



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Maria Aparecida Lúcio Mendes

**SER PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
IFSULDEMINAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Belo Horizonte - MG
2018**



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Maria Aparecida Lúcio Mendes

SER PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
IFSULDEMINAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabina Maura Silva

Belo Horizonte - MG
2018

Mendes, Maria Aparecida Lúcio
M538s Ser professor nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS:
concepções e práticas. / Maria Aparecida Lúcio Mendes. -- Belo
Horizonte, 2018.
153 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Educação Tecnológica, 2018.
Orientadora: Profa. Dra. Sabina Maura Silva

Bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Licenciatura. 3. Identidade
Profissional. I. Silva, Sabina Maura. II. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.71



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Maria Aparecida Lúcio Mendes

“Ser professor nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS: concepções e práticas.”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 27 de agosto de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Sabina Maura Silva – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Alda Aparecida Vieira Moura
UNIMONTES

Dedico esse trabalho:

Aos meus pais Geraldo Lúcio e Isa Maria, pelo exemplo de honradez e serviço, sempre me enchendo de coragem para trilhar novos caminhos.

Aos meus filhos amados Vinícius e Isabella, para que, diante da vida e dos seus desafios, tenham coragem e determinação para identificar e desbravar os caminhos que seus corações indicarem.

Aos professores, em especial do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS, por dividirem comigo suas percepções. Que nunca lhes falte coragem, afeto e determinação para construir uma educação de qualidade!

AGRADECIMENTOS

Ao Criador de Tudo o que É, por Sua presença e ação constante em minha vida. Sem Ele nada seria possível.

À Prof.^a Dr.^a Sabina Maura Silva, orientadora desta pesquisa, pelo acolhimento amoroso, confiança no meu trabalho, estímulo e orientação competente.

Aos amigos Josué Macedo e Maria Aparecida Colares Mendes, pelas contribuições, apoio e incentivo para ingressar e perseverar nesse programa de mestrado.

Aos professores avaliadores do projeto de pesquisa **Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães e Prof.^a Dr.^a Maria Adélia da Costa** pelas importantes contribuições.

Aos colegas do mestrado, agradeço a solidariedade e companheirismo ao longo dessa jornada nada fácil.

Ao Prof. Marcelo Bregagnoli, Magnífico Reitor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS, que desde o primeiro contato, me atendeu de forma atenciosa, abrindo todas as portas e disponibilizando informações e materiais necessários para a realização desta pesquisa.

Aos gestores dos campi do IFSULDEMINAS, pela recepção atenciosa e encaminhamentos necessários.

Aos professores dos cursos de Licenciatura do IFSULDEMINAS, por dividirem comigo suas percepções e inquietações. Sou grata pela disponibilidade, confiança e tempo que dedicaram à minha pesquisa.

Aos colegas da área de Didática e Fundamentos do Instituto Federal do Norte de Minas – IFNMG / Campus Januária, Cláudio Wilson, Iza, Joelma, Suzana e Wanderson pelo apoio e companheirismo.

Aos meus filhos Vinícius e Isabella, pela compreensão nos momentos de ausência, isolamento e dedicação ao estudo, pelo encorajamento nas horas de desânimo e pela ajuda nas transcrições.

À querida Sarah Siardo pelo carinho e pela colaboração nas transcrições dos áudios.

Às minhas amigas-irmãs Denise Franzoni, Iany Maioline, Iza Oliva, Maria Luiza Castilho e Socorro Farias pelos cuidados e conversas que foram bálsamo nos momentos de cansaço e desânimo.

Às minhas tias Maria José Mendes e Vera Lúcia Mendes, por todo carinho e cuidado dispensados a mim, durante a minha estadia em Belo Horizonte.

Aos amigos e amigas, irmão, irmãs, cunhada, cunhados, sobrinhas e sobrinhos que torceram por mim e são fonte de alegria e esperança em todos os momentos.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho, reitero a minha mais profunda e sincera gratidão e respeito através da letra da música *A Estrada*, do *Cidade Negra*, pois sabem **“(...) o quanto eu caminhei pra chegar até aqui / percorri milhas e milhas antes de dormir / eu não cochilei / os mais belos montes escalei / nas noites escuras de frio chorei / A vida ensina e o tempo traz o tom / pra nascer uma canção / com a fé no dia-a-dia encontrar solução.”**

*“Ando devagar, porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe.
Só levo a certeza, de que muito pouco sei ou nada sei.
Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor pra poder pulsar.
É preciso paz pra poder sorrir.
É preciso a chuva para florir.
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente.”*

Almir Sater

RESUMO

A presente pesquisa, situada na área da Educação, no campo da formação de professores, teve como eixo de discussão o seguinte tema: ser professor nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS: concepções e práticas. O problema investigado foi de que forma a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSULDEMINAS, subsidiam suas concepções sobre a docência e a construção da sua identidade profissional como professor. Diante dessa questão tínhamos como objetivo compreender se a formação dos professores vinculados aos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, apresentam os requisitos necessários à sua atuação como professor formador. No que se refere à metodologia que norteou o presente estudo, fundamentou-se numa visão qualitativa de pesquisa em educação e para operacionalizar realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio da qual dialogamos com vários autores. Fizemos também uma pesquisa empírico documental tendo como documentos investigados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados pelos *campi* do IFSULDEMINAS. Realizamos uma pesquisa de campo, sendo os nossos sujeitos, os professores que atuavam nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS no ano de 2017. Num universo de 140 professores, foram ouvidos 68 professores. Para ouvir nossos sujeitos de pesquisa utilizamos um questionário com questões objetivas e subjetivas, disponibilizado em plataforma *on line* e uma entrevista estruturada individual realizada presencialmente no *campus* de atuação de cada docente. Os espaços investigados foram todos os seis *campi* do IFSULDEMINAS que ofertam cursos de licenciatura – sendo eles *Campus* Inconfidentes, *Campus* Passos, *Campus* Poços de Caldas, *Campus* Pouso Alegre, *Campus* Machado e *Campus* Muzambinho. Consideramos que os resultados aferidos ao longo deste estudo, possam ser objeto de reflexão na instituição pesquisada, uma vez que verificamos que existem, entre os sujeitos deste estudo, aqueles cuja prática pedagógica ainda se baseia apenas nos modelos vivenciados ao longo das experiências enquanto alunos, baseadas na mera transmissão de conhecimentos sem compreensão ou articulação com a dimensão ético-política do ato educativo. Nosso estudo mostra que tal quadro pode comprometer a própria prática pedagógica destes docentes, bem como o projeto maior de formação docente onde estão atuando. Aponta ainda que estimular o desenvolvimento crítico dos professores, a assunção das responsabilidades sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e viabilizar um exercício docente reflexivo, é o caminho de preparar esse professor, em serviço, capacitando-o para ser protagonista na valorização e no fortalecimento dos cursos de licenciatura.

Palavras Chave: Formação de Professores, Docência, Instituto Federal

ABSTRAT

This research, in the area of education, in the field of professor training, has the following topic of discussion: being a professor in the undergraduate courses of the Federal Institute of Southern Minas Gerais - IFSULDEMINAS: conceptions and practices. The investigated problem was: "how the qualification of teachers working in undergraduate courses offered by the IFSULDEMINAS, subsidize their conceptions about teaching and the construction of their professional identity as a teacher". Given this issue, the objective was to understand if the qualification of the professors linked to the undergraduate courses of the IFSULDEMINAS, present the necessary requirements for their acting as guiding teacher. This study's methods were based on a qualitative vision of research in education and we carried out a bibliographic research by which we could perform a multiple discussion of authors. We also did a documentary empirical research using the pedagogical projects of the undergraduate courses offered by IFSULDEMINAS campuses. We conducted a field survey through which we had as subjects the professors who act in the undergraduate courses offered by IFSULDEMINAS in the year 2017. Among 140 professors, 68 were interviewed. To listen to our subjects of research we used a questionnaire with objective and subjective questions, available on the online platform and individual structured interview held in person on the campus of acting of each professor. The space investigated consisted of all six campuses of IFSULDEMINAS that offer undergraduate courses – *Campus Inconfidentes*, *Campus Passos*, *Campus Poços de Caldas*, *Campus Pouso Alegre*, *Campus Machado* and *Campus Muzambinho*. Considering the results obtained during this study, can be the object of reflection in the searched institution, since we noticed that still exists, between the subjects of this study, those who the model of pedagogical practice are still based on their experience as students, based on simple transmission of knowledge without comprehension or articulation with the ethical-political dimension of the educational act. Our research shows that this frame can compromise the own pedagogical practice of the teachers, that can compromise as well as the teacher training project where they are acting. The studies still shows that to stimulate the critical development of teachers, the assumption of responsibilities for their own professional development and to enable a reflective teaching exercise, is a way to prepare this teacher, in service, enabling him to be a protagonist in the construction of a new model of education and in the strengthening of the undergraduate courses.

