responder a um novo chamado inserido na Plataforma Brasil. Somado ao cronograma, houve a necessidade de alterar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a forma da técnica de recolha de dados pois anteriormente havia se pensado presencialmente. Esta passou a ser virtual.

No dia 03/11/2020 a CONEP emitiu o seu parecer consubstanciado indicando a aprovação do Projeto de Pesquisa. Diante disso, o pesquisador entrou em contato com o CEP do Instituto Federal informando que o parecer havia sido emitido. Para confirmar, o investigador também averiguou a situação do processo na página eletrônica <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>. Desse modo, observou que seu projeto de pesquisa estaria *aprovado*. Diante dessas informações, o pesquisador entrou em contato via whatsapp com os professores.

Como se sabe, o ano de 2020 foi atípico devido à pandemia da COVID-19. No Brasil, as instituições tiveram de se adaptar ao ensino remoto e, com essa nova metodologia de ensino, os professores da Instituição tiveram de se organizar e familiarizar com as novas tecnologias digitais. Com isso, o trabalho docente aumentou bastante em relação ao presencial. Este fator foi um dos aspectos negativos que interferiu na recolha dos dados porque todos os professores ficaram sobrecarregados com esse novo método de ensino, e diante disso, muitos informaram ao investigador que não tinham tempo para se comprometerem com uma entrevista. Apesar desses contrapontos, o pesquisador conseguiu realizar as 12 entrevistas com sucesso durante os meses de novembro e início de dezembro de 2020. No quadro 22, apresenta-se o resumo das características recolhidas nesta etapa de entrevistas.

Quadro 22 - Resumo da primeira etapa de entrevistas

Número de entrevistados	12
Intervalo de tempo das entrevistas	27min12s – 1h43min37s
Sexo	7 homens e 5 mulheres
Intervalo de faixa etária	34 – 57 anos
Intervalo de atuação docente	11 – 35 anos
Intervalo de atuação docente na Instituição	6,5 – 30 anos
Transcrições realizadas	9 completas, 2 incompletas e 1 para iniciar
Número de páginas transcritas	89

Após o pesquisador ter realizado todo o processo mencionado, no dia 18/11/2020 recebeu um e-mail oriundo da Plataforma Brasil, tendo-lhe sido solicitado o ajuste do cronograma. No dia 09/12/2020 para surpresa, o investigador soube pelos servidores do CEP do Instituto Federal que o processo seria analisado por eles. Estes perguntaram o porquê do investigador ter iniciado a recolha dos dados sem aprovação deste Comitê de Ética. O pesquisador teve que se explicar através de uma Carta de Suspensão das Atividades. Desse modo, os trabalhos foram paralisados e as narrativas recolhidas foram impossibilitadas de serem utilizadas neste estudo por questões éticas. Entretanto, é de se justificar que a problemática surgiu devido a falhas de comunicação/informações entre o pesquisador e o Comitê de Ética, em relação aos procedimentos e/ou ao fato de o Projeto de Pesquisa pertencer a uma Instituição internacional. Após os momentos desagradáveis e comprovado que o investigador agiu sem intenção de estar bulando as normas, o documento relativo ao parecer de ética foi emitido pelo CEP do Instituto Federal no dia 15/12/2020. Desse

modo, o pesquisador reiniciou suas atividades com outros docentes participantes a partir do dia 17/12/2020, seguindo a nova atualização do cronograma.

Apesar de ter havido esse constrangimento, as narrativas dos participantes foram importantes para compreender a formação contínua de professores nos contextos pessoal, profissional e a nível institucional. Como não se pode explicitar o entendimento dessas narrativas, coloca-se genericamente os aspectos percebidos pelo pesquisador:

- Limitações financeira e pessoais no início de carreira;
- As propostas dos Encontros Pedagógicos ofertados pela Instituição;
- Política de capacitações;
- Carga horária;
- Questões relacionadas a interdisciplinaridade;
- Burocracias administrativas.

Somados a tais considerações, percebeu-se também suas angústias pessoais. Por outro lado, nem todos os participantes citaram aspectos desfavoráveis. Todos se encontram satisfeitos em exercer suas atividades na Instituição porque esta oferece os recursos necessários para o trabalho. Estes professores valorizam e acreditam na educação e principalmente, colocaram em pauta o bem-estar e sucesso dos discentes acima de tudo, apesar das limitações vivenciadas por muitos desses alunos.

Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo se refere à apresentação e discussão dos resultados. Os dados estão organizados de acordo com as categorias e subcategorias identificadas após a transcrição e leitura das entrevistas dos entrevistados. Realizou-se a análise de conteúdo a fim de compreender as inquietações levantadas para este estudo. Através das considerações feitas pelos participantes, foi possível os pontos fundamentais que se relacionam com os: a) percurso acadêmico e profissional; b) percepções e experiências relativas à formação contínua; c) contribuição da formação contínua para a mudança das práticas docentes; d) necessidades de formação contínua. Assim, com os resultados, discute-se e se reconhece a relevância da formação contínua para o desenvolvimento e práxis docente, como também possibilita que a Instituição identifique as lacunas e as demandas dos professores no que diz respeito a seus anseios, e por consequência, desenvolva estratégias para a melhoria e sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.1. PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Nesta seção estão indentificados os motivos que levaram os entrevistados à escolha da formação acadêmica superior e sublinha os desejos pessoais, profissionais e os desafios enfrentados pelos professores na carreira pretendida.

4.1.1. Formação inicial

Alguns professores reconhecem que encontraram barreiras que os impediram de adentrar na escolha do curso universitário, isto é, suas expectativas enquanto alunos egressos do ensino médio não foram alcançadas em virtude da não entrada no curso pretendido:

“Eu tentei a princípio Medicina. Eu acho que a maioria, né? Dos estudantes fazem. E aí eu tentei Química por ser o que tinha no Instituto. Assim, o que tinha mais ligação né?” (E1)

“Sempre gostei muito da área de Biologia, que é a minha área. Mais relacionada com a saúde humana e aí, eu achei por um tempo, que eu queria fazer Medicina. Tentei Medicina, não passei.” (E2)

“Foi a possibilidade de ter conseguido aprovação no vestibular. Eu tentei vestibular para Direito na XXX e tentei vestibular para Letras na XXX e aí, eu só obtive sucesso em Letras. Então uma vez aprovada, eu dei continuidade e me encaminhei para docência.” (E3)

“Falar a verdade, eu sempre quis fazer Engenharia Civil. Porém, não passava no vestibular e acabei de última hora escolhendo lá, Engenharia de Alimentos. Porque eu tava cansada de fazer vestibular e não passar. (...) Então não era algo que era desejado, desde criança assim, fazer Engenharia de Alimentos não. Ninguém nem conhecia. Depois foi que eu me apaixonei.” (E5)

Como refere um docente, o curso pretendido não foi realizado em razão de não poder conciliar o trabalho e estudo:

“Não era Geografia. Eu sabia que queria ser geóloga. Fiz minha graduação em Licenciatura em Geografia porque Geologia, o curso que eu realmente queria, era um curso diurno e não dava pra cursar, tinha que trabalhar. Então o curso noturno que se aproximava da Geologia era Geografia e por sorte, não tinha Geografia bacharelado à noite. Geografia bacharelado, que seria um pouco mais próximo da Geologia era de manhã na XXX. À noite só opção de licenciatura, então eu fui para a licenciatura né?” (E6)

Estes admitem que obtiveram sucesso e seguiram seus desejos no que diz respeito à escolha do curso e carreira, pois seus objetivos atenderam à caminhada da história de vida ou gosto pela docência que traziam:

“Eu acho que foi também na minha história de vida, porque eu sempre fui uma criança muito ativa e que fazia todos os tipos de esportes e atividades. (...) nessa história de vida, fui fazendo cursos. E aí era adolescente ainda, então quando eu fui estudando, eu fui estudando para fazer a faculdade de Educação Física. Porque era o que eu trabalhava. Era engraçado porque eu não tinha outro olhar. Eu pensava em fazer nenhum outro curso. Queria a Educação Física porque era o que eu gostava, e aí minha vida foi levando a isso assim. Foi essa a história.” (E4).

“Então meu professor no terceiro ano do Ensino Médio, já tinha medo de mim. Eu já resolvia tudo, eu mesmo pegava, eu era autodidata. Não podia ver um livro de matemática que tava resolvendo. Aí pronto, foi isso aí que me levou a fazer matemática e a docência, eu sempre gostei.” (E9)

Também existe o caso do entrevistado expôr que a construção de sua carreira profissional se baseou na continuação natural do percurso escolhido que vinha seguindo desde o ensino médio:

“[...] porque o Curso Técnico de Nível Médio Integrado que eu fiz na Escola Técnica, ele já me direcionou para o que eu queria fazer. Fiz Eletrotécnica e depois eu resolvi continuar e verticalizar a minha formação técnica para o nível superior e fui para Engenharia Elétrica.” (E10)

4.1.2. Escolha da docência

Os entrevistados expuseram que, anteriormente à entrada na universidade, traziam algumas experiências ligadas à docência, mesmo que à época, a profissão não fosse regulamentada. Verifica-se, em alguns casos, que a prática do ensino esteve relacionada à vocação, necessidade financeira ou pelo gosto pelo ensino:

“Eu sempre gostei. Eu acho que dar aula, né? Eu sempre dei aula de reforço. Sempre me identifiquei também na faculdade. Ajudei meus colegas, sabe? Eu sabia que era o que eu queria. ” (E1)

“Eu nunca tive dúvida do que eu queria ser. Eu acho que eu nasci professor, então eu só me vejo fazendo isso. Não sei, eu acho que o que provavelmente me fez ser professor foi com certeza alguma inspiração de outros professores na minha história de vida, sabe? Que me fizeram me encantar, que me fizeram eu querer fazer isso também. (...) minha primeira oportunidade, foi naquela academia que eu era aluno. E na época a profissão de Educação Física não tinha Conselho, não tinha regulamento, então geralmente o aluno virava professor, né? A dona da academia me chamou para dar aula. Então com 14 anos eu comecei a dar aula na academia, porque eu gostava, claro. Eu me encantava com isso. Mas também por necessidade para poder pagar minha escola, para pagar as minhas contas. ” (E4)

“Ah! Eu acho que desde criança que eu gostava de ensinar. Era o dom mesmo, a vontade, apesar que sempre fui muito tímida e achava que eu não ia conseguir. Mas acho que tinha tanta vontade dentro, né? No interior, mesmo assim, que você vai vencendo os obstáculos e vai sim. Foi conseguindo vencer. ” (E5)

“[...] é assim, eu já no Ensino Médio, eu sempre gostei da matemática, né? (...) Eu percebi que eu ensinava meus colegas, tá entendendo? Às vezes a negada [pessoal]: “ Rapaz tu ensina melhor que o professor”. Isso aí, eu fui, acreditei. Até agora. ” (E9)

“O principal motivo foi a vontade mesmo de ser professor, [nome do investigador. (...)] Porque fui aluno do Instituto Federal, na época era Escola Técnica e aí apareceu um concurso, eu gostava de dar aula já anteriormente, já tinha feito algumas experiências de sala de aula e sempre gostei muito. E aí houve a possibilidade de fazer um concurso na minha área de Engenharia Elétrica. E aí juntou tudo o que eu tinha de formação com aquilo que eu queria fazer e, por isso, resolvi ser professor. ” (E10)

Como se verifica, alguns entrevistados falam de um “dom”, do gosto pela disciplina, e do “encantamento” da profissão docente. Entretanto, para outros docentes, as circunstâncias os levaram a docência apesar de serem incentivados por professores pertencentes ao seio familiar, ou até mesmo, pelas atitudes observadas por professores enquanto alunos do ensino médio. Esclarecem que não tinham o interesse de adentrar na docência como primeira escolha:

“Pra falar a verdade, a minha mãe, minha mãe era professora e eu sempre participei. Eu ia para a aula com ela, corrigia prova e tal, mas não tinha intenção de ser professora. ” (E2)

“Os motivos que me levaram a docência foi não ter um Ensino Médio diferente do Pedagógico na minha cidade. Então assim, eu fui pra docência não foi por escolha. As condições me levaram a docência, né? Eu era muito pequena, muito jovem quando eu terminei o ensino fundamental. Na época o Ensino Médio era dividido em Pedagógico e Científico. Então eu não queria de jeito nenhum ser professora. Eu queria muito fazer o Ensino Médio na Modalidade Científico, mas não foi possível. Na minha cidade não tinha e eu não tive a permissão dos meus pais para me deslocar para outra cidade. Aí eu fiz o meu ensino médio todo sofrendo. Os professores me dizendo que

eu tinha vocação e eu negando. E acabou [nome do investigador], que a primeira oportunidade de emprego foi dar aulas. E pronto meu filho, estou até hoje. Mais ou menos isso, o destino me levou. ” (E6)

4.2. O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

Neste domínio são colocadas as especificidades do exercício da profissão docente. Estas são compreendidas pelas experiências vivenciadas, constituídas pelos desafios pessoais e profissionais que foram e vêm sendo superados no transcorrer dos anos. Retratam também as deficiências observadas pelos professores durante a formação inicial e as condições atuais do ambiente de trabalho.

4.2.1. Dificuldades encontradas

Os entrevistados explicitam as situações que dificultaram a prática no início da carreira profissional. Pontua-se que um dos aspectos que não ofereceu maior segurança e desempenho no começo das atividades letivas está associado à formação inicial, à ausência de estágios e disciplinas pedagógicas. A formação inicial não foi totalmente relevante para os entrevistados, isto é, os professores afirmam que a graduação e/ou licenciatura foi deficitária quando se trata da prática na sala de aula e estão cientes de que as outras formações complementares ajudaram e contribuíram para a execução das atividades docentes:

“Eu sou tecnólogo, né? Eu acredito que todos os cursos de graduação, que eu cheguei a fazer uma outra graduação, eu fiz Engenharia Química, mas não conclui. E nenhuma vai te preparar por completo, pra atuar, sabe? Eu acredito que sempre você vai precisar sim, buscar, ampliar né? Seus conhecimentos. Focar também em determinadas áreas. ” (E1)

“Embora meu curso fosse de licenciatura, existiam poucas, vamos dizer assim, estágios na área da docência. A gente nunca, não tinha uma prática. Então, eu sentia essa ausência de práticas. O estágio reduzido em locais pré-selecionados, né? Então quando a gente vai mesmo começar a lecionar, a gente percebe que é bem diferente. (...) Em relação a falta de estágio, a falta de prática, relacionada também com o excesso de teoria não aliado à interdisciplinaridade. É como se conteúdo fosse o que a gente tivesse que aprender e o que a gente tivesse que ensinar. ” (E2)

“Durante a minha graduação havia professores que não tinham clareza de que estavam formando outros professores, então eles desenvolviam um trabalho numa perspectiva como se estivessem formando mais bacharelados. Esse foi um aspecto muito negativo porque nos fez sair da graduação com uma visão totalmente distorcida do que é a docência. (...) infelizmente eu não tenho muito o que atribuir à minha graduação as condições necessárias para a docência. (...) O domínio do conteúdo nessa perspectiva assim, tipo, uma coisa é você dominar o conteúdo para você, né? Outra coisa você dominar o conteúdo para trabalhar de forma didática, de forma pedagógica. Então foi essa transposição didática que foi uma grande dificuldade. ” (E3)

“Não me senti seguro, e olha que eu te falo uma história de vida de uma pessoa que já trabalhava, já estava no mercado. Eu fico pensando naquelas pessoas que não trabalhavam e que vão começar a vida. Porque dentro da universidade a gente, pelo menos a minha formação, foi muito teórica. Eu tive pouca experiência prática. Pra você ter ideia, embora eu tenha tido muitas disciplinas pedagógicas, eu não tive prática como componente curricular.

Como a gente tem hoje no nosso currículo de formação, né? Então eu tinha todas as minhas disciplinas, mas elas nunca eram práticas. Eu não praticava na escola, eu não praticava com o aluno. E no meu estágio, eu tive um azar muito grande, porque no estágio supervisionado que era a chance que eu tinha para praticar, o meu professor ele adoeceu. Então eu praticamente não tive a vivência na escola, né? ” (E4)

“[...] a falta de estágio assim, bem direcionado, sabe? Eu lembro que nós tínhamos dificuldade. Teve uma disciplina que nós fizemos o estágio na sala de aula pra nós mesmos. A gente dava aula pra turma mesmo. Enfim, nós acabamos enfrentando dificuldades na área prática, no momento de desenvolver a prática. ” (E6)

“Dificuldades com a falta de didática. Foi necessário desenvolver um modo de transmitir conhecimento e conteúdo, pois esta disciplina não consta, ou não constava, na matriz curricular do meu curso de graduação. Na realidade, não me recordo de tê-la cumprido. Os cursos de graduação, os técnicos, não têm essa disciplina, e se a têm, é muito superficial o conteúdo apresentado.” (E7)

Como se observa, a ausência de uma formação pedagógica claramente vocacionada para o ensino é uma observação feita por vários dos entrevistados que referem a insegurança e a aprendizagem posterior após a entrada na sala de aula enquanto professor.

“[...] que na minha época, a licenciatura, as cadeiras pedagógicas eram muito poucas, certo? (...) Então a minha prática de ensino era eu e o professor, só tinha eu né? Só terminou eu na minha turma de 35 que entraram. (...) não tinha Metodologia do Ensino da Matemática que tem hoje, eu não tive essa disciplina importante. Laboratório de matemática também não tinha, importante né? Então na minha época que eu fiz na UFC, a minha graduação era quase um bacharelado. (...) É como estou lhe dizendo, se eu não estivesse começado tão cedo, eu diria que a graduação, ela ajuda pouco. Antigamente ela não preparava o professor pra uma sala de aula.” (E9)

“O bacharelado em si, ele não tem esse foco na docência. Eu quando fiz Elétrica, eu fiz a graduação para ser um engenheiro, então a vantagem do bacharelado perante a docência é o conteúdo técnico, pois Ele é muito importante e tem uma bagagem muito grande, muito robusta. E o que tem de negativo é que a gente não aprende no bacharelado algumas coisas que nos auxiliam na questão de passar o conteúdo técnico. Questão da didática, questão da própria postura do professor, de como dominar uma sala de aula, e isso é um aspecto negativo. Foi isso que eu vi, que aí depois, eu complementei com a minha formação pedagógica. ” (E10)

Emprende-se nesse contexto dificuldades inerentes ao exercício autônomo da docência e à superação dos seus limites pessoais como a timidez, aparência e até saber lidar com o público jovem:

“(...) Eu talvez não pareça, que normalmente as pessoas dizem que eu sou de conversar, extrovertida, mas eu sou muito tímida, né? Então assim, eu tenho uma vergonha intrínseca que às vezes ninguém acredita porque eu converso com todo mundo. ” (E2)

“E a outra dificuldade foi ter domínio de sala de aula, jovens muito indisciplinados, jovens muito inquietos.” (E3)

“Porém, como eu disse, quando entrei na adolescência, já na faculdade, eu comecei a ficar muito tímida e aí eu achei que eu não ia conseguir. Mas consegui. (...) Pra mim no início, meu início profissional? Eu tive dificuldade de aceitação. Porque eu era uma menina que tinha cara de gente, eu tenho uma genética de pessoas que são muito jovens, diferente da idade. E eu tive uma dificuldade imensa de trabalhar na graduação. Aceitação dos alunos, me achando que eu era jovem demais, entendeu? Então eu não conseguia no começo. Aí eu ficava andando de sapato alto, ficava querendo ser mais velha, entendeu? (...) Aí eu tinha alunos, que eles achavam que era mais jovem do que eles ou então, eles não me, eles não queriam me obedecer. (...) Essa dificuldade de ter essa aceitação da minha idade em relação, eu acho que, a fisionomia mesmo. Aceitação da fisionomia, não sei como posso dizer, mas eu tivesse essa dificuldade imensa. ” (E5)

“Bom, a principal dificuldade é a gente saber como trabalhar com jovens. Principalmente porque quando eu comecei a dar aula na Instituição, era Escola Técnica, a gente não tinha Ensino Superior, só tínhamos o Ensino Médio Integrado. (...) Assim do ponto de vista pedagógico, como inculcar na cabeça de um jovem, de um adolescente de 13, 14, 15 anos, uma formação técnica, né? E fazer com que ele reconheça aqueles conteúdos como uma profissão, como uma carreira. Então essa talvez tenha sido a maior dificuldade, é de como fazer isso unindo a questão técnica com a questão da motivação, com a questão de uma profissionalização diante de uma pessoa que às vezes é muito jovem, que ainda não tem delineado toda a sua estratégia de profissionalização.” (E10)

Os docentes salientam que, para ultrapassarem as dificuldades, tiveram que buscar formações complementares. Nesse sentido, apontam os mecanismos e as ferramentas que lhes auxiliaram e ainda lhes dão apoio para o enfrentamento das adversidades na carreira. Observa-se que a própria prática e vivências docentes estão entre os principais meios de superação, a par do método do ensaio-erro ganho a partir da experiência:

“Indo atrás de conhecimento, né? Procurando realmente livro de referência. Participar de cursos na área específica né? Que eu fui trabalhar. Conversando também com professores que já tinham tido experiências nessas áreas. Técnicos da área.” (E1)

“Mas eu acho que a gente vai virando professor e vai perdendo esse medo, né? E aí assim, como foi que eu fui me sentindo segura em falar? Estudando. Então assim, até hoje é muito raro o dia que eu não leia algo sobre o que eu vou dar pra tentar modificar uma aula, uma coisa. A aula, ela tem ali o slide preparado, mas sempre tem uma novidade. Nenhuma aula é igual, igual, igual a outra.” (E2)

“Eu tive a sorte de, ao me formar, trabalhar em uma escola onde o núcleo gestor, era assim que a gente chamava na época, era muito comprometido, principalmente com quem estava em início de carreira. E aí, investia muito de uma maneira até informal nessa necessidade de como ser professor, de como desenvolver um perfil de professor e foi muito mais por investimento próprio, porque eu procurei logo pagar uma especialização, sabe? Do que propriamente graças a graduação.” (E3)

“E aí para que eu pudesse aprender, foi na marra, no dia a dia e nos cursos de pós-graduação e nos cursos de extensão.” (E4)

“E depois eu fui cativando os alunos e conseguindo ter respeito dos alunos.” (E5)

“Todos os dias eu preciso estar estudando. Eu preciso estar atenta no que está acontecendo no mundo. Refletindo, pensando como é que eu vou transformar aquilo em conhecimento, aquelas informações, aqueles fatos, aqueles acontecimentos, como é que eu vou ajudar os meus meninos, os meus alunos (eu atuo agora no Ensino Médio), a transformar isso em conhecimento.” (E6)

“Então eu tive que desenvolver, e daí contando com apoio das pedagogas do Instituto que era a Escola Técnica.” (E7)

“[...] então eu fiz um paralelo. Eu procurei colégio, comecei dar aula de quinta série, Ensino Fundamental, e fui mesmo na prática.” (E9)

“Do ponto de vista do conteúdo sim, mas do ponto de vista da formação de professor não. Aí eu tive que buscar outros conteúdos e aí na época, a Escola Técnica nos proporcionou um curso de formação pedagógica.” (P10)

4.2.2. O contexto de exercício da docência

Em se tratando do contexto de trabalho, em geral, apesar de suas limitações, os professores esclarecem que o *campus* oferece as condições necessárias para o bom desenvolvimento das atividades: infraestrutura, materiais de uso em sala de aula, uso de equipamentos, convivência. Naqueles casos mais específicos de demandas para o trabalho, os docentes salientam que, apesar da demora e impedimentos em suas diversas naturezas, conseguem adquirir as ferramentas, recursos e espaços após a solicitação. Vale ressaltar que, no Brasil, as instituições públicas não recebem o devido o valor por parte de alguns brasileiros, todavia esta Instituição representa para a sociedade um espaço de aprendizagem de alto nível de qualificação. Assim como as Universidades Públicas do país, os Institutos Federais são referências nacionais e internacionais na formação humana em suas diversas áreas, valores que atendem à sociedade e contribuem para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, como se observa no comentário do entrevistado e não desqualificando as Instituições de Ensino Privado, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está equipada com recursos materiais e humanos de alto nível. Diante disso, oferece a seus alunos um ensino de qualidade que mais tarde esses alunos repassarão em forma de serviço/outros meios à sociedade. Portanto, se, em algum momento, faltar recursos físicos e/ou estruturais, como os laboratórios, falta de materiais de uso docente por exemplo, os professores e os gestores tendem a procurar os mecanismos para sanar essas deficiências porque, como os docentes citam, as instituições públicas são dependentes das verbas governamentais e estes recursos financeiros estão relacionados às ações, muitas vezes, dos governantes que ocupam os cargos públicos.

“Eu posso dizer que sim. Eu venho de uma experiência de faculdade particular de muitos anos, onde a gente traz a perspectiva de que na particular a gente tem que tudo. E esse tudo que a gente tem lá, é muita infraestrutura que não é tão completa. Porque é o que precisa para funcionar. E aí eu tô dentro de uma Instituição que é pública, que tem suas dificuldades, mas que eu nunca tive problema de material, por exemplo, né? Até agora.” (E4)

“No começo não. Agora eu tô começando mais a ter oportunidades, assim, de conseguir laboratório, entendeu? No começo eu tive dificuldade. É tanto que eu sou lotada no Departamento de Química, mas lá a gente não tinha, eu dou aula pra, como se fosse a Química dos Alimentos, tá certo? Uma disciplina que é direcionada para os alimentos e a gente não tinha laboratório direcionado. Então eu comecei a usar laboratórios emprestados. Não tinha recursos pra comprar meu material. No começo eu tive mais dificuldades, agora não. Agora eu já tô com laboratório, né?” (E5)

“O IF como um todo, é uma escola privilegiada. É claro que eu vou dizer a você que a gente tem limitações.” (E6)

“Em algum momento ou outro, assim há. Mudou de Governo, tem uma coisa ou outra, mas coisas momentâneas, né? No *campus* X [local de trabalho], ainda não senti. Dificuldades pontuais, de um equipamento às vezes, em função de a quantidade de equipamentos ser pouca pra o setor. Há mais coisas pontuais, nada de muito sério não.” (E8)

“Sim, com certeza. No *campus X* [local de trabalho], ele hoje tem, eu entrei no *campus X* [local de trabalho] em 1994 na lousa de giz, sabe? A gente saía, tinha até o pó de giz. Naquela época já dava condições ao professor, tá entendendo? Desde 94, quando era Escola Técnica Federal sempre teve a gráfica. (...) então eles sempre deram condições ao professor, sabe? E hoje continua. As salas tão melhor, com ar condicionado. A gráfica continua funcionando. A biblioteca, a BVU, é muito boa (...) Então dar total condição, o IF. Se o professor quiser, ele faz um bom trabalho.” (E9)

“Sim, desde a época de Escola Técnica, depois CEFET e hoje Instituto Federal, ela sempre se preocupou com essa estrutura de auxílio à formação técnica, ao docente, aos alunos, na questão das melhorias. Sempre dá infraestrutura para que a gente tenha uma boa qualidade do ensino, uma vez que a gente tem uma formação técnica. A gente precisa de uma infraestrutura que seja adequada, de laboratórios, de ambientes estruturados, de um ambiente que seja propício para o desenvolvimento da formação técnica profissionalizante. Então o Instituto sempre se preocupou em melhorar sua infraestrutura, mesmo com as dificuldades que temos. Porque nós dependemos de verbas do Governo, somos uma Instituição Pública, e como todo mundo sabe, temos as nossas dificuldades, mas todos os dirigentes da Instituição sempre tiveram esse foco na melhoria da qualidade do ensino.” (E10)

Entretanto, os seguintes entrevistados demonstraram insatisfação em pontos específicos. Contam que, para a realização de práticas, existe a necessidade de apoio e recursos. Outras condições que relatam estão voltadas à melhoria nas comunicações e publicidade dos editais de seleção no *campus*.

“Falta realmente muito recurso, principalmente pra pesquisa, né? Pra pesquisa, a gente encontra muita dificuldade, tanto de equipamento como de reagentes. Infraestrutura laboratorial de forma geral. E o próprio incentivo à Pesquisa.” (E1)

“Porém eu ainda acho que as relações de trabalho dentro do *campus X* [local de trabalho], elas precisam melhorar. Eu falo *campus X* [local de trabalho], mas eu acredito que seja uma coisa do Instituto em geral, né? (...) Então assim, eu acho que existe uma falta de padronização em algumas coisas. Existe uma falta de diálogo, que eu acho extremamente necessário. (...) Mas eu acho que as relações de trabalho, elas poderiam melhorar. A comunicação né? Por exemplo, existe uma coisa tivesse lançado o edital, não sei o que? Parece que ele já não é público, parece que já tem as pessoas específicas e depois, então eu sinto.” (E2)

4.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Apresentam-se neste segmento os motivos e vivências dos professores no que diz respeito à compreensão da formação continuada para a práxis, melhoria do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional. Pontua-se a importância da autoreflexão docente a partir da formação contínua no contexto da prática e supressão dos aspectos que estes docentes consideram negativos. Compreende-se ainda, pelos discursos recolhidos, as necessidades de formação contínua, os obstáculos para sua realização, a importância da interdisciplinaridade, do processo avaliativo, das relações professor-aluno e do papel da Instituição nesse contexto.

4.3.1. Motivações para a participação em formação contínua

Os professores consideram que a formação contínua é tida como uma necessidade constante devido às rápidas mudanças que acontecem. Sublinham que a profissão exige que eles estejam se aperfeiçoando, acompanhando as inovações e os acontecimentos permanentemente, revendo e refletindo suas ações para além das atualizações tecnológicas. Referem ainda a geração de jovens alunos que é bastante conectada aos fatos atuais por ter uma infinidade de informações disponíveis na rede mundial de computadores, na internet, com implicações para o exercício da docência e para as situações de aprendizagem que respondam aos seus interesses e necessidades.