Keywords: Teacher Training, Teaching, Federal Institute

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos <i>campi</i> do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	79
Figura 2: Fachada do <i>Campus</i> Inconfidentes	82
Figura 3 - Vista aérea <i>Campus</i> Machado	83
Figura 4 - Guarita do <i>Campus</i> Muzambinho.....	84
Figura 5 - Biblioteca do <i>Campus</i> Passos.....	86
Figura 6 - Fachada do <i>campus</i> Poços de Caldas	87
Figura 7 - Pátio interno do <i>campus</i> Pouso Alegre.....	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Orientações conceituais na formação de professores	41
Quadro 2 - Propostas de cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes para a educação profissional	68
Quadro 3 - Relação entre objetivo, eixos, questões e instrumentos	77
Quadro 4 - Percepção dos entrevistados em relação à contribuição do seu processo formativo inicial e continuado na sua preparação para o exercício docente	94
Quadro 5 - Caracterização da formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa ..	100
Quadro 6 - Percepção dos entrevistados em relação ao o que é ser professor	107
Quadro 7 - Percepção dos entrevistados em relação ao que os levou ao ofício docente	109
Quadro 8: Como os entrevistados realizam a transposição didática em suas aulas	115
Quadro 9 - Maiores dificuldades enfrentadas no exercício da docência.....	119
Quadro 10 - Percepção dos entrevistados quanto às características e saberes necessários para ser professor	121
Quadro 11: Percepção dos entrevistados em relação a origem dos subsídios que sustentam suas opções didático-metodológicas	124
Quadro 12: Percepção dos entrevistados em relação a se existe relação semelhança entre um curso de licenciatura e um curso de bacharelado	127
Quadro 13: Percepção dos entrevistados quanto a existência de alguma especificidade do exercício docente nos cursos de licenciatura.....	132
Quadro 14 - Percepção dos entrevistados quanto a existência de alguma especificidade dos cursos de licenciatura ofertados numa instituição de educação tecnológica	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de entrevistados por <i>campus</i>	90
Tabela 2 - Faixa etária.....	91
Tabela 3 - Vínculo profissional e regime de trabalho dos entrevistados	92
Tabela 4 - Tempo de experiência docente.....	93
Tabela 5 - Profissão declarada	97
Tabela 6 - Percepção dos entrevistados quanto a oferta de formação pedagógica	98
Tabela 7: Orientação conceitual sobre a docência	113
Tabela 8: O que os sujeitos de pesquisa entendem por transposição didática	115
Tabela 9: Avaliação dos cursos de licenciatura oferecidos na RFECT.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Retorno dos sujeitos da pesquisa aos instrumentos de coleta de dados.....	75
Gráfico 2 - Experiência docente anterior ao ingresso no IF.....	94
Gráfico 3 - Reconhecem a contribuição dos cursos de formação inicial e/ou continuada para o seu exercício docente.....	96
Gráfico 4 - Formação inicial	103
Gráfico 5 - Licenciados que cursaram pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de mestrado, em educação	104
Gráfico 6 - Bacharéis que cursaram pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de mestrado, em educação	105
Gráfico 7 - Licenciados que cursaram pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de doutorado, em educação	105
Gráfico 8 - Bacharéis que cursaram pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em nível de doutorado, em educação	106
Gráfico 9 - Demonstram compreensão da dimensão política intrínseca à docência	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDEP – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANDES – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES – Centro de estudos sobre Educação e Sociedade
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
- CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
- EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- EITS – Escolas Industriais e Técnicas
- ETF – Escola Técnica Federal
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FADENOR - Fundação de Desenvolvimento do Nordeste
- IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFSUDESTE – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
- IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
- IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- LECCA - Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- SciELO - Scientific Electronic Library Online
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SESG – Secretaria de Ensino de Segundo Grau

UNESCO – Organização das Nações Unidas

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UTRAMIG – Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	23
2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	34
2.1 Formação Docente	34
2.2 Docência	36
2.3 A profissionalização da docência	39
2.4 Os saberes da docência	51
2.5 Formação contínua do professor.....	57
2.6 Transposição didática.....	61
3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 Abordagem da pesquisa	71
3.2 Campo empírico e os sujeitos	73
3.4 Levantamento Documental: cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	78
3.4.1. Campus Inconfidentes	80
3.4.2 <i>Campus Machado</i> :.....	82
3.4.3 Campus Muzambinho	83
3.4.4 <i>Campus Passos</i>	85
3.4.5 <i>Campus Poços de Caldas</i>	86
3.4.6 <i>Campus Pouso Alegre</i>	87
4 QUEM É O PROFESSOR QUE FORMA PROFESSORES NO IFSULDEMINAS	89
4.1 Discussão dos Dados	89
4.1.1 <i>Identificação geral dos sujeitos da pesquisa</i>	90
4.1.2 Identificação da concepção da docência e identidade profissional	106
4.1.3 <i>Identificação das referências teóricas para a prática pedagógica</i>	118
4.1.4 <i>Identificação das concepções sobre a licenciatura na RFECT</i>	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	149
APENDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA	151

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento e resultado de pesquisa na área da educação, desenvolvida em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET- MG.

Inserida na Linha II: Processos Formativos em Educação Tecnológica - do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, essa pesquisa teve por principal objetivo analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais – IFSULDEMINAS, com base no modo como suas respectivas concepções sobre a docência subsidiam a construção da sua identidade profissional. Além de identificar e analisar como estas concepções se manifestam na sua prática pedagógica.

Parte da relevância da pesquisa pode ser justificada pela possibilidade de nos permitir identificar a formação inicial e continuada desses professores formadores de professores e de que forma eles articulam seus saberes teórico-práticos em sua prática pedagógica como docentes, nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

Na direção de alcançar nosso objetivo centramos esforços, a fim de construir caminhos que nos levassem a responder nossa questão, que consiste em nosso problema de pesquisa: “de que forma a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSULDEMINAS, subsidiam suas concepções sobre a docência e a construção da sua identidade profissional como professor?”

Diante do problema que ora apresentamos, faz-se importante esclarecer que, parte dos profissionais que atuam como professores formadores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFECT, ingressam na Rede Federal via concurso público, cujos editais não exigem formação pedagógica, portanto, parte desses profissionais, não tem formação específica para atuarem como professores, uma vez que, suas respectivas formações iniciais estão centradas na dimensão específica da sua área de graduação.

Ao considerarmos que suas respectivas formações iniciais e continuadas não lhes proporcionaram, subsídios teórico-práticos para o efetivo exercício docente, constatamos que sua identidade profissional, como professor, está sendo construída a partir das relações que estabelece ao longo da sua docência na EPT, incluindo nos cursos de licenciatura. Pontuamos também que esses cursos de licenciatura ofertados em instituições de Educação Profissional e

Tecnológica – EPT, são licenciaturas ofertadas por instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art. 2º), configurando um novo *locus*, em relação às licenciaturas ofertadas por outras instituições. Logo, os profissionais para atuarem neste segmento de ensino, pressupõe-se, devam compreender todas as especificidades deste exercício docente.

Portanto, compreender nosso objeto de estudo, significa ir além das aparências deste fenômeno, considerando sua totalidade e toda a complexidade imposta pelos contextos histórico, político, econômico, ético e cultural.