“Um professor que não tem acesso a essa formação né? Continuada. Ele fica paralisado no tempo e principalmente a nossa área, a gente está evoluindo diariamente. Constantemente né? Os processos mudam, até mesmo na docência em si, né? (...) assim, eu falo das metodologias de ensino, né? A gente precisa estar constantemente se atualizando porque os recursos vão mudando, né? As gerações são outras e a gente precisa se adequar pra essa nova realidade. Pra que você consiga mesmo prender a atenção do aluno, né? Fazer com que desperte nele, esse interesse por continuar naquela, naquela área, né? E só a formação continuada vai possibilitar isso.” (E1)

“Então assim. Se a gente trava em algum momento de parar, vamos dizer assim, de aprender, não está continuamente formando, assim, você pode até chegar, fazer seu mestrado, seu doutorado, né? Vamos lá! Fazer o seu Pós-doc também ou mais de um Pós-doc, mas acaba se limitando às inovações. Então, em todas as áreas existem inovações. Seja na Biologia, né? Seja na Pedagogia. Como é que as pessoas estão mesmo aprendendo? Como é que tá a tecnologia? (...) Então sempre é, é necessário esse aprendizado pra que a gente possa crescer e ter um reflexo. Então existe uma coisa minha de um desenvolvimento pessoal, mas existe também isso, como reflexo na aprendizagem.” (E2)

“Isso é 100% necessário. Esse contexto de pandemia nos provou como nós precisamos ter um investimento contínuo em formação continuada de todos que trabalham na educação. (...) nós precisamos ter clareza sobre o que nós queremos buscar, nos ajuda a definir qual deve ser também esse plano para formação continuada, sabe? Porque nós vivemos atualmente em um processo constante de mudanças e agora muito mais, né? Tem mudanças que são até imprevisíveis, que vêm de surpresa. Então se nós tivermos a mínima clareza do que buscamos, para onde queremos ir, acompanhada de um devido Programa de Formação Continuada, entendendo qual é a particularidade que é o nosso trabalho.” (E3)

“Ela nesse mesmo aspecto, de que sem ela, eu não acompanho as necessidades atuais do mercado, né? Os conteúdos, mesmo nos conteúdos da disciplina que ministro, que são conteúdos que são historicamente científicos, né? Já determinados, é quase ciência exata. A gente percebe que há atualizações, que há necessidades inclusive de atualizações no processo didático daquele conteúdo. E que se a gente não tiver o tempo todo procurando buscar essa atualização, não é só uma questão pessoal de defasagem, sabe? Acho que é uma questão de defasagem para o profissional, aquele aluno que eu tô tentando passar esse conteúdo.” (E4)

Observa-se contudo, que os professores demonstram preocupações para além de suas atualizações. Os entrevistados expõem que a partir das formações procuram oferecer um ensino desafiador, orientado e que permitam aos alunos relacionar o aprendizado com os fatos contemporâneos em seus diversos contextos, independente das ferramentas de informação acessadas pelos discentes.

“Toda qualificação que a gente tem por fora, a gente acrescenta no desenvolvimento ali da sala de aula. Quando você retorna né? Você traz. Eu vou te dizer que, vamos dizer, você faz um curso, você aprende coisa nova. Você já traz para sala de aula, né? Você já tá atualiza, então é importante demais. É porque atualiza. Você traz coisas novas para os alunos também. Porque o professor, ele faz isso né? Ele não guarda só pra ele. Então no que ele aprende, ele traz pra sala de aula e os alunos melhoram também. Porque os alunos já saem lá na frente, né? Já sai com informação a mais. Então é muito importante. (...) As tecnologias estão mudando, tão renovando, tão se atualizando, né? Então é importante que o professor, ele fique atualizado também, né? Pra poder passar pros alunos, né? ” (E5)

“Total importância, é fundamental. Profissão professor, o professor ele tem, que tá em constante atualização. Ele tem que tá em constante qualificação. É muito dinâmico, é muito dinâmico a sala de aula. O processo de ensino-aprendizado, é muito dinâmico. Com essa sociedade moderna, contemporânea, altamente tecnológica, que a gente chama de sociedade em rede, as informações, elas são avassaladoras, é muito. São instantâneas, essa troca de informações, é muito rápido. Então a formação continuada exige de nós professores que a gente acompanha o máximo possível fatos, acontecimentos, mas não só isso. Como eu tava te falando no início, a formação continuada, ela vai nos permitir acessar esses fatos, esses acontecimentos, essas informações instantâneas. Mas entender como nós vamos transformar isso em conhecimento, por que os nossos alunos, eles têm as mesmas ferramentas que a gente tem. Eles têm acesso à informação numa velocidade incrível. Mas ensinar como a gente vai, como eles vão acessar essa informação e transformar isso em conhecimento, pra refletir, pra entender, pra perguntar sempre o porquê. Ir além da aparência, né? Isso o professor, ele tem um papel fundamental. A escola tem um papel muito importante de descortinar a essência de tudo isso. Então a formação continuada, ela tem de ser permanente, é um processo contínuo para além daquela formação inicial, ela é o que vai nos favorecer. Transformar tanto informação em conhecimento. Promover engajamento dos nossos estudantes com tudo isso que tá acontecendo, e é isso, é fundamental.” (E6)

“Para mim formação contínua é a atualização, a pessoa estar em constante atualização com relação às disciplinas e com relação ao que tem no universo que nos rodeia, né? Isso pra mim, é o ponto mais forte. (...) Estar constantemente atualizado, se eu não estiver eu acho que morri. ” (E7)

“Pra mim, sempre eu tô disposto a, o que tiver de novo eu tô, eu estou buscando né? Se é pra melhorar, se é pra falar a linguagem dos alunos do Ensino Técnico ou do Superior também, eu estou disposto a adotar. ” (E8)

“ Considero uma das mais importantes para o desenvolvimento do Ensino Profissionalizante. Nós somos diferentes de qualquer Instituição de nível médio, onde se ensina o “médio puro”, como a gente chama, né? Apenas o próprio ensino propedêutico. A formação técnica, ela exige demasiadamente a formação continuada. Uma vez que a gente trabalha com tecnologia, seja no curso de Eletrotécnica, de Mecânica, de Meio Ambiente, de Química, de Música, seja qualquer área de artes, de cultura, de desporto, todas essas áreas, elas evoluem do ponto de vista da tecnologia, do ponto de vista dos conhecimentos, da perspectiva de novas metodologias, então a formação continuada do professor, né? Seja ela em nível de aperfeiçoamento, de especialização, de mestrado, de doutorado, ela é sempre muito importante, uma vez que a gente tem que trazer conhecimentos de fora, Para que possamos interferir no processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista da evolução técnica do aluno dentro da Instituição. ” (E10)

4.3.2. Formação contínua frequentada

Pelo entendimento dos dados das entrevistas, os professores consideram que realizam leituras e cursos, frequentemente participam de palestras e seminários relacionados à área de atuação. Percebem que os níveis acadêmicos mais avançados como a especialização, o mestrado e o doutorado também têm relevância para o seu desenvolvimento e atuação.

Como se observa, dois docentes enfatizam a contribuição das tecnologias educacionais. A exemplo, estes citam os vídeos retirados da internet que atualmente é uma importante ferramenta que

os auxiliam na construção das atividades de ensino, principalmente neste momento que atuam no ensino remoto:

“E alguns vídeos, né? Como esse agora, eu não sabia nada de meet. Não sabia nem que existia meet e agora, eu só vivo no meet. Então são mais ou menos esses cursos agora da área de tecnologia. Antes, especificidades da minha área né?” (E2)

“Eu gosto de me atualizar com vídeos das minhas aulas, assim, dos assuntos. Eu fico sempre procurando vídeos. (...) Ali, de profissionais que sempre tem canais que estão sempre atualizando umas aulas, uns vídeos. Passando informações. Porque o vídeo, ele passa informação rápida né? Então, às vezes a gente não tem muito tempo. (...) e eu trago muito pra minhas aulas também. Eu gosto muito de falar, de mostrar pros meus alunos curiosidades. Algumas coisas importantes, e o vídeo? Até o resumo de uma aula, às vezes a gente consegue no vídeo, né?” (E5)

Outra forma de formação continuada destacada e enriquecedora refere-se às trocas de experiências. Estas podem ser entre pares, entre os docentes com pessoas que não atuam na educação e também foi considerada a participação em grupos de estudos. Essas vivências são tidas como fontes essenciais para esses docentes estarem em constante atualização e aprendizagens. As conversas e os debates contribuem significativamente para a práxis docente, conforme pontuam:

“Eu participo de um grupo de estudo na UFC com a minha ex-orientadora (...) Então nesse grupo de estudo que se chama [nome do grupo] eu aprendo muito, sabe? E aí eu começo a saber sobre quais são os estudos mais recentes, quais são os livros e vou fazendo um investimento para eu poder ir me atualizando, sabe? Então é por meio desse grupo de estudo que atíça a minha curiosidade e ao pontapé inicial para eu ir aprendendo outras coisas.” (E3)

“A própria troca de experiência [nome do investigador], eu acho que a troca de experiência entre os pares, é também um processo de formação continuada. Porque a educação, não é só essa formal né? Tem essa aí informal, essa que dá no campo dos saberes, das trocas dos saberes né? Entre as pessoas. Então não só a questão formal, mas essas trocas com meus pares, eu também priorizo muito.” (E6)

“Então assim, atividades relacionadas à leitura de texto, de colegas, pessoas conhecidas e desconhecidas. Desenvolvimento de conteúdo em laboratório, a parte didática também que a gente tanto leciona. Como nós colocamos também como discentes, então são essas atividades envolvidas.” (E7)

Os professores sinalizam que o próprio ato de ensinar também fornece os mecanismos de formação contínua já que, na prática, aprendem independente do contexto de atuação, seja na sala de aula ou ofertando cursos por exemplo:

“[...] e eu não posso deixar de citar também, a oportunidade de ministrar cursos. Porque eu acho que quando a gente ensina, a gente aprende muito esse processo. Especialmente no processo de ser professor. Então é um exercício muito legal a gente poder estar vencendo esse processo de ensino, não só dentro do Ensino Médio, mas também em outras instâncias, né? Como a formação de professores, né? Estar atuando em uma palestra, estar dando uma oficina, então esse exercício de agir em diversas situações, eu acho que isso também fortalece essa minha formação docente, sabe?” (E4)

“Eu pra trabalhar matemática, eu procuro práticas. Que pouco professor não usa, certo? (...) Então eu procuro trabalhar práticas, que os próprios livros trazem e eu mando eles trazerem também de casa. “Ó! Essa experiência

aqui, vamos lá! Equipe tal”? Eles vêm na sala, mostram a experiência, aí eles gostam, né? Porque tão vivenciando, né? É uma coisa da continuada, é isso aí. É isso que falta pros professores, no Integrado, não só chegar lá, definição [fez referência ao uso da lousa], os alunos ficam, né? E esse ensino é o que prevalece, sabe disso né? Todo mundo fala numa educação bonita, mas no final das contas, todo mundo chega lá e faz o mesmo de sempre. Eu procuro diferenciar.” (E9)

4.3.3. Balanço da formação contínua realizada

Os entrevistados partilham sentimentos comuns quando afirmam que a formação continuada é constituída por eventos confortáveis que preenchem lacunas no que diz respeito aos conhecimentos da área e ao estabelecimento de redes profissionais. As formações também trazem benefícios, reflexões e este olhar diferenciado posteriormente faz com que identifiquem os aspectos desinteressantes que vinham sendo realizados durante as ações no ensino:

“[...] a gente amplia os conhecimentos. Aumenta a network também, né? Isso também é fundamental. E chega realmente mais renovado, mais atualizado. Você percebe a diferença na aula, na qualidade das suas aulas. É quase instantâneo, pelo menos para mim. ” (E1)

“Eu me sinto porque eu gosto de aprender. Então minha justificativa é simplesmente essa: porque eu gosto de ver novidades. (...) Eu faço muito na área de Biologia, tanto assistir cursos, participar de congressos, então mais Biologia, inglês. E hoje né? Algumas áreas tecnologia pra eu ficar aprendendo a mexer e criar aula, criar sala. ” (E2)

“Muito, muito à vontade. Talvez por isso, né? Por conta de que eu sinto essa necessidade de ter sempre algo novo por perto. ” (E4)

“Plenamente. Tenho a consciência de que isso faz parte do meu trabalho. Então, plenamente confortável. (...) Eu não tenho uma dedicação específica, mas acesso plataformas de cursos sobre metodologias. Então desde que eu me formei, passei da fase de formação inicial, eu sempre busco muitas informações na internet. ” (E6)

“ São atividades que a gente desconhece, ou seja, são novidades, mas a gente sempre tá com o objetivo maior, a gente sempre busca estar em constante desenvolvimento, que tudo aqui passa, né? Sair da zona de conforto, tem coisas boas e coisas ruins, mas isso é normal. ” (E7)

“Claro sinto, claro. Porque eu gosto, eu participo, tá entendendo? Qualquer evento que é feito, de seminários, de Fórum, tá entendendo? Eu participo e gosto de falar as minhas, compartilhar as convivências, né? (...) Porque muitas vezes, vem eventos paralelamente às disciplinas, nos auditórios, eventos de formação, entendeu? Voltados para o Ensino Médio, então eu sempre levo os meus alunos, eu trabalhei nesse tipo de evento, né? E depois eu discuto com eles. Por exemplo um professor que veio de outro local do Brasil e vai falar sobre um evento do Ensino Médio, eu levo meus alunos e depois eu discuto em sala: “Será que esse evento poderia ser aplicado aqui”? Entendeu? ” (E9)

“Qualquer evento de formação, seja ele o técnico na formação humana ou na formação motivacional, eu sempre aproveito esses momentos para fazer as reflexões sobre o nosso dia a dia de sala de aula. Nossa relação com os alunos, com os colegas de trabalho, com a Instituição, eu acho que é sempre muito bem-vindo qualquer formação que possa nos possibilitar uma melhoria, seja técnica ou seja humana. (...) Mas esses cursos de formação continuada, eu sempre participo e até já proporcionei também dentro da Instituição em nível de extensão, alguns cursos para os alunos, para comunidade externa. Eu sempre participei, eu já também participei em outros Projetos fora da Instituição na área de conservação de energia, de eficiência energética que são coisas que eu levo hoje para dentro da sala de aula. E ajuda os alunos também numa área que tá contemplada dentro da sua matriz curricular. ” (E10)

Neste aspecto, considera-se que as ações de formação ampliam, portanto, os saberes, o fazer docente, pois permitem que os professores visualizem horizontes de aprendizagem que estão além de suas vivências e experiências, isto é, de se depararem a novidades que serão agregadas ao ensino. Desse modo, as formações conseguem atender as suas aspirações. Como um entrevistado citou, as formações contínuas complementam o trabalho como docente, ademais, os próprios sinalizam outro fator a ser destacado, o *gostar* de participar. Então quando o professor se dispõe a realizar aquilo que é desejado, estando motivado e aberto ao novo, esses eventos serão aproveitados com maior eficácia.

4.3.4. Formação contínua e mudança pedagógica

A percepção dos entrevistados acerca do papel da formação continuada na (re)construção da prática pedagógica e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem se concentra em ações de formação que proporcionem a quebra de comportamentos culturais de professores e nas questões ligadas ao maior empenho por parte da Instituição. Os professores de metodologias mais tradicionais precisam reavaliarem e refletirem as ações ultrapassadas que utilizam, tratam-se de docentes que não se identificam com as mudanças e inovações demandadas pela educação atual.

Nesse entendimento, dois professores esclarecem que sentem falta de um trabalho conjunto entre os docentes, das áreas de conhecimento e do maior acolhimento de suas necessidades pela Instituição. Indagam que as formações continuadas ajudariam nessas compreensões quando possibilitariam outra visão por parte daqueles professores que ocupam os cargos de gestão:

“Eu acho que a gente precisa ter essa compreensão do que é esse trabalho interdisciplinar. E não pode ser apenas a compreensão para não ficar só no campo das ideias. Precisa também chegar em algo prático. Então eu não posso ter um coordenador de curso que entenda que a minha aula só é uma aula, se eu estiver com giz na lousa e os alunos totalmente em silêncio olhando para mim. A própria chefia, os coordenadores em geral, eles precisam também estudar para poder ter entendimento do que é interdisciplinar. Do que é transdisciplinar. De qual é o currículo que se persegue na formação dos estudantes para que na prática esse currículo ele possa ser realmente operacionalizado. E que haja um processo avaliativo permanente, sabe? (...) Então assim, é preciso uma mudança de mentalidade. Inicialmente, é preciso que haja mais uma vez esse objetivo muito claro. E que nós estejamos realmente todos de mãos dadas: professores, chefes de curso, de departamento, gestor. Porque senão, cada um vai dançar conforme a sua própria música e aí não se realiza, né?” (E3)

“ Como temos uma gestão departamentalizada, às vezes, costumamos olhar a Instituição mais por departamentos, e eu acho que o que falta, é um pouco de integração de toda a Instituição para ver os problemas de uma maneira geral. Em vez de olharmos os problemas de forma pontuais, né? Eu acho que é uma dificuldade, identificarmos, realmente, onde estão os pontos que precisam ser melhorados, que precisam sofrer interferência, talvez essa seja a grande dificuldade. ” (E10)

O entrevistado seguinte salienta que as formações oferecidas pela Instituição comumente não atingem propósitos consequentes:

“Então você teve uma formação, mas geralmente antes da pandemia a gente tinha pequenas palestras e eu não posso considerar isso um processo de formação, né? Então acho que institucionalmente da sua primeira leitura, um dos processos que poderiam ampliar esse trato pedagógico, seria a Instituição garantir formação continuada de qualidade.” (E4)

Este adverte que as formações contínuas precisam ser direcionadas para as metodologias ativas, para que os professores possam compreender os aspectos relacionais e emocionais dos próprios docentes e alunos:

“A formação continuada dos professores que trabalham com o Ensino Médio tem que focar basicamente nas relações. Interpessoais entre professores e alunos. Portanto eu diria, tem que ter foco na perspectiva socioemocional, certo? Da inteligência emocional, certo? Eu digo que tem que ter um foco muito direcionado nas metodologias ativas de aprendizagem.” (E6)

Foi pontuado que as formações contínuas podem abranger temáticas que busquem aproximar mais os professores e alunos pois, frequentemente, se observa a inexistência de ações que envolvam empatia e prática pedagógica, isto é, um olhar diferenciado na relação do professor para com o aluno.

“Olha, eu acho que a formação humana dos professores, que eles fossem mais humanos, de se preocupar mais com os alunos. Não no sentido de se preocupar mais, no sentido de se aproximar mais dos alunos e verificar juntamente com o setor pedagógico. Outro setor de acompanhamento aos estudantes, a problemática toda que envolve a questão do aluno, né? Sobretudo porque eles estão numa idade complicada, né? E verificar o que eles realmente necessitam. E a nossa Instituição também, o que que ela pode fornecer complementarmente a essa formação, que é curricular né?” (E8)

“Eu bato na tecla, é fazer reciclagem de professores, cursos de reciclagem mesmo. (...) formação e pedagógica. Ele não gosta de Pedagogia, traz uma pedagoga. Traz uma formação pra falar de avaliação, um antropólogo. Eu bato na Antropologia, a negada [pessoal] pensa que é não, é macho. Que a Antropologia é pra você entender o ser humano macho, tá entendendo? Trabalhar assim, a parte do adolescente, pro cara saber assim o que é o adolescente.” (E9)

Aqui os docentes foram convidados a explicitar as ações de formação continuada que promoveram e acrescentaram mudanças significativas no exercício profissional. Apesar de citarem aquelas que favoreceram resultados satisfatórios, os seguintes docentes sublinham a importância do uso de metodologias ligadas às tecnologias porque, devido à pandemia e ao contexto do ensino remoto, foram “forçados” a procurar meios que pudessem atender a uma exigência repentina de trabalho:

“Todos esses de metodologias ativas. Eu acho que foram assim, essenciais para tornar mais dinâmico mesmo o processo.” (E1)

"[...] eu sempre procuro algo que vá trazer um retorno pra minha disciplina, né? Então de um modo geral, por exemplo, no caso do curso de saúde ambiental e aí eu incorporo algo daquele curso que eu fiz numa aula prática, uma aula de campo, né? E atualmente, lógico que mudou mais por necessidade, não era minha intenção, ir pra esse modo remoto né? EAD, sei lá. Então mudou totalmente." (E2)

"Algumas coisas ligadas à questão tecnológica, à adoção de por exemplo, algumas ferramentas que usava. Por exemplo, alguns materiais que eu pedia pra alunos mandarem pra mim físico, agora a gente usa internet, eles mandam pra mim os arquivos. Em vez de eu pegar o material físico, eu leio na internet, dou um retorno pra eles, né? E procurando sempre nesse sentido de, que os alunos, que eu esteja na linguagem dos alunos, né? Que hoje, os alunos utilizam muito essas ferramentas. Então o que eu puder fazer nesse sentido, sempre tô adotando com eles. Inclusive eu já tinha uma turma, antes de ter a adoção do meet, né? Eu já tava começando a experimentar com uma turma, a gente usar algumas ferramentas do meet. Porque eu também já tinha tido na faculdade, uma experiência com um professor utilizando esses recursos, né? Então, eu já tava tentando adotar com uma turma algumas coisas, algumas atividades, eu postar lá pra eles visualizarem e me dá um retorno." (E8)

O seguinte docente percebe uma falha que é frequentemente observada nos alunos brasileiros, isto é, o hábito da leitura. Demonstra satisfação em poder conseguir amenizar e superar a fragilidade:

"Quando eu cheguei no IF eu me dei conta de que havia um enfoque muito mais no estudo da gramática, sabe? Isso pensando no chão da sala de aula. E aí eu comecei a direcionar o trabalho mais para privilegiar a leitura dos alunos. E esse meu trabalho, era muito direcionado por pesquisa que eu havia estudado, sabe? Era aquela coisa comprovada cientificamente. Então esse conhecimento, olha só a importância da gente continuar estudando, esse conhecimento mais atualizado, mais recente me permitiu constatar nos alunos uma melhoria significativa na leitura, que é um calcanhar de Aquiles aqui no Brasil." (E3)

Este outro professor, ao ministrar eventos para colegas de profissão de distintas instituições, percebe que suas fragilidades podem ser revistas e refletidas quando aqueles expõem os problemas vivenciados,

"As participações, porque nas participações eu posso até dizer o porquê: sempre me gera reflexões sobre essa ação, né? Eu posso dar um exemplo claro aqui, eu fui dar uma oficina num evento de Educação Física da UECE. Era uma oficina sobre ginástica no ensino médio e ela abordava, ela trazia, uma abordagem de saúde renovada. Que é uma das tendências da Educação Física. E era para professores do Ensino Médio, de uma maneira geral de escolas distintas, então cada professor trazia a sua demanda, a sua necessidade. "Ah mas quando eu trabalho esse conteúdo eu tenho essa dificuldade", então quando eu me vejo nessas participações, eu sempre aprendo muito com as experiências dos outros colegas." (E4)

Além das situações destacadas, três professores sublinham a relevância das pós-graduações. Para os mesmos, a especialização (dois) e o doutorado (um) foi essencial para o melhorar o exercício profissional. Aqueles dois foram favorecidos pelos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos que lhes possibilitaram saber lidar e compreender os alunos. Já o docente que referiu o doutorado, apesar de não ter dado andamento por motivos pessoais, expôs que o conhecimento adquirido foi primordial:

“Falar a verdade, como eu te disse. Eu comecei um doutorado e eu já vi, eu paguei todas as disciplinas, mas quando chegou a parte de laboratório eu não consegui mais. (...) Enfim, mas eu vi que, o que eu aprendi lá, eu já tô usando em sala de aula, entendeu? Assim, as informações novas de tecnologias novas. Tecnologias não térmicas, coisas novas, equipamentos novos. Que eu não tinha noção, que já tava. Assim, o que tinha no mercado, entendeu? Eu já tô trazendo pras minhas aulas. É, por mais que eu não tivesse feito doutorado e não tivesse nem chegado nesses equipamentos, assim pessoalmente. Mas só em saber que existe essa tecnologia. Que ela tá sendo utilizada. Que eu posso trazer pra sala de aula. Eu já comecei a trazer pra sala de aula.” (E5)

“Eu diria que foi na época, a minha Especialização em Educação. Foi uma formação continuada, tá entendendo? E aí, é aquilo que eu lhe falei, eu estudei bastante. Eu tive uma disciplina de Antropologia, eu entendi o que era a antropologia, que é pra entender o jovem, né? (...) Então eu entendo os meus alunos, eu. (...) Então isso aí me ajudou a entender o aluno, deu muitas disciplinas didáticas, antropologia, estudei novamente a Psicologia da Adolescência, da Infância, do Aluno. E me ajudou bastante a ter essa visão que eu tenho hoje, certo? De entender o aluno primeiro pra depois trabalhar. Eu diria que todo professor deveria fazer. (E9)

Eu acredito [nome do investigador], que assim, no ponto de vista da postura docente. Falando em termo de didática, em termo das relações entre professor-aluno. Eu acredito que a minha formação pedagógica, que é o curso de Pedagogia que eu fiz direcionada para a formação técnica, porque foi um curso que ele foi direcionado para professores que tinham conteúdo técnico em nível de bacharelado, mas não tinham uma formação pedagógica, eu acredito que tenha sido uma das, se não a maior, das maiores contribuições que eu tive enquanto professor. Não do ponto de vista conteúdo, mas do ponto de vista do ser professor, de como ser professor, de como se postar numa sala de aula, como ter uma didática melhor, como ter uma boa relação com os alunos. Eu acredito que tenha sido, sem sombra de dúvidas, a minha formação pedagógica, porque as outras formações, elas foram muito importantes, mas elas foram formações mais *Stricto sensu*. Aquele conhecimento ali do mestrado, do doutorado, de uma área muito específica e técnica. E a formação pedagógica me deu uma dimensão maior do ponto de vista do que é ser professor. ” (E10).

4.3.5. Propostas para formação contínua futura

Foi perguntado aos entrevistados os temas que considerariam interessantes para que fossem oferecidos e discutidos nas ações de formação continuada. Os docentes apresentam diversas abordagens, mas percebe-se que existem encaminhamentos convergentes. Entende-se que, somadas às demandas inerentes ao exercício profissional, os mesmos demandam que a Instituição possa ouvi-los efetivamente e que ofereça, oriente e ponha em prática formações e temas que estes professores acreditam ser de suma importância para o desenvolvimento docente e realização de suas atividades. Vale salientar que os professores se preocupam com a sua condição emocional e dos discentes, bem como com as interrelações entre pares, entre alunos e entre ambos.

Os professores anseiam por formações que os qualifiquem para a utilização de práticas, metodologias (ativas) e perspectivas de ensino inovadoras, incluindo o papel docente e a compreensão do jovem aluno. Percebem e visualizam como fatores negativos, as práticas tradicionais e ultrapassadas utilizadas por determinados docentes no *campus*:

“Então eu participei de alguns cursos nesse sentido, de aprender novas metodologias ativas. (...) Eu acho que é importante realmente que o Instituto invista nessa questão. Nessas novas metodologias de possibilitar as ferramentas para que a gente possa desenvolver. Possa de fato aplicar, essas metodologias ativas. Mas também,

mesmo sendo o médio integrado, eu acredito que é muito importante que a gente tenha formação na área específica também, tá? Na área técnica. " (E1)

"[...] nós precisamos ter clareza sobre as teorias pedagógicas, aquelas concepções de educar. O que é uma educação tradicional, o que é uma educação construtiva. Quais são as implicações disso, certo? " (E3)

"Quando eu falo em entretenimento, eu falo mesmo em metodologias ativas. Em estratégias de abordagem por problemas ou por relações reais, e aí eu nos meus cursos, costumo dizer em cinco elementos, né? O conteúdo é um dos elementos. Professor tendo que dominar esse conteúdo e saber como passar seria o segundo. Então as abordagens de instrução seriam delas. " (E4)

" Eu acho que a gente precisa de qualificação em relação à internet. Então, em relação à internet é muito importante, né? Ao uso, à qualificação, além de preparação. Mas porque, a gente fez no começo, entendeu? Só que a gente aprendeu ali, mas a gente precisa estar sempre renovando. " (E5)

"E a própria metodologia do processo ensino-aprendizagem. Esses três aspectos constituem uma pauta fundamental porque abarcam o processo inteiro. A metodologia e a avaliação orientam os nossos fazeres pedagógicos. O desenvolvimento socioemocional é uma necessidade atual da sociedade e dos nossos educandos. Precisamos nos preparar para contribuirmos efetivamente com essa demanda. Não importa a área de atuação docente, o compromisso e a responsabilidade é de todos nós. " (E6)

"E o sistema bancário, né? É só o que tem hoje, sabe disso? Continua bancário meu amigo. Tem muito professor colega meu, que continua bancário. " (E9)

"Eu separaria em duas partes. Eu acho que a atualização tecnológica, eu acho que ela é muito importante. E a outra seria a gente ter uma formação mais direcionada para como lidar com esse público dos alunos em nível de Ensino Técnico Integrado. " (E10)

Outros referem que inexistem no ambiente escolar em questão a prática educacional de conhecimentos interligados e colaborativos entre áreas e docentes. Destacam que os trabalhos entre Departamentos e entre os próprios docentes sejam mais interativos e frequentes:

"Eu acho importante que a gente tenha temas interdisciplinares, né? (...) por exemplo, a gente tem alguns projetos de extensão onde a gente realiza palestras pra comunidade interna e externa ao IFCE. (...) Que a gente traz as pessoas pra assistirem também e lá eles pegam um tema. Sei lá, é biologia, história e geografia. Então eles colocam lá. É a parte da geografia sobre localização, sobre contexto político né? Social. Aí coloca a biologia com alguma doença do período e traz o período histórico que aconteceu, eles criam uma peça teatral. Então, eu acho a necessidade de que a gente tenha uma formação pra que se realize mais atividades interdisciplinares. Porque a nossa vida não é a biologia agora, a história agora, português agora, é tudo junto ao mesmo tempo acontecendo. Então, são cursos de formação que tem uma necessidade de ensinar a gente a perpassar uma disciplina junto com a outra pro aprendizado. (...) vamos dizer um tema aqui: masculinidade tóxica. Então quando eu falo de uma masculinidade tóxica, eu posso falar né? De infecções sexualmente transmissíveis. Posso falar sobre cultura, né? Sobre o contexto social. (...)Então dependendo dos pontos, dos objetivos que eu for colocando, eu posso ter várias áreas. (...) Então assim, eu não sei te dizer um tema, mas com coisas que relacionassem a interdisciplinaridade que eu acho que a gente precisa ver o contexto." (E2)

"Eu acho que a gente precisa também continuar estudando aquilo que é da nossa formação específica e de um estudo muito importante sobre metodologia do trabalho científico, sabe? De compreender como é que funciona a ciência, as particularidades da ciência em cada área do conhecimento. Então se eu pudesse, se eu fosse gestora assim, né? Se eu fosse o [nome do reitor], eu investiria nessas áreas e que essas coisas elas fossem estudadas de forma bem interdisciplinar." (E3)

"Mas eu acho que é sempre necessário fazer alguma coisa, até pra os próprios professores se integrarem uns com os outros. Saberem, um saber o que o outro tá fazendo. Que muitas coisas o Instituto trabalha assim

paralelamente e essas linhas paralelas, nunca se encontram nem no infinito, né? Então seria necessário que fizesse isso com uma certa continuidade, com certa frequência, até pras pessoas se integrarem. Até os Departamentos se integrarem, né? “Ah! Eu tô fazendo uma coisa aqui, será que lá no outro Departamento poderia complementar o que eu tava fazendo? O que eu estou fazendo? Ou eu posso estar fazendo alguma coisa que eles já fizeram lá, no outro Departamento. E eu tô só replicando o que já foi feito, né?” (E8)

Outros entrevistados entendem que os profissionais da educação ainda são carentes no que se refere à compreensão da funcionalidade da educação em seus diversos aspectos: políticos, sociais, filosóficos, entre outros. Alertam também para a ausência dos conhecimentos mais aprofundados das práticas pedagógicas:

“Eu acho que é importante a gente debater sobre os temas que são relativos à filosofia da educação. Nós precisamos ter clareza sobre o que é educar no contexto do IFCE, no contexto brasileiro, no contexto mundial. Então essa questão da reflexão, que é muito própria da filosofia, nós precisamos resgatar isso. (...) Nós precisamos ter muita clareza sobre a sociologia do Brasil, eu acho, porque quem são os nossos alunos? (...) A gente sabe que a Escola Técnica realmente foi uma grande referência na educação aqui do Ceará, mas por que que foi? Porque fez alguma diferença na formação daqueles alunos específicos. Meninos que vinham de uma condição financeira mais difícil, né? Que conseguiram uma ascensão social por causa dos estudos. Então nós professores, nós precisamos conhecer a história da educação para entender que a educação no Brasil é uma coisa inacessível ainda, é um privilégio. (...) Para saber que a educação, ela inclui e ela exclui. Então ter esse conhecimento de sociologia do nosso país, eu acho fundamental. E eita, precisaria de muita coisa.” (E3)

“A gente precisa se voltar pra estudar os teóricos da Pedagogia, a gente precisa conhecer, sabe? Os novos teóricos que estão surgindo, é necessário. O contexto educacional atual demanda formação continuada permanente, continua.” (E6)

Após este último comentário, chama-se a atenção acerca de se estudar os teóricos da Pedagogia. Percebe-se que existe uma demanda, por parte dos professores, por aprendizagens relacionadas a entendimentos mais aprofundados sobre a educação, isto é, um estudo que direcione os docentes a metodologias e didáticas menos tecnicistas/tradicionais e mais pedagógicas onde o aluno receba mais atenção pelo professor, seja mais protagonista de seu processo de aprendizagem. Por outro lado, neste contexto, o professor poderia escutar mais os seus alunos e solicitar sempre dos mesmos, o *feedback* de seu papel como principal intermediário entre o conhecimento e a aprendizagem discente porque, muitas vezes, o fracasso dos alunos se dá pela falta de compreensão dos conteúdos repassada pelos professores. E se o professor não for avaliado pelos alunos constantemente, a prática dificilmente será alterada.