Sendo assim, desejamos que os resultados desta pesquisa tenham potencial de promover reflexões que poderão gerar novos olhares, novas perspectivas, novas buscas, por meio de novos estudos sobre a temática em questão. De forma a, gradativamente, produzir no decorrer do contexto histórico, uma reelaboração de práticas e condutas entre professores e acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Compreendemos a escola como um campo de possibilidade, como proposto por Kuenzer (2014), onde o exercício docente precisa articular os conhecimentos didático-pedagógicos a uma percepção crítico-reflexiva das realidades envolvidas no contexto escolar, de modo mais estrito, e no contexto sócio-histórico-cultural, num contexto mais amplo. Essa condição, segundo a autora, é fundamental a uma prática docente consciente e com real potencial de compreensão dos mecanismos engendrados, que comandam a teia social, e por conseguinte, necessária a um fazer pedagógico que seja realmente capaz de romper e transformar as realidades.

Diante do exposto até então, justificamos a relevância das discussões propostas neste estudo, que diante do quadro político-econômico do nosso país, onde políticas públicas da educação, na contramão da democratização, estão sendo redimensionadas aos moldes de um ideário neoliberal, fruto de uma reconfiguração do sistema capitalista que anuncia o fim das utopias solidárias. E, como aponta KUENZER (2014):

Nunca é demais reafirmar que as transformações da materialidade são inseparáveis do desenvolvimento contínuo de uma consciência revolucionária, o que só pode ocorrer mediante processos ampla e especificamente educativos, comprometidos como o desenvolvimento de consciências críticas, não individualizadas, mas capazes de organização coletiva. (MÉZÀROS apud KUENZER, 2014, p 669)

Pretendemos, que os resultados desta pesquisa possam ser objeto de estudo em contextos de formação de professores, de um modo amplo, e de um modo específico, em nosso *loci* de estudo, contribuindo com reflexões em relação às questões que dizem respeito às contradições

encontradas no âmbito dos cursos de formação de professores. A partir do que, poderão discutir, equalizando as suas estratégias de formação de modo que seus sujeitos concebam as licenciaturas como espaço de possibilidade histórica. (KUENZER, 2014)

Ao longo do processo de construção da nossa pesquisa, optamos por não realizar nosso estudo no mesmo espaço de atuação, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Essa nossa opção se deve basicamente pelo fato de que o IFNMG conta com onze *campi* ativos, porém, apenas dois deles ofertam cursos de licenciatura. Portanto, optamos por desenvolver nosso estudo no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS que conta atualmente com seis *campi* e todos ofertam cursos de licenciatura.

A Formação de Professor, tema desta proposta de dissertação, emergiu da prática pedagógica da mestranda, ainda durante o curso de Pedagogia. Nesta ocasião, lecionava para as séries iniciais do Ensino Fundamental e na sala de aula, diante dos alunos “reais”, é que foi possível constatar, que ensinar era uma atividade singular e complexa. A percepção, de que as teorias pedagógicas precisavam ser reelaboradas em atividades práticas para que pudessem realmente contribuir para o sucesso do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos foi ficando cada vez mais nítida. A docência no Ensino Fundamental, por quase 15 anos, foi uma experiência dinâmica, desafiadora e transformadora.

Como professora, pela FADENOR, instituição vinculada à UNIMONTES, e nas FIP-MOC – Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, trabalhamos nas primeiras turmas do curso Normal Superior, que tiveram como público alvo os professores, com muitos anos de docência, mas que não tinham formação em nível superior.

Como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I e II, no Colégio Berlaar Imaculada Conceição – Montes Claros/MG, pudemos discutir com os professores das equipes de trabalho as alternativas didático-metodológicas para as disciplinas que eles lecionavam. Testemunhar o espanto com que professores, com vários anos de prática docente, experimentavam no momento da “descoberta” de novos olhares, de novas formas e possibilidades de trabalhar seus conteúdos, era gratificante. Os professores ficavam empolgados com resultados que as metodologias apresentadas produziam nas suas aulas e no interesse e rendimento dos seus alunos.

Em 2011, ingressamos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) como professora da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na área de Didática e Fundamentos para atuar nos cursos de licenciatura. Inicialmente, nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais –

IFSudeste, *Campus* Barbacena e posteriormente nos cursos ofertados pelo IFNMG – *Campus* Januária.

As falas de muitos professores, que consideram que para ser um bom professor basta ter conteúdo técnico específico, eram sempre recorrentes. Em contraposição, os alunos frequentemente expressavam que, apesar de reconhecerem capacidade do professor, expressa em seus currículos, não conseguiam apreender os conteúdos que lecionavam.

Daí nasceu o desejo de entender as concepções que esses professores têm sobre a natureza e os aspectos que definem a docência. Como, a partir de quais subsídios eles transpõem os conhecimentos específicos de suas respectivas áreas de formação, em sua prática pedagógica. O chão da sala de aula nos possibilitou a percepção da importância da superação da visão ingênua de que a qualidade da educação está diretamente atrelada a qualificação profissional dos docentes, desconsiderando assim as condições materiais práticas em que essas licenciaturas são oferecidas. Arroyo (1985, p.8) já apontava para a necessidade de superação dessa, que ele define como sendo uma “concepção linear idealista que tanto marca a visão da história da educação”. História essa, que segundo ele, foi “feita de boas e más teorias pedagógicas ou tendências: conservadoras, críticas, libertadoras ou libertárias.”

Formar professores pressupõe, como aponta Veiga e D’Ávila (2008, p.14) o entendimento da importância do papel da docência. Cabendo à licenciatura, independente da área do conhecimento, proporcionar ao futuro professor profundidade científico-pedagógica que lhes possibilite subsídios teórico-práticos para compreender as questões fundamentais da escola como instituição social.

Buscaremos, ao longo da pesquisa, entender como esses professores constroem sua identidade docente e como transpõem seus conhecimentos específicos da sua área de atuação, para sua prática pedagógica, em suas aulas.

A temática Formação de Professores é uma constante nos ambientes acadêmicos. A reflexão crítica das múltiplas dimensões deste tema povoam a literatura científica. Nos bancos de artigos, teses e dissertações tivemos uma amostra deste panorama. Diversos pesquisadores dedicam tempo a tentarem elucidar questões que joguem cada vez mais luz sobre essa temática, contribuindo para a efetivação de uma educação, cada vez mais coerente, autônoma, eficaz e eficiente numa perspectiva integradora.

Porém, quando se observa produção acadêmica sobre os Institutos Federais como espaço de formação docente, identificamos muitas questões que precisam ser aprofundadas, identificamos especificamente, espaço para pesquisas com vistas a conhecer com mais profundidade, o profissional que forma os futuros professores na referida instituição, uma vez

que os Institutos Federais são instituições com 10 anos de existência. Além de sua abrangência nacional, que lhe confere uma multiplicidade de contextos socioculturais a serem considerados. Neste sentido, já contamos com importantes contribuições teóricas de pesquisadores como Acácia Zeneida Kuenzer, Lucília Regina de Souza Machado, entre outros.

Mas, percebemos como foco principal destas discussões, o delineamento da Educação Profissional e suas especificidades, análise dos pressupostos e orientações para essa modalidade de ensino, análise das conformações legais dos cursos, até mesmo das especificidades exigidas dos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - RFECT. Encontramos também, indicadores de quais seriam os conhecimentos e saberes necessários ao exercício profissional na RFECT. Mas não localizamos estudos específicos com vistas a conhecer os profissionais que atuam como professores formadores nos cursos de licenciatura ofertados na RFECT. Neste aspecto, situamos o propósito do nosso estudo. Entendemos as limitações da contribuição através desse estudo para se conhecer quem são esses profissionais em nível de rede, mas pretendemos contribuir, mesmo que minimamente, através do recorte proposto neste estudo.

A pesquisa proposta tem em vista, a analisar as concepções que subsidiam a construção do ser professor dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos nos *campi* do IFSULDEMINAS. Além de identificarmos sob quais pressupostos epistemológicos e condições materiais tem se dado a formação do futuro profissional para o exercício do magistério. Para Batista (2002, p.136) apud Veiga (2008, p.15),

“[...] formação de professores significa, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriidade de propostas de formação de determinada sociedade”.