Os entrevistados chamam a atenção também para a questão profissional do “ser professor”, aquele que apresenta habilidades de fazer com que os alunos se concentrem e estejam motivados, como também as de repassar o conhecimento de forma didática. Estes aspectos são essenciais para o fazer docente:

“Acho que a primeira coisa que um professor precisa ter, e aí talvez seja um tema interessante, é o processo de inspiração a esse conteúdo. Porque o que eu acho que uma das coisas que faltam pra esse despertar na hora do ensino, é como você consegue inspirar. Não sei se essa palavra ideal “inspirar”, mas despertar no aluno o interesse por aquele conteúdo. E muita das vezes, esse interesse passa pela motivação do professor, pelo domínio do conteúdo, pela maneira como ele se expressa, as atitudes dele em sala de aula. Então tudo isso também pode ser conteúdo, né? (...) As atitudes do professor, as maneiras de instrução, eu acho que o trabalho de instrução verbal, o trabalho de instrução visual, quais são as práticas de entretenimento que você pode construir dentro da sala de aula.” (E4)

“Eu acredito que sim. Porque nós trabalhamos em uma Instituição em que se tem um público muito jovem, né? E esse público jovem, ele precisa ser realmente trabalhado sempre. Acompanhado sempre, né? Então eu acredito que eventos que tratem essas questões, principalmente no Ensino Integrado porque é um público, como eu já falei, muito jovem ainda, em formação, adolescente ainda em formação. É preciso que tenha um constante repensar das nossas atitudes, do nosso fazer pedagógico, com certeza.” (E10)

Existem por parte dos professores, preocupações e necessidades imediatas de formações continuadas que venham a tratar dos temas referentes às relações interpessoais entre docentes e alunos porque se observa nos relatos as deficiências e as demandas quando afirmam que sentem dificuldades nesses tratos. Estes professores também estão dispostos a compreenderem procedimentos que permitam realizar ações que envolvam os aspectos emocionais dos discentes:

“[...] Mas essas relações que eu tô querendo chamar de inspiração, talvez, não sei, né? Elas fortalecem esse processo de ensino. Porque nesses anos todos, uma das coisas que eu mais percebo que aproxima o aluno do aprender, são os relacionamentos que você constrói em sala de aula, sabe? E esses relacionamentos, eles não se referem somente a maneira como eu me aproximo do aluno, pelo contrário, né? Quando você se torna, quando você desvirtua esse relacionamento que acaba dificultando esse processo de aprendizagem, mas o quanto essas relações em sala de aula se tornam saudáveis ao ponto de você perceber que você conseguiu fazer com que esse aluno se apaixonasse pelo seu conteúdo. Então todos os conteúdos que pudessem ser abordados, como esses que eu falei, né? (...) as relações de conexão de como você interage com esse aluno, de que maneira você se aproxima, até aonde você se aproxima. Porque a gente precisa separar isso também, as maneiras de entretenimento, né? Com que tipos de atividades lúdicas se pode desenvolver, né? E o planejamento, primeiro como você organiza os conteúdos.” (E4)

“Até como lidar mesmo com os alunos, entendeu? (...) Como eu também trabalho com adolescentes de 14 anos do P1, né? Certo? 14 e 15 anos, então assim, a gente precisa ter um acompanhamento maior do Instituto. De como a gente lidar, até que ponto a gente pode chegar ao aluno. Se a gente pode fazer amizade, não ficar amiga demais nem de menos, entendeu? Então assim, a gente precisa desse apoio. (...) eu preciso, eu acho que todos os professores precisam mais desse apoio emocional. Principalmente nesse momento que a gente tá, entendeu? De como lidar com os alunos. (...) Tanto da área de qualificação na parte de informática, como na qualificação dessa parte psicológica. (...) como pode a gente pode interagir com os alunos, principalmente os menores né? tá certo? Porque eu não tenho essa preparação pedagógica. Porém, o que que acontece, eu fico com receio de não fazer amizade demais né? E não fazer também amizade de menos, entendeu? Não quero ninguém com medo de mim, mas eu também não quero, eu não sei até que limite eu posso chegar. Então eu acho que o Instituto, ele poderia nos ajudar em relação a isso. Principalmente para quem trabalha com os meninos de primeiro semestre. (...) Pronto! Eu acho que a gente precisa ter alguém que comente com a gente, né? Até o que a gente pode fazer, o que a gente não pode fazer dessa aproximação com o aluno, principalmente os adolescentes.” (E5)

“[...] desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Eu acho que no momento atual, a educação tem que pautar isso, sabe? (...) O desenvolvimento socioemocional é uma necessidade atual da sociedade e dos nossos educandos. Precisamos nos preparar para contribuímos efetivamente com essa demanda. Não importa a área de atuação docente, o compromisso e a responsabilidade é de todos nós ” (E6)

"[...] e a relação interpessoal, professor-aluno, concorda? Tem que ter essa relação interpessoal, mostrar ao aluno que você tá ali pra ajudar. " (E9)

"Eu acho que esse talvez seja um dos principais desafios da Instituição do ponto de vista pedagógico, porque nesse mundo atual, juventude tem muitas opções de o que fazer na vida, né? A gente tem que quebrar esses paradigmas, e, talvez, o grande desafio hoje nosso, de professores da Instituição, é essa quebra de paradigma e como lidar com ela, né? Uma vez que os alunos, eles hoje não são mais aqueles alunos que a gente tinha 30 anos atrás, como quando eu fui aluno em que a gente não tinha as ferramentas, não tinha as possibilidades de comunicação, de informação que a gente tem hoje. Então penso que um dos grandes desafios é essa quebra de paradigma que a gente tem hoje, de um novo olhar sobre como fazer com que todo esse conhecimento técnico, que ele não muda muito, porque o conhecimento técnico, ele não muda muito, o que muda são as novas tecnologias que você vai aplicar a esses conhecimentos. Fazer isso ser motivador para o aluno na sua formação técnica, na sua carreira profissional, esse eu acho, que é o grande desafio da Instituição. Não somente possibilitar um curso de formação *Stricto sensu*, mas de uma formação em que a gente consiga ver o aluno de uma forma diferente, de uma forma motivadora, de uma forma que o leve, realmente, a dar importância a tudo isso que a Instituição oferece. " (E10)

A questão da avaliação foi enfatizada pelos professores como algo que deve ser discutido periodicamente e que a metodologia tradicional utilizada para avaliar seja repensada. Para tentar desconstruir e implementar outros formatos avaliativos, os entrevistados almejam que a temática seja refletida e até revista na Instituição. Diante das ações de avaliação e que causam desconfortos para muitos, os entrevistados identificam formações que debatam mais o assunto e possam orientá-los a sanar os métodos avaliativos enraizados. O processo avaliativo atual é visto pelos entrevistados como desestimulador e prejudica os alunos:

"Sempre trazendo coisas novas, nessa parte de conhecimento de elaboração de provas. " (E5)

" Acho que seria fundamental avaliação de aprendizagem. (...) A metodologia e a avaliação orientam os nossos fazeres pedagógicos. E a questão da avaliação, [nome do investigador]. Nós ainda estamos em pleno século XXI, muito amarrados àquela questão da avaliação, nota, prova. Não que não sejam métodos, formas de avaliar. Mas parece que até a própria sociedade reconhece, "Se o professor não faz isso, Ah! Então o professor tá aprovando todo mundo". Então, temos até esse empecilho a superar. Então é por isso que eu acho, que discutir a avaliação de aprendizagem, é fundamental nesse processo de formação. " (E6)

"Rapaz o tema avaliação, é um tema importante né? Eu diria que a avaliação é o principal, porque os nossos professores têm muitas dificuldades, por que? Nós continuamos avaliando o aluno com duas provas. Eu não continuo não, eu tenho uma visão diferente, mas tem colega meu, que vejo uma prova. Você não pode avaliar quatro, avaliar por uma prova, desestimula o aluno. Eu diria que a avaliação é uma coisa fundamental. Você avalia o aluno é todo dia, é isso? Pra mim, o fundamental é a avaliação, eu acho que todos os pontos sempre cai na avaliação. Porque é a avaliação que desestimula. Nossos professores, mesmo os antigos, ainda continuam com esse problema. E eu lhe digo, o fato de eu ter feito a Especialização em Educação me ajudou bastante a ter essa visão de vida que eu tenho hoje. (...) A avaliação é tudo, você pode acabar com um aluno, é ou não é? " (E9)

Este outro docente sugere que temáticas atuais sejam colocadas nas pautas das formações contínuas porque os professores precisam inserir e trabalhar mais as questões locais e mundiais, presenciadas e vivenciadas pelos discentes:

"Eu acho que é necessário em todo momento, e agora muito mais, temas relativos à questão ambiental, acho fundamental. Questões Geopolíticas, é importante que seja colocado né? Questões sobre Consumo Consciente,

Economia Circular e sistemas que, assim em tese, favorecerão a vida diária dos alunos futuramente, né? Que não seja coisas meramente cobradas didaticamente, mas coisas pra a vida deles, né? Eu acho que qualquer tema que envolva isso porque a gente tem uma, eu acho né? A gente tem uma deficiência muito grande na escola, que a gente ensina muito pros alunos essa coisa de tecnológica, essa coisa de cobrar determinadas coisas. Mas não ensina coisas da vida, coisas cotidianas, né? E eles a cada dia, eles se deparam por aí. " (E8)

4.3.6. Formação contínua: obstáculos e desafios

Apreende-se neste segmento as dificuldades que os professores consideram empecilhos para a realização de ações de formação continuada. É de destacar que a carga horária elevada em sala de aula é tida como o principal fator que os impedem de buscar as qualificações porque, somado a essa falta de tempo livre, os professores explicam suas outras razões, como a falta de um maior incentivo à pesquisa e à extensão e o cansaço pela sobrecarga de atividades (muitas turmas),

"E o próprio incentivo à pesquisa, porque normalmente a gente não tem uma carga horária compatível pra que a gente possa desempenhar essa outra atividade, né? A gente acaba tendo uma carga horária muito alta que acaba impossibilitando de você realmente se dedicar mais à pesquisa, né? (...) É proposta determinada carga horária e se você for realmente utilizar só aquela carga horária, você não faz nada de pesquisa. " (E1)

Eu só não faço mais, porque eu não consigo tempo mesmo assim. Eu acho, talvez tem alguma pergunta, mas eu acho que a nossa carga horária ela deveria ter um espaço pra essa formação. (...) Mas ela deveria ter um espaço para essa formação contínua. Então, eu acho que também tem a ver com a questão da carga horária, sabe? Às vezes, a gente tá com fluxo bem cansativo. Que a gente tenta se organizar e não consegue. Só para relatar, durante esse período de ensino remoto eu tava com sete turmas. E aí eu acordava, preparava aula, dava aula e cansada. Cansada, cansada." (E2)

"[...] eu acho que, quando a gente fosse se qualificar, fosse fazer uma especialização, alguma coisa, tem que ter ou uma, uma redução na carga horária ou então uma licença pra poder a gente se dedicar melhor, entendeu? Porque tipo você fazer um curso de especialização, às vezes é oferecido pra gente, porém a gente ainda tá trabalhando. Ainda tem outras coisas, entendeu? E não reduz a carga horária, é muito cansativo. (...) Já comecei aquela especialização que é de Pedagogia, com as pedagogas aqui do Instituto, né? Poxa! Foi da primeira turma. Eu abandonei porque eu não conseguia. Com um monte de turma que eu tinha. Em sala de aula, elaborando prova, menino pequeno. Eu não consegui, né? (...) eu falei seis turmas porque é em média que eu pego, né? Às vezes você tem sete, você tem oito, dependendo da tua área ali, você tem. Tem professor aí que tem 12 turmas, então assim, fica muito difícil né? Então essa parte de redução da carga horária pra que o professor possa se qualificar, é muito importante. " (E5)

"Rapaz, a gente batalha muito pela redução de carga horária, reconhecimento de Pesquisa, a parte da Extensão, a necessidade da gente levar para fora da nossa Instituição, não é? O que a gente tem feito, né? Mostrar, envolver mais a comunidade, são esses o que a gente sempre tem conversado. Esses pontos, né? Principal entrave, carga horária docente elevada. Todavia, como te falei anteriormente, até que poderíamos acrescentar na matriz do curso alguma disciplina de Pesquisa, alguma coisa nesse sentido. " (E7)

Os docentes destacam que dificilmente conseguem liberação para as formações de cunho mais longo e uma maior sensibilidade da Instituição a esse respeito. Explicitam que, sem a liberação e/ou flexibilização por parte da Instituição, tiveram e têm de se adaptar a rotinas desgastantes para poderem

concluir o curso de pós-graduação, por exemplo. Outro relata que a falta de professores substitutos também é um impedimento signitivo para a realização de formações de longa duração:

“A questão da flexibilização, da carga horária, da liberação, né? Por parte da gestão, pra quem queira participar desses tipos de atividades. Porque a maioria desses cursos, desses eventos que eu fiz, eu fiz em horários meus. Tecnicamente seriam livres. (...) eu fiz o mestrado dando muita aula. Muita aula e tendo que me dividir em três, em quatro pra conseguir. Pra conseguir dar conta porque em nenhum momento, eu tive essa liberação né? E agora no doutorado, tá sendo semelhante, porque também não consegui liberação, ainda. A redução de carga horária? Você ainda continua carga horária bem alta. Tô com 16 horas aula, 16 horas aula. E como é que você com 16 horas aulas e todas as outras atribuições você vai dar conta de um doutorado, né? Então, pelo menos para mim, eu ainda não tive esse incentivo não.” (E1)

“Assim, não ser tão difícil, embora tenha as licenças capacitação. Tenha os afastamentos para fazer um curso, um congresso, não é fácil. (...) Então muitas vezes, são negados, muitas vezes a gente não consegue fazer. Então eu acho que é necessário, extremamente necessário que a gente tenha isso.” (E2)

“O principal entrave que eu vejo é a dificuldade que a Instituição tem de substituir esse professor quando ele necessita de formação continuada, né? De longa duração, porque a de curta duração, eu acho até que a Instituição ajusta. Mas a formação de longa duração, o principal é esse, é a substituição e a garantia de que esse professor possa fazer sem nenhuma perda. Isso é sem dúvida alguma o principal. (...) Pode ser uma dificuldade pessoal, pode ser uma relação institucional, não sei dizer ainda. Mas eu ainda não consegui perceber a formação oferecida pela instituição conseguindo me alcançar.” (E4)

“Ah! Eu queria, vamos dizer, redução de carga horária, né? Dispensa, sei lá, de um determinado período pra enquanto você tá estudando. (...) Então assim, eu acho que um reconhecimento maior da Instituição, né? Então liberando o profissional pra ele ter tempo, né? Porque a gente também não pode se qualificar pra fazer qualquer coisa, se só pra ter o diploma não. É bom fazer as coisas bem feitas. E pra fazer bem feito também, é importante ter tempo, né? Se dedicar ali pra aquilo dali que você tá fazendo. Imagina você tá fazendo um doutorado com seis turmas, né?” (E5)

Aqui os professores sublinham que não existe uma Política ou Programa de Formação Continuada efetivos na Instituição. Em alguns momentos as questões administrativas e burocráticas não favorecem e até desestimulam o professor a realizar formações continuadas, principalmente aquelas onde o local do evento não se concentra na cidade ou estado da Instituição, mas, por outro lado, um participante afirma que esse aspecto negativo vem mudando. Outros dois sugerem que a Instituição se posicione de forma mais consistente a esse respeito pois ela até cobra para os professores realizarem as qualificações, porém após a formação concluída, ela não oferece as condições e recursos necessários para que o aprendizado seja posto em prática.

“Não existe um Plano de Gestão que favoreça essa capacitação, né? Existe entraves mesmo, é administrativo. Eu não posso te dizer porque eu não conheço assim. Mas, uma vez que eu fui pro curso em Ribeirão Preto então, uma pessoa que não era da minha área, que era da Gestão. Da gestão que eu digo, da Gestão de Pessoas. Disse que o curso não tinha nada a ver com a minha área. E aí eu acho que assim, administrativamente, aí eu fui por minha conta. Troquei aulas com professores e tudo. Mas não fui, aliás fui liberada mas não recebi nenhum auxílio. Consegui a liberação em cima da hora, agora que eu lembro. Ainda bem que eu fui liberada e troquei hora, né? De aula com os professores. Mas não consegui auxílio alegando que não era da minha formação. E aí, eu coloquei dizendo que sim. Mas aí, parece que mudou o trâmite depois disso. Porque foi eu e outra professora e a gente reclamou. Porque

foram negadas as duas dizendo a mesma coisa. Que não tinha nada a ver e aí mudou o trâmite. E agora essa parte, de dizer se é ou não da área e tudo, a gente escreve algo relatando. Fazendo a comunicação entre áreas e vai pro Setor de Pesquisa. Porque o Setor de Pesquisa tem as várias áreas que faz mais sentido do que a Gestão de Pessoas. Que é mais administrativo dizer que é ou não da sua área, né? Então, eu acho que é mesmo por conta da dificuldade administrativa. ” (E2)

“Para eu conseguir, eu pesquisei e acabei identificando que na Federal de Minas Gerais tem, e eu fiz um investimento. Eu pago do meu próprio bolso para eu poder fazer. Então eu sei que o IF tem meios, recursos para fazer parcerias com as Universidades. Então se tivesse um plano bem estabelecido de se ofertar uma coisa dessa natureza para os professores, eu não precisaria estar pagando, fortaleceria a Universidade de Minas, fortaleceria o nosso Instituto, fortaleceria o nosso trabalho. ” (E3)

“Então assim, que eu possa te dizer que a Instituição, ela tem um Plano, uma Política de Formação Continuada? Não tem. (...) Acredito que a ausência mesmo do reconhecimento do papel da Instituição tem. Não só ela é responsável, claro. Mas a Instituição quando ela chama para si a responsabilidade de está toda hora lembrando a seus docentes a importância de estar em constante formação, que a gente precisa estar em constante atualização, isso facilita demais. Então eu acho que a nossa Instituição precisa desenvolver um Programa, um Projeto que acolha essa necessidade do nosso contexto educacional. ” (E6)

“Uma outra coisa, eu acho que é um entrave é o seguinte: a pessoa faz uma formação e às vezes, imagine o seguinte, você faz uma formação pra utilizar uns determinados tipos de tecnologias dentro da Instituição. Se a Instituição, você faz aquilo e a Instituição não te dá os meios pra se desenvolver aquilo, né? As tecnologias necessárias pra você colocar aquilo em prática, aí é meio, vamos dizer assim, é meio balde de água fria, né? A pessoa faz, se dedica, quando vai realmente colocar aquilo em prática não tem como, né? Então é complicado isso, né? E às vezes a Instituição faz isso, né? (E8)

O próximo discurso retrata que a Instituição poderia apoiar ações de formação contínua de forma mais igualitária entre as áreas de conhecimento. Evitaria causar deficiências significativas para o todo, inclusive para a aprendizagem dos alunos.

“Eu tenho uma impressão, [nome do investigador], não sei se eu estou certa, de que no IF é se privilegiam certas áreas de atuação, sabe? Então por exemplo, já está na mentalidade do brasileiro. O escritor Lima Barreto até fala sobre isso lá no livro *Bruzundangas*. E na biografia também que é escrita do Lima Barreto. Eu já li sobre isso, de que nós temos uma mentalidade sobre quais são as formações que são importantes no Brasil. Então Engenharia, Direito, Medicina e me parece que o IF, é ainda opera orientado por essa mentalidade. E aí se for em cursos mais relacionados a tecnologias, a engenharias, que não foram os cursos pensados para ser a base de funcionamento do Institutos Federais não, sabe? (...) Então como eu sinto que o problema do IF é privilegiar áreas por conta dessa mentalidade, que é bem típica do brasileiro tradicional (...) Então hoje a nossa área, né? De humanidade, de linguagem humana é uma área que é muito preterível, muito deixada de fora. Mas quem desprivilegia nossa área está desatualizado sobre o que vem por aí. Porque nunca nós vamos precisar tanto desse lado de humanidade como já começamos a precisar, sabe? Então eu acho que o IF tem de repensar, modificar essa cultura e começar a pensar o IF como um todo integrado e todos têm que caminhar juntos.” (E3)

Os professores acrescentam que o insucesso para realização da formação contínua na Instituição também advém da desvalorização e do desinteresse dos próprios docentes e pela ausência de demandas mais unificadas por parte dos mesmos.

“Porque a questão do incentivo financeiro, hoje com a existência da RSC, né? Muitos acabam se acomodando. Porque você já recebe o valor. Então, tem que ser por gostar mesmo. ” (E1)

“Mas o que eu percebo, é que muitas pessoas quando entram naquela Instituição, se elas não se permitem fazer uma formação continuada, elas ficam estagnadas naquela época de formação delas. Então a gente acaba visualizando de uma maneira muito clara, a maneira como o conteúdo é abordado, né? (...) Mas na segunda leitura me veio um olhar muito pro do profissional, do professor, porque também não adianta de nada a instituição ofertar se professor não quer praticar. Se o professor não quer fazer. Se o professor não tá afim de mudar. E na nossa Instituição tem muitos professores que não estão afim de mudar, né? Que fariam se fosse obrigatório, né? Que já se acham suficientes. Então a gente também não pode colocar só o olhar da Instituição. Talvez a nossa resposta aqui seja um apoio institucional numa qualificação de uma formação, mas também, uma melhora do olhar do professor na necessidade de investir na sua formação continuada. Talvez essa seja a resposta. ” (E4)

“[...] isso daí é tão difícil, porque se você acredita, até 2010 ainda haviam professores que não sem graduação, por falta de interesse. Então isso é muito relativo e não adianta a gestão solicitar ao colega uma qualificação continuada, se a pessoa não se encontra disponível a uma atualização. Ainda temos colegas muito resistentes às atualizações, né? Então sim, é muito relativo, meu ponto de vista é esse. ” (E7)

“E algumas práticas, vai muito do profissional, não é? Eu acho que essas formações dificilmente muda algumas práticas dos docentes, sobretudo dos que já estão há 20, mais de 20 anos ministrando aula, né? Alguns já se sentem donos da razão, sabem de tudo, se acham que sabem de tudo, né? Alguns têm uma resistência enorme às novas tecnologias, as coisas que estão aparecendo, né? Então é uma dificuldade grande. Eu acho que nem assim, essas formações é, quando realmente a pessoa não está disposta a absorver, a mudar um pouco pra melhorar, ela pouco tem influência né? Agora mesmo pandemia, isso é bem evidente, há resistência muito grande de ministrar aulas é, online né? É uma coisa nova? É, vamos adaptar. Vamos pegar o que tem de bom e tocar o barco, né? (...) é a questão que eu já falei anteriormente, a questão do interesse. (...)a questão de você propor alguma coisa de longa duração, né? Que as pessoas não estão dispostas a se dedicar esse tempo todo a isso, né? ” (E8)

“O principal obstáculo é o não querer dos professores, eles não querem. (...) Por aí macho, então é melhor estudar não querênciã. Não querem, só isso viu? Essa pergunta é a não querênciã dos professores, então a saída seria uma obrigatoriedade cara. Porque o professor de matemática, física, mais dessas áreas exatas né? Eu digo nem as outras, das humanas, os professores da área da Exata, eles são muito centrados sabe? Eles acham que só o que interessa, por isso que dá problema o Ensino Médio Integrado. Desse que eu tô falando aqui, falta formação para o professor. Pedagógica mesmo macho, saber trabalhar o aluno. ” (E9)

“Eu vejo assim, a possibilidade das formações. Algumas dificuldades é que, mesmo enquanto grupo, enquanto Departamento, definirmos para Instituição quais são as nossas necessidades. Talvez a gente falhe um pouco em não apontar quais são nossas reais necessidades, né? E discutir isso junto às gestões maiores de como a gente atuar. Acho que a gente precisava estar mais integrado do ponto de vista pedagógico, né? ” (E10)

Estes desejam que os eventos de formação oferecidos, tendo o Encontro Pedagógico realizado semestralmente no *campus* como um dos principais eventos, fossem organizados e pensados em temáticas a partir das demandas docentes, ou seja, que fossem focados no trato pedagógico e que se distanciassem de temas administrativos. Consideram ainda que geralmente as temáticas tratadas no evento não são atrativas para os professores:

“[...] que a gente às vezes tinha Encontro Pedagógico, a gente sugeriu um tema e não acontecia, entendeu? ” (E2)

“Os eventos do IF, na minha opinião, precisavam atender aos interesses, as necessidades da comunidade. Então a gente precisava ser ouvido. “Vamos fazer tais eventos. Então vamos apresentar essas possibilidades, as pessoas votam e aí elas vão ter voz e vez. Então a gente atende segundo essa votação, certo? (...) No nosso último Encontro Pedagógico, porque assim, o que nós mais temos como eventos de formação no IF são os Encontros Pedagógicos. Então eu não me sentia, desde que eu cheguei no IF, mas mais especificamente no *campus* X [local de trabalho], não me senti à vontade participando dos eventos de formação pedagógica. Porque eles não se caracterizavam, não se realizavam como eventos de formação pedagógica. Eles tinham um caráter muito mais administrativo. Acabava

se resumindo muito mais em informes com abordagem de temas que fugiam aos interesses mais urgentes relacionados à sala de aula, ao nosso trabalho, às necessidades de aprendizagem dos alunos.” (E3)

“Não necessariamente um por mês, claro, mas eu acho valioso o Encontro Pedagógico por exemplo, né? Desde que ele realmente traga um significado, porque também é muito frustrante você estar num evento onde você tá vendo que aquilo ali não está dando em nada, mas eu acho que essa periodicidade é importante. ” (E4)

4.3.7. Necessidades de formação

Dois docentes destacam que precisam estar sempre se atualizando para acompanhar as rápidas mudanças dos conhecimentos e das informações, por isso as formações continuadas precisam ser realizadas periodicamente,

“Sim tem que ser, como é que eu posso dizer, tem que ser algo periódico né? É uma atualização constante. Professor não pode parar não, né? ” (E1)

[...] porque a velocidade de informações, a velocidade do conhecimento, de adaptações, que nós precisamos fazer para acompanhar esse processo, [nome do investigador]. Hoje em dia, não sei, é quase a velocidade da luz. Então é quase instantâneo, é muito rápido. As coisas acontecem muito rápido. Então por isso, que a formação continuada tem que ser um processo permanente, contínuo. Atento às necessidades que vão surgindo, no contexto escolar, no contexto educacional. ” (E6)

Outros participantes esclarecem que a necessidade de se realizarem as formações não está relacionada à frequência, mas ter possibilidades de preenchimento das lacunas existentes, como por exemplo a busca de temas que possibilitem sanar o distanciamento entre as disciplinas, isto é, as formações poderão ser ferramentas que alcancem e envolvam mais os professores das diferentes áreas e departamentos (interdisciplinaridade). Os professores alertam que a Instituição tem profissionais qualificados para fazer essa ponte e suplantam essas carências:

“Eu acho que tem que ter o momento de, vamos dizer assim, de teori, teoria. (...) Um contexto teórico trazendo o que é que a literatura traz sobre a importância da interdisciplinaridade e tal. Pra que os professores se sintam até contemplados. Porque tem muitos professores de outras áreas que dizem que assédio não é matemática, mas que a gente pode abordar. Então, mostrar pra eles que o conhecimento de cada um pode ser abordado de forma mais conjunta. Então existe essa necessidade dessa teoria, dessa revisão de literatura. Depois né? Começar a colocar como se fosse assim um, dicas, alguns temas e fazer tipo uma parte prática. Coloca um tema lá, e que cada disciplina, cada professor, (...) tipo a pessoa lá do curso daria um tema. E aí cada professor ia vendo como a sua área poderia trabalhar aquele tema. ” (E2)

“Interessante, nós temos colegas muito capacitados para fazer esse debate com a gente, sabe? Essa formação. E eu acho que seria muito mais proveitoso, muito mais produtivo. Então eu diria que essa formação, ela deveria se dar por departamentos. Inicialmente por departamentos, por meio de grupos de estudos e depois nós iríamos ampliando esses núcleos. Juntaríamos por exemplo, o departamento nosso, né? (...) Com as particularidades do nosso departamento, agora a gente vai trocar figurinha com vocês até o momento que tivesse feito todo o circuito. E aí todo mundo ser contemplado no campus. A gente se conheceria. A gente passaria se respeitar. Eu valorizaria demais aquilo que eu não conheço.” (E3)

“[...] não sei que frequência né? Mas eu acho que é sempre necessário fazer alguma coisa, até pra os próprios professores se integrarem uns com os outros. ” (E8)

“ Eu acredito que a Instituição tem possibilidade na área pedagógica e nas áreas técnicas educacionais muito fortes. O Instituto hoje é muito grande e essas pessoas hoje, elas têm uma formação já atualizada. Eu acredito que as estratégias que se pode traçar é utilizar exatamente o nosso quadro de técnicos, de servidores para que possa dar essa contribuição. ” (E10)

4.3.8. Formação contínua e modos de organização

No momento da recolha dos dados o mundo vivencia a pandemia ocasionada pela COVID-19. Nessa ocasião os professores tiveram de se adaptar repetidamente a outra forma de trabalho, o ensino remoto. Observa-se nos relatos que a utilização das ferramentas tecnológicas no ensino influenciou a forma como vêem e preferem que as ações de formação aconteçam, isto é, são conscientes de que essas ações passaram a ter também maior significado quando realizadas no formato virtual e/ou híbrido. Nesse sentido, incluem os aspectos benéficos que ocorrem durante as ações de formação que são oferecidas via plataformas *online*, apesar de os professores considerarem que os eventos ofertados no formato presencial ainda apresentam maiores desempenho e aproveitamento.