Esclarecemos que, para nortear o presente estudo optamos pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), como um viés que nos permitiu embrenhar nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa, com objetividade, respeitando a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Buscamos nos depoimentos dos professores, colhidos através dos questionários e entrevistas, subsídios para analisar como se deu o próprio processo de construção da identidade docente destes profissionais, manifesta na forma como conduzem o processo pedagógico ao longo do exercício docente. Além de identificar se e como o modelo de sua formação inicial e continuada interferem ou não na construção da sua identidade e ação docente.

Tardif (2002) diz que o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer. Assim,

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Assim, justificamos a relevância de se conhecer os saberes dos professores formadores que atuam nas licenciaturas ofertadas nos *Campi* do IFSULDEMINAS. Acreditamos que esta pesquisa pode oferecer aos interessados nesta temática, de modo geral, e ao IFSULDEMINAS, de modo específico, subsídios para reflexão sobre a formação que se realiza nos *campi* que oferecem os cursos de licenciatura.

Ressaltamos que entendemos que a formação de professores nos cursos de licenciaturas oferecidos nos *campi* do IFSULDEMINAS fazem parte de um projeto institucional amplo, que envolve uma multiplicidade de aspectos a serem considerados, e da importância de que essa instância de reflexão se dê coletivamente.

Apresentado e justificado o presente trabalho, esclarecemos a seguir a forma como o mesmo foi organizado.

No primeiro capítulo buscamos pontuar marcos da história da formação de professores no Brasil. Na sequência realizamos uma breve abordagem a respeito da história da educação profissional no Brasil.

No segundo capítulo realizamos uma reflexão acerca do processo de profissionalização da docência. Em seguida delineamos um corpo específico de saberes e habilidades próprios a esse ofício, a fim de identificar quais são estes saberes, compreender a suas naturezas e as dinâmicas envolvidas no processo de construção destes saberes. Pensamos o processo de formação de professores com vistas à compreensão das possibilidades de construção de um perfil de professor apto ao exercício de uma práxis profissional com efetivo poder de transformação social.

No terceiro capítulo apresentamos a abordagem metodológica utilizada, bem como realizamos uma breve reflexão acerca da mesma, para justificar a escolha. Apresentamos também como ocorreu a operacionalização do estudo, assim como, os instrumentos adotados, os sujeitos investigados, o critério de escolha dos mesmos.

Na sequência apresentamos os dados coletados e realizamos um estudo dos dados a luz dos autores da literatura que utilizamos para fundamentar o estudo: ARROYO (1985; 1999), BARDIN (2011), BIREAUD (1995), CHEVALLARD (1991), CUNHA (1989; 1993; 2004; 2006; 2010; 2013), GADOTTI (1996), GARRIDO PIMENTA (2005), GATTI (2003; 2010; 2013-2014; 2016), GIROUX (1997), KUENZER (2014); MACHADO (2008), NÓVOA (1992; 2008), TARDIF (1991; 2008; 2010; 2012), VEIGA (1989; 2002; 2008), ZEICHENER (1992; 1993) entre outros.

Por fim, nas considerações finais são apresentadas as respostas às questões de pesquisa, reflexões da mestranda e algumas sugestões de temas para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

No presente capítulo, conforme proposto na introdução, pontuaremos o processo histórico da formação de professores no Brasil. Nosso objetivo é demonstrar como, a questão da formação docente, foi historicamente, discutida e instituída no Brasil.

Sendo assim, ponderamos que para pensar nas implicações da formação de professores, na perspectiva dos sujeitos que atuam como professores formadores, é importante compreendermos como foram vivenciadas na tradição histórica, questões de ordem política, cultural e normativa que foram fundo para o delinear da formação de professores, no decorrer do processo da educação brasileira, até os dias atuais.

Os primórdios da formação de professores no Brasil nos remetem ao final do séc. XIX. A esse respeito, requer ponderar que a proposta de criação de cursos específicos para a formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental data do final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, correspondentes ao atual Ensino Médio. Porém, vale pontuar que compreendemos a partir das discussões propostas por Gatti (2010), que no decurso histórico, foi somente no início do século XX, que efetivamente emergiu a preocupação com a formação de professores para atuação no Curso Colegial da Escola Básica – atual Séries Finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Secundário - atual Ensino Médio, por meio de cursos regulares e específicos. Até então, a docência para esses níveis de ensino era exercida por profissionais liberais ou autodidatas.

A industrialização brasileira, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, estava vinculada à produção cafeeira e aos capitais derivados dela. O café era praticamente o único produto brasileiro de exportação. A crise de 1929, atingiu diretamente os cafeicultores, que foram buscarem novas alternativas produtivas. Assim, muitas das infraestruturas, que eram usadas na produção e no transporte do café formam, a partir de então, utilizadas para a produção industrial. O êxodo rural, gerado com a crise cafeeira, fez crescer rapidamente os grandes centros urbanos.

Neste contexto, começa a surgir a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, conseqüentemente, surge a necessidade de investimentos em educação, com vistas a preparar esses trabalhadores para assumirem os novos postos de trabalho.

Sendo assim, no final dos anos de 1930, com a finalidade de promover uma formação docente específica para esses níveis de ensino, aos cursos de formação de bacharéis, nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção do título de licenciado. Esse formato ficou popularmente conhecido como três mais um. Esse modelo também foi aplicado nos cursos de Pedagogia, regulamentados em 1939, destinados a formar bacharéis especialistas em educação e, que de forma complementar, passou a formar professores para atuar nos cursos de formação docente ofertados pelas Escolas Normais em nível médio. (GATTI, 2010).

Na sequência, pontuamos acerca do fato de que, segundo a autora supracitada, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/1961, em seu Art.59º estabeleceu dois caminhos para a formação de professores. A formação dos professores para o magistério no ensino médio aconteceria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto as habilitações para o ensino técnico se dariam por meio de cursos especiais de educação técnica. Contudo, a autora afirma que esse artigo só foi regulamentado em 1967 e 1968.

Porém, antes que essa regulamentação fosse efetivada, ainda em 1961, o Ministério de Educação e Cultura - MEC baixou a portaria ministerial de nº141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial, sobre a qual o Conselho Federal de Educação - CFE emitiu o parecer nº 257/63, favorável à aprovação do curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar para o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais. Em 1965, via portaria 174/65, o MEC definiu a carga horária de 800 horas-aula e um mínimo de 180 dias letivos para o curso de didática do ensino agrícola. Ainda neste ano, foi criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais - UTRAMIG, cujos objetivos incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial. (MACHADO, 2014).

Na sequência, o parecer nº 12/1967, do CFE, foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos na LDB nº 4.024/61. A Portaria Ministerial nº 111/68, esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos constassem as disciplinas escolhidas para lecionar, definindo uma carga horária mínima de 720 horas-aula. Este curso destinado a formar instrutores teria carga horária de pelo menos 200 horas-aula. E, conforme o parecer CFE nº 479/68, que também regulamentava o art. 59 da LDB nº 4.024/61, ficou estabelecido a obrigatoriedade do currículo mínimo e o parecer CFE nº 262/62, fixava a duração da formação de professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.

No que se refere à Lei nº 5.540/68, relativa à reforma universitária, podemos observar que esta determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto das disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. Porém, essa exigência foi logo em seguida relaxada. Por não haver professores e especialistas com formação em nível superior, em número suficiente para atender a demanda, o Art. 16º do Decreto-lei nº 464/69 determinou que exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE, poderiam conferir esta habilitação.

Apontamos que tal Decreto-lei estabeleceu um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que na data da publicação da Lei nº 5.540/68 ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário. Porém, essa exigência não foi atendida. (MACHADO, 2014).

Um fato relevante aqui observado ao dialogar com Machado, e que vale a pena ser registrado, é o de que o número insuficiente de professores habilitados no ensino superior para lecionar no ensino técnico, conforme exigido pela Lei nº 5.540/68, levou o MEC, via Decreto-lei nº 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino agrícola, comercial e industrial. Por meio do Decreto-lei nº 616/69, foi criada uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC e o CFE emitiu pareceres de orientação. Foram criados cursos para capacitação dos professores que ainda não tinham habilitação específica para o magistério. E assim, nesse movimento, ressaltamos que, para os professores que possuíam diploma de nível superior, criou-se um curso de complementação pedagógica, denominado Esquema I. Para os professores com habilitação técnica, foi criado um curso com disciplinas pedagógicas do Esquema I e as disciplinas de conteúdos técnicos específicos de acordo com a área de atuação, denominado Esquema II. (MACHADO, 2014)

A década de 1970, foi marcada pelo acelerado crescimento econômico, o que incrementou a expansão da oferta de ensino técnico e profissional. Neste período, o CFE, por meio do Parecer nº 151/70, aprovou um plano de formação de professores para educação profissional e, por meio do Parecer nº 409/70, aprovou um plano sobre vestibular e currículos.