“Quando possível eu prefiro no presencial, mas hoje, eu acredito que pelo menos um híbrido, sabe? Uma parte presencial e uma parte virtual. Porque tem vários cursos, por exemplo, que a gente sabe que se for possível desse formato híbrido ou mesmo totalmente virtual, a gente consegue parceria com outras Instituições de forma mais fácil, né? Outros profissionais de outros estados, de outros países. Já que a gente nunca disse, se for esperar recurso pra fazer presencial, né? Sabe que na maioria das vezes, não vai ser possível. ” (E1)

“Eu não sou muito adepta, porque qualquer coisa a gente se perde, nesse online. Várias pessoas e tudo, então fica mais fácil você sair de onde você tá. Mas eu gostei do Fórum de Educação, Fórum de Ensino, (...) Eu sou adepta ao presencial, certo? (...) não quer dizer que parte dele não pudesse ser virtual. Caso um professor que não tem como vir, que é o bam bam bam, que vai trazer um aprendizado. E a gente poderia assistir a palestra dele por videoconferência. (...) Na pandemia não tem nada que pode dizer que precisa ser presencial não, pra mim é tudo virtual. Infelizmente não é a melhor opção, mas falando apadêmico, sem pandemia, eu acredito na necessidade do olho a olho, da troca. Porque aí o professor chega assim mais cedo e aí diz “rapaz eu pensei assim, não sei o que”. Então aquele momento de encontro, vai refletindo em novas ideias.” (E2)

“Hoje em dia com a tecnologia, pode ser feito online. Mas existem algumas dessas propostas que necessariamente eu acho que seriam interessantes serem feitas na prática, né? E aí necessitariam de presencial. Por exemplo você pode falar um pouco sobre os processos de instrução verbal e visual, mas eu acho que é interessante um exercício, nem que fosse em duplas, né? Para que alguém com um pouco mais experiência pudesse dar algum feedback nesse processo. Porque a gente de fato aprende o ensinar, ensinando mesmo, né” (E4)

“Eu acho que pode ser mista, uma parte presencial, uma parte online. Que seja bem dosada isso. ” (E8)

Verifica-se, pelas situações analisadas, que a formação contínua é essencial para os contextos que compreendem a educação. Apesar das adversidades enfrentadas, os docentes são cientes do papel das formações para a práxis e que essas ações podem ter impacto na melhoria dos aspectos pessoais,

profissionais, relacionais e principalmente para o processo de ensino-aprendizagem do qual o maior beneficiado será sempre o aluno. Todavia, esse sucesso anseia pela colaboração e apoio daqueles que fazem parte do processo educacional, inclusive da própria instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, apresenta-se uma síntese das principais conclusões do estudo realizado e as suas implicações, a partir das quais se propõe também algumas pistas de investigação. Como se referiu anteriormente, esta pesquisa se propôs a investigar o seguinte: *Em que medida a formação contínua tem contribuído para a mudança das práticas curriculares dos professores? E teve como objetivos: Identificar a frequência da participação dos docentes em ações de formação contínua; Compreender as experiências que os professores têm a respeito da formação contínua; Compreender o balanço que os professores fazem da formação contínua, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e à mudança das suas práticas; Analisar expectativas e necessidades de formação.*

Para se chegar aos resultados pretendidos, lançou-se a um estudo descritivo de caráter exploratório. Realizou-se através da técnica de entrevistas a recolha dos dados junto aos dez professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de um *campus* pertencente à rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Os resultados foram orientados seguindo um guião de perguntas.

Como salientam Flores e Veiga Simão (2009), as formações contínuas precisam representar algum tipo de interesse e/ou influenciarem significativamente na aprendizagem e desenvolvimento docente. Nesse sentido, as novas aprendizagens oriundas das formações proporcionam aos professores possibilidades de modificarem as práticas e atitudes que intervirão diretamente no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco & Flores, 1999).

Diante dessas concepções, com base na análise dos dados e na discussão dos resultados levantadas através da análise de conteúdo, responde-se à primeira inquietação: *Identificar a frequência da participação dos docentes em ações de formação contínua.* Para este questionamento, observa-se que os professores são cientes de que a profissão exige formações continuadas constantes com a finalidade de atualização e acompanhamento das rápidas mudanças que acontecem, sejam na própria área, na educação, no mercado de trabalho, nas tecnologias, etc. Atualmente, também, os discentes têm ao alcance na internet, infinitas informações das quais precisam ser orientadas pelos professores no contexto educativo. Nesse enquadramento, Forte (2005) defende que as ações de formação contínua devam acontecer permanentemente pelos professores para sanar as lacunas que irão surgir ao mesmo tempo das exigências e demandas da sociedade que está em incessantes mudanças. Para esta autora, a educação e a formação não são estagnadas num determinado tempo, portanto sendo necessário que as propostas de formação contínua sejam pensadas e oferecidas de forma permanente na construção

profissional dos docentes. Silveira (2011) corrobora quando afirma que os professores precisam acompanhar e se interarem das transformações sociais em seus diversos contextos: sociais, políticos, culturais e econômicas.

Conforme sublinhado anteriormente, Pacheco e Flores (1999) esclarecem que a construção do professor envolve um percurso complexo, não estático, que vai sendo aprimorado no decorrer do tempo pelas diversas aprendizagens e experiências. Nesse contexto, chegou-se às considerações do segundo objetivo, *Compreender as experiências que os professores têm a respeito da formação contínua*. Pelas entrevistas recolhidas, identificou-se que as ações de formação contínua realizadas pelos professores são compreendidas pelos cursos de aperfeiçoamentos, eventos acadêmicos, qualificações, leituras, trocas de experiências, educação formal de nível acima da formação inicial, educação informal e o próprio ato de ensinar. Estes fatores constituíram e são tidos como fontes de aprendizagens essenciais que lhes proporcionam aumentar os conhecimentos, ter acesso às inovações, às mudanças e às reflexões de posturas profissionais e pessoais, por consequência, na práxis e nos interrelacionamentos docente.

No que tange ao desenvolvimento profissional dos professores, este se refere a atitudes de permanentes mudanças. Estas ações envolvem formações que valorizam as características pessoais, profissionais e contextuais do trabalho docente a partir de suas transformações e reflexões (Marcelo, 1999). O autor salienta que a concepção favorece no comprometimento, na resolução dos imprevistos escolares, supera a questão da individualidade e na busca de soluções por parte dos professores. Tendo em vista essas considerações e relacionando-as ao próximo objetivo, *Compreender o balanço que os professores fazem da formação contínua, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e à mudança das suas práticas*, os entrevistados partilham do mesmo sentimento ao afirmarem que as formações contínuas contribuem para enxergar e sanar as deficiências e/ou lacunas não percebidas, isto é, as formações os possibilitam identificar as características negativas, seja nas atitudes e/ou aquelas relacionadas ao ensino.

Foram expostas evidências de formação contínua que possibilitaram mudar as práticas docentes, a exemplo uma docente pontuou que a aula prática realizada num curso de aperfeiçoamento fez com que o aprendizado adquirido fosse incorporado as suas aulas. Outra mencionou que seus estudos e pesquisas na área da língua portuguesa foram fundamentais para o desenvolvimento de mecanismos que motivaram o hábito da leitura pelos alunos. Outro caso a ser visto como o de sucesso, trata-se do próprio docente ofertar as ações de formação continuadas para os colegas da área, pois segundo um professor, ele conseguiu visualizar e refletir suas falhas e dificuldades a partir dos relatos daqueles.

Salienta-se, também, que os cursos acadêmicos a nível de pós-graduação são essenciais para o desenvolvimento profissional em virtude do agregamento de novos aprendizados, acesso às novas ferramentas tecnológicas e às novas metodologias de ensino. Os entrevistados percebem que é necessário que: os colegas se distanciem das práticas tradicionais; busquem aproximar o aluno e professor; se conscientizem dos papéis fundamentais de *ser professor* e do *ensinar* numa perspectiva mais pedagógica. Libâneo (2008) explicita que as formações contínuas contribuem para que os docentes delineiem ações que buscam a resolução dos problemas, assim como elaborem ou recriem situações de trabalho que favoreçam as mudanças e melhorias de suas práticas, e principalmente, proporcionar aos professores reflexões que contribuam para identificar, avaliar e transformar aspectos pessoais e profissionais.

No que concerne ao objetivo: *Analisar expectativas e necessidades de formação*, um ponto que foi enfatizado pelos docentes se refere a uma escuta mais efetiva de suas demandas por parte da Instituição. Os professores salientaram que nem sempre as temáticas debatidas nas ações de formação ofertadas se traduziram em suas demandas específicas, principalmente aquelas voltadas a assuntos pedagógicos. Esta questão pode ser agrupada nos argumentos de Marcelo (1999) quando afirma que o desenvolvimento profissional sofre interfências das instituições responsáveis pelo planejamento e organização dos eventos ligados à formação de professores quando se trata das decisões relativas aos conteúdos das formações.

De acordo com os relatos analisados, os entrevistados necessitam ações relacionadas com as metodologias de ensino inovadoras, inclusive ações que permitam aos professores exercerem o trabalho incluindo as questões que vão além do conteúdo, isto é, de saber lidar com alunos por exemplo. Explicitaram que colegas docentes compactuam de metodologias de ensino atrasadas, tradicionais e tecnicistas. Nesse sentido, alguns sugeriram que a Instituição observasse esses tipos de comportamentos e ofertasse formações relacionadas aos estudos didáticos-pedagógicos. Nesse contexto, Esteves (2001) alerta que, independente das etapas de formação, existem deficiências e problemas ocasionados pelas metodologias tradicionais e/ou crenças implícitas, por conseguinte, comprometendo futuramente o desenvolvimento das atividades docentes. A formação permitirá que os professores reflitam a prática na busca de desenvolver novos formatos de ensino para a educação atual pois, a reflexão procura estar acima das práticas de ensino tradicionais e agrega os princípios relacionados à formação de um sujeito que considera o ensino um ato relacionado às concepções morais, emocionais e políticas (Kelchtermans, 2009).

Outros fatores considerados pelos entrevistados referem-se à demanda de formações que tratem de temáticas envolvendo os aspectos socioemocionais dos sujeitos principais do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, anseiam por formações contínuas que abordem as situações emocionais dos próprios professores, da relação professor-aluno e de como o docente possa compreender mais seus alunos.

Foram inúmeros os questionamentos retratados pelos professores no que se refere a este tópico de análise e discussão, porém não se pode deixar de expôr que esses anseiam por trabalhos mais colaborativos e interdisciplinares entre os docentes, departamentos e as áreas de conhecimento. Nesse contexto, Esteves (2014) chama a atenção para as ações colaborativas entre os professores, pois estas traduzem em resultados positivos quando permitem que sejam observados um percurso planejado, estruturado e direcionado para fins determinados; que todos os docentes possam contribuir igualmente; e que fujam, por exemplo, dos eventos inapropriados, improdutivos e sem perfil democrático.

Enumera-se um outro aspecto explorado durante as entrevistas, o processo de avaliação discente. Neste cenário, os professores sentem falta de qualificações constantes a respeito da temática já que alguns, avaliar ainda lhes causam certos desconfortos. Diante disso, a questão da avaliação foi tratada como algo que deve ser discutido periodicamente e a metodologia utilizada atualmente para avaliar seja repensada pois não é atrativa para medir os conhecimentos dos alunos, ao contrário, desfavorece a motivação de muitos discentes.

Em se tratando do formato das ações de formação, neste contexto de pandemia, os entrevistados revelaram que as formações continuadas poderiam acontecer virtualmente, apesar de considerarem os eventos presenciais com maior eficácia de aprendizagem.

Como observado, os professores participantes deste estudo apoiam e anseiam por ações de formação contínua na instituição com uma certa frequência e que as discussões das temáticas sejam desenvolvidas a partir de suas demandas. Por outro lado, os mesmos pontuaram aspectos negativos que os impedem ou dificultam a realização de formações continuadas, principalmente as de longa duração, dentre eles foram citados:

- A carga horária elevada em sala de aula;
- Dificuldade na liberação;
- Ausência de flexibilização na carga horária;
- Falta de professores que possam substituí-los durante o tempo da formação;

- Criação de Política ou Programa de Formação Continuada mais efetivos na Instituição;
- Algumas áreas são mais beneficiadas que outras;
- Desvalorização e/ou desinteresse dos próprios docentes;
- Encontros Pedagógicos realizados semestralmente fossem organizados e pensados em temáticas a partir das demandas docentes.

Diante do exposto, salienta-se que os professores entrevistados revelaram que exercem o trabalho com prazer, dedicação e são felizes na profissão. Apesar de existir alguns contra-pontos na execução e liberação de ações de formação continuada no *campus* em que se realizou este estudo, esclarece que as dificuldades foram citadas por alguns entrevistados e podem não ser generalizadas aos demais docentes da escola. Através dessas ponderações realizadas por estes professores, sugere-se que os gestores possam averiguar as situações, descontentamentos e lacunas apresentadas a fim de buscar os meios para superá-las.

No decorrer deste trabalho aconteceram contratemplos no que se refere à obtenção da aprovação das questões éticas, cronograma e recolha dos dados devido à pandemia. Claro que o estudo não contempla os pontos de vista de todos os professores do *campus* delineado no estudo, no entanto aponta caminhos para um olhar mais atento às “falhas” que foram expostas. Assim, espera-se que o trabalho seja mais uma fonte de referências sobre esse assunto que é tão relevante no contexto educacional, como também para aprofundamento de futuras investigações do autor. Por fim, o intuito deste estudo foi o de pontuar e encontrar respostas para as inquietações levantadas que poderão servir de base para investigações futuras.