Todavia, a Lei nº 5.692/71, reformou o ensino de 1º e 2º graus, instituindo no 2º grau a profissionalização universal e compulsória. Na época, o Relatório do Grupo de Trabalho que serviu de base para o anteprojeto de lei indicava a necessidade de se formar duzentos mil professores até o ano de 1980. Diante da urgência de formação de professores, imposta pelas demandas do contexto econômico, as diretorias de ensino agrícola, comercial e industrial do MEC foram fundidas num só departamento de ensino médio. Os cursos esquemas I e II

ganharam, via Portaria Ministerial nº 432/71, normas adicionais do MEC. E assim, segundo Machado (2014), o CFE, por meio do Parecer nº 1.073/72, tratou do currículo mínimo para a formação de professores para as disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária, assunto que foi objeto de atenção do CFE até 1976.

Na continuidade da história, mais precisamente em 1977, a Resolução nº 3/77 do CFE instituiu a licenciatura plena para parte da formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Para tanto, foi fixado o prazo de três anos, a partir da vigência da norma. Em caráter de exceção, o Esquema I foi permitido para as regiões onde faltavam recursos materiais e humanos para implementação da licenciatura. E ainda que já se tenham passados 30 anos desse processo de busca de estruturação da formação de professores, “não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura.”. (MACHADO, 2014, p.12).

Ao voltarmos o olhar para 30 de junho de 1978, encontramos a promulgação da Lei nº 6.545, que dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais – ETF’s, de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, cujos objetivos eram formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Ponderamos também que, entre 1979 e 1982, foram emitidos vários pareceres sob o registro de professores oriundos do Esquema I e II (Pareceres nº 919/79; nº 136/80; nº 867/80; nº 589/80; nº 67/81 e nº 335/82), sobre a oferta de cursos emergenciais (Parecer nº 1.004/80), sobre a adaptação desses cursos aos termos das Resoluções CFE nº3/77(licenciaturas) e CFE nº1/8.

Machado (2014), afirma que os Esquemas permaneceram se impondo sobre as licenciaturas, fazendo com que o MEC aprovasse, em 1979, um plano para cursos emergenciais por meio do Parecer nº 47/79. Em vista disso, houve, mediante a publicação da Resolução nº 7/82, um “relaxamento” da Resolução CFE nº3/77, nos mesmos moldes do ocorrido com as exigências da Lei nº 5.540/68. E então a resolução nº 7/82 alterou os artigos 1º e 9º da Resolução nº3/77. A formação de professores por meio dos Esquemas I e II ou por meio da licenciatura plena, se tornou opcional. (MACHADO, 2014, p.13)

Em 1982, aboliu a obrigatoriedade da profissionalização do aluno no 2º grau, previsto na Lei nº 5.692/71, com a promulgação da Lei nº 744/82. O que reduziu a oferta de cursos profissionalizantes. O segundo grau, precisava proporcionar ao educando apenas a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização e para

o exercício consciente da cidadania. Ou seja, apenas uma preparação geral para o trabalho. Até então, a profissionalização era entendida como obrigatória para os ensinos de 1º e de 2º graus. Ficou a critério dos estabelecimentos de ensino optarem ou não pela oferta da habilitação profissional, devendo apenas atender aos mínimos fixados pelo CFE para o 2º grau.

A oferta dos cursos profissionalizantes foram reduzindo, até que em 1986, os órgãos destinados à organização da formação docente para o ensino técnico, vinculados ao MEC, foram extintos e as respectivas responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino do Segundo Grau – SESG do MEC. Por meio da Portaria SESU/SESG/MEC de nº 355/87, o MEC instituiu um grupo de trabalho, responsável por elaborar proposta para cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º graus.

Outro fato relevante que encontramos aqui é que na década de 1980, Arroyo (1985) já alertava para os cuidados para com alguns mitos no meio educacional, que segundo o autor ora citado imprimem uma visão reducionista¹ em relação aos problemas da formação dos profissionais da educação no nosso país. Para ele, o primeiro mito se refere à ilusão de que, quando tivermos professores mais qualificados, os problemas da educação estarão resolvidos. Sendo que políticos administradores do ensino público também equacionam os problemas da escola.

O autor alerta que atrelar a falta de preparo docente como um determinante do fracasso escolar é uma visão reducionista. O segundo mito estaria na crença de que, se os cursos de formação docente rompessem com uma concepção tecnicista e psicologizante, dando lugar ao desenvolvimento de uma visão crítica, isso seria suficiente para resolver o problema do fracasso da escola e até estaremos em condições de redefinir a sua função social. Porém, como afirma o referido autor, o despreparo profissional do professor é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola.

Ao que Kuenzer (2011) acrescenta que “não se trata de responsabilizar o professor por essa desqualificação, mas, certamente, a precarização de sua formação nos últimos anos é um fator relevante a ser considerado” (p.674). A autora, enfatiza ainda, que, embora estejam sendo

¹ Em sua obra *Outros sujeitos, outras pedagogias*, publicada em 2017, pela Editora Vozes, Miguel Arroyo chama atenção para o fato de que os conhecimentos disputados são produto das formas históricas de pensá-los. E ainda, que a questão central estaria, para além de pensar os próprios conhecimentos e as trajetórias de suas construções é a percepção de que foram construindo sua função social em função das formas de pensar todos os sujeitos sociais envolvidos. Entendendo que essa dinâmica de desvelamento, crítica e superação das formas históricas é pré-condição para a desconstrução dos padrões de poder/saber, compõe a função social do conhecimento e da escola. O que, para o autor, compõe também uma das funções sociais da docência. Assim, uma visão é considerada reducionista, ao tratar dos problemas da formação dos profissionais da educação, sem considerar essas dinâmicas de produção dos conhecimentos, na forma de sua concepção e alocação na estrutura poder/saber.

desenvolvidas nos últimos governos, políticas públicas que prevejam cursos de formação docente na modalidade à distância, existe a necessidade de uma avaliação rigorosa destas propostas e das formas como são desenvolvidas. Pois, a formação em licenciatura não pode se tornar uma solução meramente certificatória” (p.675), sem impacto relevante sobre a qualidade da educação.

Todavia, ponderamos aqui que a nossa pesquisa não desconsidera essa conjunção de fatores, mas optamos por nos concentrar na questão específica da formação inicial dos professores e registramos que estas se aproximam do nosso objeto de estudo, as licenciaturas ofertadas pelos diversos *campus* do IFSULDEMINAS.

Em 1986, foi aprovado o Parecer nº 161, pelo Conselho Federal de Educação, reformulando o curso de Pedagogia, tornando facultativo a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Lembrando que as instituições privadas foram as primeiras a se adaptarem para oferecer este tipo de formação, ao final dos anos de 1980. Contudo, a maioria das instituições públicas, mantiveram, por mais tempo, sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (GATTI, 2010)

A formação dos professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil permaneceu sem a exigência de formação superior até recentemente. Somente em 1996, a Lei nº 9.394, em seus artigos nº 62 e nº 63, imprimiu mudanças tanto para os cursos de formação de professores quanto para as instituições formadoras. Conforme podemos verificar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Sobre as contribuições que a LDB nº 9.394/96 trouxe para as reflexões sobre a formação de professores, Machado (2014) ressalta:

(...) trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. (p.13)

O decreto nº 2.208/97, regulamentou os artigos da nova LDB referentes à educação profissional. Porém, como afirma Machado (2014), interpretou de forma negligente, o Art. 9º, a partir do entendimento de que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores. O decreto previa que estes instrutores e monitores, deveriam ser selecionados, principalmente pela experiência profissional, dispensando assim, a formação docente como pré-requisito para o exercício da docência neste nível de ensino. A formação docente, poderia se dar de forma concomitante ao exercício docente. Mantendo a possibilidade de oferta de programas especiais de formação pedagógica.

A resolução CNE/CEB nº 2/97, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e incluiu a formação de professores para a educação profissional em nível médio. Porém, essa resolução não contou com ampla discussão prévia acerca das licenciaturas como alternativa possível para essa capacitação. Machado (2014) registra sua crítica ao afirmar que estes programas especiais de formação pedagógica, destinados aos diplomados em cursos superiores, deveriam

(...) se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade a distância. (MACHADO, 2014, p.14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - promulgadas em 2002, e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura - promulgadas nos anos subsequentes, passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

Para Gatti (2010) mesmo com os ajustes parciais, impostos com as novas diretrizes, é possível verificar “a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.” (p. 1357), nos cursos de licenciatura. A autora, afirma que:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar / formação para a docência”, na prática ainda se verifica a

prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (p. 1357).

Para Gatti (2010) as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial, e problematiza que seus currículos se constituem um amplo campo de discussões, em função dos vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos. Problemas estes que, segundo a autora, abrangem uma gama de aspectos relativos às aprendizagens escolares - cada dia mais complexas na nossa sociedade, às estruturas institucionais que as ofertam, à organização dos currículos, bem como à seleção dos conteúdos formativos. Ressaltando que as responsabilidades sobre o processo educativo não podem ser impostas apenas ao professor e à sua formação, uma vez que, múltiplos são os fatores que corroboram para isso:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI. 2010, p. 1359)

Não podemos deixar de ponderar que comungamos com o pensamento de Kuenzer (2014) que afirma que dentre os saberes necessários à docência está o desenvolvimento de uma consciência política. Corroborando com o proposto por Arroyo (1985), quando aborda a importância do professor desenvolver uma consciência da:

(...) dimensão político-social, enquanto mecanismo que cria condições, tanto para a instrumentalização de uma categoria tão desfigurada e fraca, porque desqualificada, como para a qualificação da escola e seu fortalecimento enquanto espaço de uma tarefa social profissionalizada. (p.8)

Inferimos, a partir do exposto que a formação dos futuros professores, tem como função contribuir na formação de profissionais docentes com identidade social e política, capazes de superar as condições materiais em que se dá a sua prática pedagógica. Como se essas condições materiais não fossem marginalizantes e não imprimissem na própria escola seu modelo excludente.

Recuperamos aqui nosso objetivo de analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSULDEMINAS, com base no modo como suas respectivas concepções sobre a docência subsidiam a construção da sua identidade profissional. Para Arroyo(1985) docentes sem formação pedagógica específica, tendem a conduzir o processo educativo reduzindo-o ao processo de ensino-aprendizagem. O autor afirma que a ideia de que basta saber para saber ensinar é um equívoco, alertando que a implantação de reformas educacionais que abrem possibilidades para legitimação desse transmissor-docente, reduzem a educação a uma “relação mecânica entre seu preparo e o êxito ou fracasso do processo” (ARROYO, 1985, p.9).

Apontamos ainda para o fato de que em 29 de dezembro de 2008, o governo federal publicou a Lei nº 11.892, criando os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica mediante integração de Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica. Lembramos que na referida lei estão expressos os objetivos das instituições recém criadas e dentre eles está a formação de professores para a educação básica por meio dos cursos de licenciatura. O documento supracitado, define, de antemão, que vinte por cento das vagas das instituições recém criadas deveriam ser destinadas para essa modalidade de ensino. Portanto, o que observamos é que essa lei institui um novo espaço de formação docente – os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica – IF’s.

Nossa pesquisa busca analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS, e como essa formação subsidia suas escolhas metodológicas, suas concepções acerca do que é ser professor, e ainda, sobre a construção de sua identidade docente. Como os cursos de formação docente estão sujeitos a múltiplos fatores extraescolares que interferem nesse processo, é importante considerar que, o espaço de atuação do professor é, em primeira instância, a escola. E é justamente, o espaço escolar, que devemos priorizar, como campo de atuação docente.

A partir de 2007, a CAPES assume a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas e do desenvolvimento de atividades de suporte à formação inicial e continuada de profissionais que atuam na educação básica. (KUENZER, 2014, p.673)

Em janeiro de 2009, o decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, com o que foram criados os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da educação e o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação – PNE - determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, em suas metas 15, 16, 17 e 18, para o decênio 2011/2020, tratam da formação de professores.

A meta 15 afirma que a formação acadêmica do professor é condição essencial para que desempenhe as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. Tratando, a formação, como requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC, 2014, p.48)

A meta 16, trata da formação continuada dos professores:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (MEC, 2014, p.51)

A meta 17, trata da valorização dos profissionais do magistério a partir da sua remuneração média:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (MEC, 2014, p.53)

A meta 18, trata da valorização da profissão docente, tornando-a atrativa e viável como as demais áreas profissionais. Destacando seu papel para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, uma vez que, segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, trata-se de valorização de uma atividade – a educação – que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (MEC, 2014, p.56)

A proposta da meta 18, é estimular a valorização do magistério, a partir do estabelecimento de plano de carreira como já proposto em diversos dispositivos legais, como

na LDB, art. 67, e na posterior revisão do texto da Constituição Federal de 1988, ao definir os princípios nos quais o ensino deveria ser ministrado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (EC nº 53/2006).

Vale lembrar que estamos em 2018, ou seja, há dois anos do término do decênio 2011/2020 e os avanços propostos no PNE, não apresentam sinais de efetivação na prática.

Hermida Aveiro (2002), em sua tese de doutoramento, registra que existiram, no Brasil, dois projetos políticos-pedagógicos distintos, que foram usados para aprovação de propostas e projetos de lei no Congresso Nacional, além de servirem para identificar dois momentos nos processos legislativos. O primeiro deles vai de 1988 até a posse de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República em 1995, e o outro momento de 1995 até o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016.

Seguindo o percurso histórico, chegando aos tempos mais recentes, Hermida Aveiro (2002), expõe que a partir de 2016, assistimos à reconfiguração das políticas públicas voltadas para a educação, a partir de moldes neoliberais. Nestes projetos, o que é possível perceber é que a elaboração e a aprovação de cada dispositivo jurídico, está assentada em estratégias de sustentação política, que parte de perspectivas sociais e políticas distintas. As mudanças ideológicas ocorridas nas esferas do poder, mudam também a metodologia de ação do Estado, repercutindo nos processos legislativos e executivos.

CAPÍTULO 2

2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

2.1 Formação Docente

Até então, abordamos a respeito de momentos marcantes na definição da história da formação de professores no Brasil. E para dar sequência às discussões propostas nesse trabalho, nos ocuparemos de pensar em elementos referentes à história da educação profissional no Brasil, o que traz à tona também a formação de professores.

Passaremos neste capítulo a pensar a docência como profissão, assumindo assim, que existe um corpo específico de saberes e habilidades próprios a esse ofício. Anísio Teixeira (1957), no texto *Ciência e Arte de Educar* estabelece uma relação entre, a medicina, a engenharia e a educação. O autor classifica essas áreas como arte, visto que:

[...]a arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. (p.6)

Para um melhor entendimento do que foi dito por Anísio Teixeira, vamos tomar como exemplo um físico. Um físico, possui conhecimento dos conteúdos da Física, domina os métodos de operar com a Física e desenvolve a Física a partir de seu estilo pessoal. Agora transportando esse físico para a sala de aula, o autor questiona se os conhecimentos a respeito da sua área de formação garantem a esse físico sucesso no exercício docente? Questiona se esse físico, como professor, domina os conteúdos e métodos próprios da docência? E ainda se seu domínio da Física é suficiente para garantir que seus alunos aprendam Física em suas aulas? Ao levantar esses questionamentos, o autor pretende levar as questões sobre o exercício docente para outro patamar, o da profissionalização docente, no sentido de distinguir o campo da ciência – abstrato - do campo da aplicação do conhecimento e da prática - concreto.