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. M. (2014). Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48 (2), 61-85. Consultado em novembro 01, 2019, em http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_4
- Amorim, M. A. (2003). Por uma história da educação para além da escola. In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*. Uberlândia - MG: UFU.
- Azevedo, J. (2004). Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições. In: GIL, C. H. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 161-176). Porto Alegre: Artmed.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564. Consultado em outubro 07, 2019, em <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Cadernos SECAD. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD, Ministério da Educação.
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173-188. Consultado em janeiro 19, 2019, em <https://revistas.ufpr.br/politica/article/download/45771/28756>
- Ceccon, C., Oliveira, M. D., Oliveira, R. D. (1994). *A vida na escola e a escola da vida*. (28ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Paulo Picanço (2020). Consultado em dezembro 16, 2020, em <https://www.faculdadepaulopicanco.edu.br/comite-de-etica-em-pesquisa/#:~:text=Contato&text=Rua%20Joaquim%20S%C3%A1%2C%20900%2C%20Dion%3%ADsio,CEP%3A%2060135%2D218>
- Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (2020). Consultado em dezembro 16, 2020, em <https://ifce.edu.br/prpi/comite-de-etica-em-pesquisa>
- Conselho Nacional de Saúde (2020). *Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)*. Consultado em dezembro 16, 2020, em <http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

- _____ (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26
- Demo, P. (1998). *Desafios modernos da educação*. (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Esteves, M. M. (2001). A investigação como estratégia de Formação de professores: Perspectivas e realidades. *Máthesis*, 10, 217-233. Consultado em janeiro 26, 2020, em http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf
- _____ (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Educação em Foco*, 17 (23), 17-44. doi <http://dx.doi.org/10.24934/eef.v17i23.529>
- Fernandes, E.M.L. (2013). *Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em dezembro 15, 2020, em <http://hdl.handle.net/1822/28914>
- Ferreira, A. M., Pina, L. D., Carmo, R. (2005, set). A relação educador-educando na perspectiva freireana. *V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-10). Recife-Pe: Centro Paulo Freire. Consultado em abril 27, 2019, em <https://pt.scribd.com/document/64876721/A-RELACAO-EDUCADOR-EDUCANDO-NA-PERSPECTIVA-FREIREANA>
- Figueiredo, S.G. (2008). *A Educação profissional e tecnológica nas políticas públicas de educação-análise crítica de seus princípios, finalidades e objetivos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores-Reflections on initial teacher education. *Educação* 33 (3), 182-188. Consultado em janeiro 27, 2020, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715%3E>
- Flores, M. A.; Moreira, M. A., & Oliveira, L. R. (Orgs.). (2015). *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Ramada: Pedago Editores
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A.M (Org.). (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massa In: Formosinho, J. (Org.) *Formação de professores Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.37-69) Porto: Porto Editora Ltda.
- Forte, A. M. B. P. X. (2005). Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em abril 04, 2019, em outubro 03, 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/5544>
- Freitas, I. M. C. (2014). *Políticas e práticas de organização curricular na formação contínua de professores: um estudo no Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (Infordepe) em Timor Leste* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em abril 04, 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/31397>
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gadella, S. (2010). *Educação profissional com compromisso social: cem anos de caminhada singular*. Fortaleza, Brasil: IFCE.
- Garcia, A. C., Dorsa, A. C, Oliveira, E.M., & Castilho, M. A (2018). Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. *Revista Vozes dos Vales* 7(13), 1-18. Consultado em novembro 20, 2019, em <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>
- Ghiraldelli Jr. P. (2008). *História da educação brasileira*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Givisiez, G. N. (2005). *Alguns aspectos sobre demandas sociais: educação, habitação e saúde*. (Tese de doutorado) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte-MG.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- *IFCE (2019)*. Consultado em dezembro 15, 2019, em <https://ifce.edu.br/>
- Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2020). *Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Consultado em dezembro 15, 2020, em <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/comissoes-etica/Paginas/CEICSH.aspx>
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora
- Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014) A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.61-80), Coimbra: Almedina.
- Jeffrey, D. C. (2002, jan/jul). A democratização do ensino público: das iniciativas à promoção de novas oportunidades educacionais. *INTELLECTUS – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*, 02 (4), 1-14. Consultado em novembro 20, 2019, em <http://www.revistaintellectus.com.br/ArtigosUpload/4.30.pdf>
- Jesus, S. N., & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*, 1 (52), 39-58. Consultado em outubro 25, 2019, em <https://core.ac.uk/download/pdf/25532445.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 30-60). Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Lagar, F. M. G. (2011, maio). Concepções de formação docente. In: *IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino* (pp.1-15). PUC-Goiás. Consultado em fevereiro 02, 2019, em <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lapo, M. J., & Flores, M. A. (2016). Formação e(m) avaliação do desempenho docente: Contributos para o desenvolvimento profissional, in M. A. Flores; M. L. Carvalho, e C. Silva, (Orgs). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, (pp. 189-203). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Levin, H. M. (1984). Educação e Desigualdade no Brasil: uma visão geral. In: Levin et al. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J.C. (2008). *Organização e gestão da escola* (5ª ed.). Goiânia, Brasil: MF livros.
- _____ (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C., Oliveira, J.F. & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Loughran, F. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Magalhães, F. P. (2011). *Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades* (Tese de doutorado). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil.
- Maiato, A. H. V. (2014). Necessidades de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário: Um estudo no município de Benguela, Angola (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em abril 05, 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/34840>
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Marcelo, C (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.
- _____ (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente* 01(01), 109-131. Consultado em outubro 15, 2019, em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>
- McMahon, M. A. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais* (pp. 41-59). Coimbra: Edições Almedina.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes. In A. Lopes., M. A. da S. Cavalcante., D. A. O., & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 347-358). Porto, Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Millen, A. R. et al. (2010, maio/ago). Evasão Escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. *Pensar a Prática (Online)*, 13(2), 1-15. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i2.7559>.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação* (1ª ed.). Santo Tirso, Portugal: De facto editores
- Nascimento, S. S. F. (2015). *Formação contínua: Contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamental*. (Tese de doutoramento). Universidade de Évora, Évora, Portugal. Consultado em maio 10, 2019, em <http://hdl.handle.net/10174/16231>
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1(3), 1-5. Consultado em novembro 05, 2018, em www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf
- Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais* (pp. 81-103). Coimbra: Edições Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- _____ (2017). Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* 47 (166), 1106-1133 Consultado em fevereiro 01, 2020, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>
- Oliveira, M. M. (2004, out/dez). As origens da educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 12 (45), 945-958. Consultado em fevereiro 01, 2020, em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf> >.
- Outeiro, M. T. (2015). *O processo de implementação da educação do campo nas escolas do núcleo regional de educação de pato branco: limites, desafios e possibilidades*. (Dissertação de mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In J. C. Morgado., J.Sousa., A. F. Moreira., & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). CIEd - Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Paula, V. M. S. R. (2009). Fracasso escolar: quem são os culpados? *An. Sciencult*, 1 (1), 201-207. Consultado em abril 15, 2019, em <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/150/85>
- Pereira, L. A. C. (2009). *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. Consultado em dezembro 12, 2019, em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf

- Pinto, A. F. C. M. (2010). *Metodologia do trabalho científico: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos científicos, segundo as normas da ABNT*. Belo Horizonte, Brasil: PUC-Minas-BH. Consultado em abril 15, 2019, em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ciBKDBIUXIMJ:hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/PUC-MG-Apostila_Metdologia_Cientifica.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
- Plataforma Nilo Peçanha – PNP 2018 V.2 (Ano Base 2017) (2018). Consultado em abril 15, 2019, em <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- Portal do Governo Brasileiro (2020). *Plataforma Brasil*. Consultado em dezembro 17, 2020, em <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>
- Quintas, F. K.(2018). *Decisões curriculares dos professores na organização dos processos de ensino-aprendizagem: estudo exploratório no contexto da reforma educativa em Angola* (Dissertação de mestrado).Universidade do Minho, Braga. Consultado em abril 04, 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/59087>
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. Curitiba/PR, Brasil: Instituto Federal do Paraná.
- Ribeiro, E. M. F. (2018). *Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: um estudo numa escola secundária*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. Consultado em abril 04, 2019, em <http://hdl.handle.net/1822/59083>
- Rocha, E. N., Passos, J. C., Carvalho, R. A. (2004). Educação do campo: um olhar panorâmico. // *Conferência Nacional de Educação do Campo*. Texto base. Luziania - GO. Consultado em abril 04, 2019, em http://www.cei.santacruz.g12.br/~projetoterra/docs/educacao_do_campo.pdf
- Roldão, M. C.; Reis, P., & Costa, N. (2012), Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 20* (76), 435- 458.
- Santos, D. (2017). *Os cem anos do CEFET/CE Compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado* (3ª ed.). Fortaleza, Brasil: ED. UECE.
- Shigunov Neto, A., Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, (31), 169-189. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>
- Sidou, P.M.O. (1979). *Incurso no Passado da Escola Técnica Federal do Ceará*. Fortaleza, Brasil: ETFCE.
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores: contradições de um modelo. In M. C. Moraes., J. A. Pacheco., & M. O. Evangelista (Org.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-125). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Silva, R. F., & Rosa, M. M. C. S. (2016). Formar professores a partir da escola: a Extensão Universitária como processo de construção dos saberes da docência. In A. J. Marin & L. M. Giovanni (Org.), *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco [recurso eletrônico]* (pp. 177-194). Araraquara, SP, Brasil : J. M. Editora e Comercial Ltda.

- Silveira, I. M. D. A. (2011). *Impacto da Formação na Prática Pedagógica dos Professores: Estudo de uma Ação de Formação Integrada no PNEP*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Consultado em abril 04, 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/9089>
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2009). *Metodologia da pesquisa* (2ª ed.). Curitiba, Brasil: IESDE Brasil S.A.
- Turatti, M. R. C. (2018). *A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo-Brasil.
- Vieira, A.M.D.P., & Souza, A., Jr. (2016). A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, 12(40), 152-169. doi: <https://doi.org/10.25755/int.10691>
- Vieira, S. L. (2007, maio/ago). A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. 88 (219), 291-309. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>
- Zanella, L.C.H (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (2ª ed.). reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Brasil, Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (1946). Rio de Janeiro. Consultado em maio 09, 2019, em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm

_____, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Consultado em maio 09, 2019, em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >.

_____. Lei n. 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Consultado em maio 09, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

_____. 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. Consultado em dezembro 12, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Consultado em novembro 20, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm

_____. MEC/SETEC (2018). *Expansão da Rede Federal*. Consultado em dezembro 05, 2019, em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

CefetCe. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2009 do CEFETCE*. Fortaleza, Brasil: CEFETCE.

Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Consultado em novembro 05, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em novembro 05, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm

Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica.

Consultado em dezembro 12, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm

Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consultado em novembro 05, 2019, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-23 do IFCE*. Fortaleza, Brasil: IFCE.

Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Consultado em dezembro 05, 2019, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Guião da Entrevista a professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

Tema: O CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A MUDANÇA DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
Orientadora: Professora Doutora Maria Assunção Flores
Entrevistados(as): Três professores(as) de disciplinas propedêuticas do curso integrado em química; Três professores(as) de disciplinas técnicas do curso integrado em química; Três professores(as) de disciplinas propedêuticas do curso integrado em informática; Três professores(as) de disciplinas técnicas do curso integrado em informática.
Objetivo Geral: Compreender o contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores

Bloco introdutório		
Objetivos específicos	Ações	
A- Legitimação da entrevista; Colaboração e motivação dos entrevistados.	<ul style="list-style-type: none">● Informar, em suas linhas gerais, sobre o assunto da investigação, objetivos e procedimentos a ser realizados;● Solicitar a colaboração dos professores para o sucesso da pesquisa;● Informar aos entrevistados a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios);● Pedir autorização aos entrevistados para gravar a entrevista em áudio, informando-lhes que passagens de suas falas serão citadas na íntegra, garantido-lhes o anonimato e assegurando-lhes que os dados serão utilizados somente na investigação;● Após os dados transcritos, fornecer-se-á os textos aos entrevistados para alterações e/ou acréscimo de informações;● Agradecimentos.	
Blocos temáticos		
Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
B- Identificação de aspectos pessoais e profissionais dos professores.	Conhecer o percurso académico e profissional dos professores.	<ol style="list-style-type: none">1. Sexo;2. Idade;3. Formação académica;4. Há quanto tempo atua como docente?5. Há quanto tempo atua nesta instituição?6. Que motivos o (a) levaram à docência?7. Você sabia exatamente que curso de graduação/licenciatura queria seguir?8. Exponha os aspectos positivos e negativos da profissão para a docência que foram vivenciados na sua graduação.

		<p>9. A formação inicial (graduação/licenciatura) atendeu às necessidades profissionais no início da carreira ou buscou outras formações para se sentir seguro?</p> <p>10. Quais as dificuldades encontradas no início da carreira profissional e como as superou?</p> <p>11. Em algum momento de sua formação profissional você pensou em desistir da carreira pretendida? Ou de algum modo mudar de profissão?</p> <p>12. O contexto de trabalho oferece as condições necessárias para o desempenho satisfatório de suas atividades?</p> <p>13. O que poderia ser melhorado nesse contexto de trabalho?</p>
<p>C- Percepção dos professores sobre a importância da participação em ações de formação contínua.</p> <p>D- Experiências de formação contínua.</p>	<p>Recolher dados sobre as percepções e experiências em relação à formação contínua em geral</p>	<p>14. Que importância atribui à formação contínua de professores na transformação da prática docente no ensino médio integrado?</p> <p>15. Que importância atribui à formação contínua para o seu desenvolvimento profissional?</p> <p>16. A instituição em que exerce a profissão contribui/incentiva os professores a ter uma formação continuada? Justifique.</p> <p>17. Quais os motivos que o levam a participar de formações contínuas?</p> <p>18. Que tipos de atividades são realizadas em sua formação contínua?"</p> <p>19. Sente-se confortável quando participa dos eventos de formação? Justifique.</p> <p>20. Quais ações de formação (ensino, pesquisa, cursos, extensão, outros) geralmente frequenta desde que é docente no ensino médio integrado? Dedicar-se a alguma específica?</p> <p>21. Das ações que fez, quais considera que promoveram uma mudança na sua prática como docente no Ensino Médio Integrado?</p> <p>22. Quais temas você considera importante para permear a formação contínua de professores do Ensino Médio Integrado hoje?</p> <p>23. Em que formatos você acha adequado que seja realizada a formação proposta no item anterior?</p>

<p>E- Representação do contexto formativo para o desenvolvimento profissional e para a mudança das práticas.</p>	<p>Recolher elementos sobre o contributo da formação contínua para a transformação das práticas dos professores e do seu desenvolvimento profissional.</p>	<p>24. Considera-se um profissional qualificado em sua totalidade? 25. Se não, que elementos profissionais e pessoais a formação contínua poderia lhe ajudar? 26. Considera as formações contínuas desenvolvidas na sua instituição satisfatórias as suas necessidades profissionais e/ou pessoais relacionadas ao Ensino Médio Integrado? Justifique. 27. São importantes para refletir e transformar suas metodologias de ensino? Justifique.</p>
<p>F- Expectativas e necessidades de formação.</p>	<p>Obter informações sobre o que os professores esperam das formações contínuas e de suas necessidades de formação.</p>	<p>28. Pedagogicamente, que ações de formação seriam necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem apresente resultados mais satisfatórios no Ensino Médio Integrado? 29. Existe necessidade de fazer eventos de formação contínua com frequência? 30. Quais os principais obstáculos e desafios que considera entraves para a realização de formações continuadas na instituição? Como superá-los? Que sugestões gostaria de fazer a este respeito?</p>
<p>G- Apreciação global</p>	<p>Observações finais.</p>	<p>31. Que balanço faz de sua profissão até este momento? Justifique. 32. Gostaria de acrescentar algo, sugestões, críticas ou propostas acerca da formação contínua de professores?</p>

ANEXO 2

Pareceres éticos

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo †	CAAE †	Versão †	Pesquisador Responsável †	Comitê de Ética †	Instituição †	Origem †	Última Avaliação †	Situação †	Ação
Pc	34215320.6.3001.5589	2	PAULO CESAR LOPES CUNHA	5589 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do [REDACTED]		PO	POc	Aprovado	 
P	34215320.6.0000.9267	3	PAULO CESAR LOPES CUNHA	9267 - Faculdade Paulo Picanço		PO	PO	Aprovado	 

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: O contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores: umestudo exploratório no curso técnico integrado ao ensino médio.
 Pesquisador Responsável: PAULO CESAR LOPES CUNHA
 Contato Público: PAULO CESAR LOPES CUNHA
 Condições de saúde ou problemas estudados:
 Descritores CID - Gerais:
 Descritores CID - Específicos:
 Descritores CID - da Intervenção:
 Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 03/11/2020



- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Instituto de Educação
 Cidade:

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 9267 - Faculdade Paulo Picanço
 Endereço: [REDACTED]
 Telefone: [REDACTED]
 E-mail: cep@faopp.edu.br

- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO [REDACTED]
 Cidade: [REDACTED]

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: O contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores: um estudo exploratório no curso técnico integrado ao ensino médio.
Pesquisador Responsável: PAULO CESAR LOPES CUNHA
Contato Público:
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 16/12/2020



DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO
Cidade:

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5589 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Endereço:
Telefone:
E-mail:

CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA



Universidade do Minho
Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 028/2020

Relator: Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Título do projeto: *O contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores: um estudo exploratório no curso técnico integrado ao ensino médio*

Equipa de Investigação: Paulo César Lopes Cunha, Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Maria Assunção Flores (Orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *O contributo da formação contínua para a mudança das práticas curriculares dos professores: um estudo exploratório no curso técnico integrado ao ensino médio*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente no que respeita à confidencialidade dos dados, anonimato e consentimento informado.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 7 de maio de 2020.

O Presidente do CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