Anísio Teixeira (1957), compara a educação, à medicina e à engenharia, tratando-as como arte, fundadas a partir de várias ciências. Ou seja, áreas que, envolvem no seu efetivo exercício saberes científicos advindos de várias áreas distintas. No caso da educação, ele aponta para a necessidade das contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, entre outras áreas. O autor, defendia a importância de se dar aos métodos educacionais, processos e materiais do ensino, “a segurança inteligente, eficácia controlada e a capacidade de progresso

já assegurada às suas predecessoras relativamente menos complexas” (p.7). De acordo com o autor, para que as práticas educativas possam progredir será preciso:

[...] que as ciências que lhes irão servir de fontes se desenvolvam e ganhem a maturidade das grandes ciências já organizadas. Até aí há que aceitar não só que o progresso seja lento, mas que seja incerto e, sobretudo, não suscetível de generalização. Mas antes progredir, assim, tateando, sentindo os problemas em toda a sua complexidade, mantendo em suspenso julgamentos, do que julgar que podemos simplificar a situação, considera-la puramente física ou biológica e aplicar métodos e técnicas aceitáveis para tais campos, mas inadequados para o campo educativo, pela sua amplitude e complexidade (TEIXEIRA, 1957, p.9).

Anísio Teixeira (1957), ressalta ainda a importância em se distinguir “[...] entre o campo da ciência e do conhecimento em si e o campo da aplicação desse mesmo conhecimento e da sua prática ou arte” (p.10). No caso específico da educação, se refere às habilidades que permitam que o professor promova a adaptação dos conteúdos da sua área de formação de acordo com as necessidades do segmento de ensino em que atua, com as necessidades específicas de cada aluno, etc. Devido a isso, afirma, que a educação não produz ciência ou conhecimento científico, mas sim uma regra de arte, uma regra de prática. Ao que Teixeira (1957) acrescenta:

Leis e fatos, que são produtos das ciências, ministram ao prático não propriamente regras de operação, mas, recursos intelectuais para melhor guiar a sua ação no campo mais vasto, mais complexo, com maior número de variáveis da sua indústria ou da sua arte. A velha expressão: na prática é diferente, é um modo simples de indicar essa verdade essencial de arte. A ciência é uma condição – e mesmo uma condição básica – para a descoberta tecnológica ou artística, mas não é, ou ainda não é essa descoberta. Quando se trata de tecnologias das ciências físicas, o processo prático não chega à exatidão do processo de laboratório, mas, pode chegar a graus apreciáveis de precisão. Mas, se a tecnologia é a de um processo de educação, podemos bem imaginar quanto as condições de laboratório são realmente impossíveis de transplantação para a situação infinitamente mais complexa da atividade educativa. (p. 10-11)

O exposto alerta para a necessidade de se ter cuidado, haja vista que grandes equívocos podem ser gerados por aplicação precipitada de conhecimentos científicos ou supostamente científicos como regras de prática educativa e a transplantação de técnicas quantitativas das ciências físicas para os processos mentais.

O autor alerta para a importância de se buscar os “dados” para análise dos problemas nas práticas educativas. Práticas estas que se tornam a cada dia mais complexas. Segundo ele, a ciência oferece a possibilidade de um desenvolvimento tecnológico, entregando à arte recursos mais elaborados para investigação dos seus próprios problemas, podendo assim a elaboração de soluções mais assertivas.

A ciência, ao oferecer novas técnicas e tecnologias, não ocupa o lugar do artista, seja ele o médico, o engenheiro ou o professor. Ao contrário, oferece-lhes instrumentos e recursos a serem aplicados a partir dos métodos próprios de investigação, registro, comparações, entre outros, sempre valorizando o estilo pessoal, a originalidade, o poder criador, a imaginação e a criatividade do artista. De modo que esse artista possa “observar melhor, diagnosticar melhor e, assim, elaborar uma melhor arte de curar ou uma melhor arte de educar” (TEIXEIRA, 1957, p.13).

A partir das contribuições de Teixeira (1957), podemos inferir que existe um modo próprio de ensinar que constitui a arte, a técnica. Sem, que contudo, exista alguma pretensão de se apresentar receita pronta.

2.2 Docência

Etimologicamente, docência, do latim *docere*, significa ensinar, mostrar, indicar, instruir, dar a entender. Docência é o campo profissional do professor. Neste exercício profissional, o professor deve estar apto a desempenhar um conjunto de funções que vão além da transmissão de um conhecimento. Para Veiga (2008),

[...] no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, eles desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explica-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (p. 13)

Do ponto de vista legal, a LDB nº 9393/96, no seu artigo nº 13, amplia o campo da docência estabelecendo as seguintes tarefas aos professores:

Art.13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V. Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O inciso primeiro do Art. 13º incube o professor da tarefa de participação nos processos de elaboração das propostas pedagógicas dos cursos. Kuenzer (2014), afirma que estes projetos pedagógicos em curso não são universais; portanto as concepções que os professores têm de homem, de mundo, de educação estarão impressas nestes processos. A autora fala da importância de se:

[...] elucidar a quem ele serve, explicitando suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (p.670)

Para Kuenzer (2014), os cursos de bacharelado, assim como os cursos de formação de professores, sem as devidas problematizações, se objetivam em práticas tão contraditórias quanto as relações que as geram.

A docência, como profissão, em oposição a uma visão não profissional, requer, como aponta Veiga (2008), uma formação específica para seu exercício. Esta formação prescinde do domínio de conhecimentos e habilidades específicas voltadas ao exercício de uma atividade docente eficiente. Entendendo que atividade docente eficiente é aquela que promove a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Para a autora, esse processo de profissionalização da docência está ligado à inovação, ao reconfigurar saberes na busca da superação de:

[...] dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética. (p.14)

Sobre o ser e estar professor, Veiga e D'Ávila (2008) explica que:

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (p.17)

Contudo, a construção da identidade docente, se dá para além da formação. Essa construção acontece no efetivo exercício da profissão docente. E são essas condições de profissionalização, que associadas ao contexto sociopolítico é que imprimem as condições da

construção da identidade docente do professor. A construção da identidade docente, apresenta três dimensões fundamentais:

[...] o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção dos seus objetivos educacionais (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p. 18).

A identidade profissional se constrói a partir dos significados sociais que o profissional, neste caso o professor, revisa constantemente tendo como ponto de partida a sua história de vida, a sua formação inicial, as representações que construiu, os seus saberes, seus sonhos e frustrações e no sentido do ser professor em sua vida.

A docência é uma atividade profissional complexa em função da exigência de articulação de múltiplos saberes “[...] saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços de experiência” (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p. 20).

A construção destes saberes exigem uma formação profissional numa perspectiva teórico e prática. Essa complexidade articula vários tipos de conhecimentos como bem, apresenta Kuenzer (2014) ao afirmar que:

a docência articula conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científicos-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente. (p.683)

Porém, a autora afirma ainda que, quando se trata de formação de professores é preciso esclarecer de que formação estamos tratando e que professor estamos formando. Pois,

[...] a formação de professores, à medida que se constitui em estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera de produção, com o que há propostas diferenciadas e desiguais que atendem a diferentes necessidades de formação para as cadeias produtivas; também, decorre desta compreensão que a autonomia relativa das propostas pedagógicas resta reduzida. (p.683)

A pertinência de se tratar dos cursos de formação de professores encontra-se no fato de acreditarmos na importância da licenciatura para este cenário. E como exposto anteriormente, contribuir nos processos de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, compõe o quadro das funções a serem desempenhadas pelo professor no efetivo exercício profissional. Faz-se necessário que este professor formador, que atua nos cursos de licenciatura esteja apto a considerar essa multiplicidade de fatores.

Segundo Kuenzer (2014), é imprescindível romper a visão da licenciatura como uma complementariedade do bacharelado, conforme modelos anteriores, ainda não superados. A intenção precisa ser a promoção da licenciatura ao status de curso com identidade. A autora lembra ainda que mesmo os cursos de licenciatura nos últimos anos sofreram um processo de precarização, apontando isso como um dado importante a ser considerado. Ao que inferimos, a construção de uma licenciatura com identidade, depende da articulação de profissionais com identidade docente bem construída.

2.3 A profissionalização da docência

Este processo de profissionalização da profissão docente, é base para ruptura com uma concepção reducionista da docência, que considera os professores como operadores profissionalmente preparados para atingirem qualquer meta apresentada. Essa visão, desconsidera as subjetividades envolvidas no processo pedagógico, que diz respeito as individualidades dos sujeitos envolvidos – professor e aluno, e as complexidades sócio-histórico-culturais dos contextos em que esse processo acontece.

Caminhamos rumo a um entendimento da profissão docente que considere os professores “como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (SHEFFLER in GIROUX, 1997, p.161). Neste sentido Giroux (1997) propõe a transformação do professor num intelectual. O autor afirma que os professores precisam perceber as escolas como espaços econômicos, culturais e sociais, complexamente atrelados às questões de poder e controle. Segundo ele, sem essa percepção não é possível ativar o caráter transformador da docência, que percebe as dimensões política do ato pedagógico e a pedagógica do ato político.

A profissionalização da docência pressupõe que os professores estejam aptos a assumir a dimensão política da docência. Profissionais docentes, conscientes da sua profissão, estarão aptos a desenvolver nos alunos “uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte da luta” (GIROUX, 1997, p.163).

Para além disso, Kuenzer (2014, p.669), deixa evidente que o fazer docente necessita articular seus fazeres e saberes, a partir de uma linguagem da crítica, entendendo o seu espaço de atuação profissional como espaço de possibilidade histórica. Reconhecendo assim, a real possibilidade de ultrapassar as aparências, apreender e compreender os problemas reais e promover as mudanças necessárias. Nesta perspectiva, os cursos de formação docente precisam

ter clareza quanto às origens conceituais das concepções que subsidiam seus Projetos Pedagógicos de Curso – PPC's.

De acordo com o apresentado por Garcia (1999), existem basicamente três concepções diferentes de professor que fundamentam um leque mais amplo de tendências na formação de professores. Cada uma destas concepções sobre o como “deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar professores” (GARCIA, 1999, p. 30).

Em primeiro lugar, fala do **professor como uma pessoa real**, de modo que as características pessoais e humanas do professor vão desempenhar um papel importante na investigação e formação. Em segundo lugar, [...] a imagem do **professor como sujeito com destrezas**, referindo-se aos programas de formação que enfatizam o treino de habilidades, condutas e competências. E por último, **o professor como um profissional que toma decisões** é a metáfora mais recente e já não enfatiza as condutas ou os aspectos pessoais, mas sim os elementos cognitivos da sua criatividade profissional. (GARCIA, 1999, p.31)²

São as concepções acerca de como deve ser um professor de todos os professores envolvidos é que irão subsidiar a estruturação dos cursos de formação docente. Projetos esses que, por conter as concepções acerca da docência dos professores formadores, na sua estruturação ou mesmo no seu desenvolvimento, estarão determinando os pressupostos, sobre os quais os futuros professores estarão sendo formados. Podendo assim, estes futuros profissionais, estarem sendo formados tanto para a promoção da ruptura, como para a reprodução de uma visão reducionista da docência, uma vez que podem conter concepções equivocadas dos objetivos e propósitos da docência.

Para dar subsídio à identificação das concepções que norteiam o fazer docente dos professores, Garcia (1999), apresenta a partir de diferentes autores, cinco orientações conceituais que podem referenciar as concepções de formação de professores. Conforme pode ser observado no quadro 1:

² Grifos do autor

QUADRO 1 - Orientações conceituais na formação de professores

Orientação Conceitual na Formação de Professores	Objetivo fundamental	Foco da Formação docente	Currículo Formativo
Orientação Acadêmica	Domínio do conteúdo	Transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.	Forte formação científica. Procura proporcionar compreensão da estrutura da matéria que ensina, sua história e características epistemológicas e a forma de transformar esse conhecimento em conhecimento de como o ensinar.
Orientação Tecnológica	Domínio das aplicações do conhecimento científico	Conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto.	Conjunto de conhecimentos, do saber-fazer e das atitudes necessárias para as situações de ensino.
Orientação Personalista	Desenvolvimento de uma auto percepção positiva	Autodescoberta e desenvolvimento pessoal	Mais formativo que informativo. Procura proporcionar flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade de obter êxito em situação-problema. Ensina a cooperar, inovar, comunicar bem, mudar, ter dúvidas, evoluir.
Orientação Prática	Aprendizagem do ofício do ensino	Aprendizagem pela experiência e observação de situação real de ensino nos níveis das ações, da reflexão e das considerações éticas.	Desenvolvimento de competências empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

<p style="text-align: center;">Orientação Social-Reconstrucionista</p>	<p style="text-align: center;">Desenvolver capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Desenvolver, por meio da adoção de uma atitude reflexiva face ao seu próprio ensino, questionamentos quanto à validade dos aspectos de ensino assumidos, para transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo.</p>	<p>Foco maior nas práticas de ensino que nos conteúdos teóricos, dado que a prática produz conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor.</p>
---	---	--	---

Fonte: Construído pela pesquisadora a partir de Garcia (1999, p.33 - 46).

Segundo Garcia (1999), a orientação acadêmica, é a concepção mais comum. Esta orientação na formação de professores enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias disciplinas. Valorizando a transmissão de conhecimentos acima de tudo.

Dentro da abordagem acadêmica ou enciclopédica, há uma diferenciação na natureza dos seus componentes, os conhecimentos sintáticos e os conhecimentos substantivos. Como conhecimentos substantivos, apresenta os conteúdos para além das informações factuais, conceitos e princípios específicos, já acumulados da matéria, mas envolve também conhecimento dos modelos teóricos, tendências e da estrutura interna da disciplina em questão. Como conhecimentos sintáticos, apresenta os paradigmas de investigação validados pela comunidade científica. Garcia (1999, p.34), apresenta como fragilidade dessa concepção a supremacia de uma forte formação científica, em contraposição a uma “escassa, incompleta e breve formação pedagógica”.

Em relação à orientação tecnológica, enraizada na racionalidade tecnológica, com foco na produção de conhecimento científico e sua transformação em regras de ação, Garcia (1999) aponta o surgimento de um movimento inovador dentro dessa concepção, que são os estudos que integram a capacidade de tomada de decisões. Os professores precisam, para além de dominar seus conteúdos, serem capazes de selecionar e decidir qual a competência mais adequada diante cada situação-problema.

A orientação personalista, que tem como ponto central “a pessoa, com todos os seus limites de possibilidades” (GARCIA, 1999, p.37), enfatiza o caráter pessoal do ensino. Ou seja, considera que cada sujeito vai desenvolver suas próprias estratégias de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Nesta concepção, o bom professor é aquele que “aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas” (GARCIA, 1999, p.37-38). A fragilidade desse modelo de concepção apresentada por Garcia (1999, p.38) é o fato de que a partir dos seus pressupostos “a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio”

Quanto à orientação prática, Garcia (1999) lembra que essa tem sido a abordagem mais aceita, principalmente no campo da organização e desenvolvimento das práticas de ensino. O ponto forte desta concepção está no reconhecimento do processo de ensino como “uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas.” (Pérez Gómez apud GARCIA, 1999, p.39). Neste modelo, a aprendizagem do ofício de ensinar começa com a observação direta, por um longo tempo, de um bom professor. Através dessa observação o aprendiz vai construindo as competências práticas e vai aprendendo a como agir e reagir em situações reais. Porém, essa concepção pode tender a uma abordagem tradicional, onde existe uma clara separação entre teoria e prática de ensino. Essa abordagem favorece um tipo de aprendizagem passiva por parte do aprendiz-observador, ao mesmo tempo que só lhe permite uma visão parcial do ensino, por não ir além do que observam. A orientação prática, pode tender também para uma abordagem reflexiva sobre a prática. Considerando que a reflexão pode ocorrer de forma simultânea ou separada da ação. Essa abordagem apresenta quatro formas de reflexão: a introspecção, o exame, a indagação e a espontaneidade. A introspecção é um processo interno do professor, por meio do qual ele “reconsidera seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade diária e cotidiana, a partir de uma perspectiva distanciada” (GARCIA, 1999, p.42). O exame é uma forma de reflexão mais próxima da ação, pois parte de acontecimentos passados, presentes e futuros. A indagação é uma forma de reflexão, através da qual o professor analisa sua prática, identificando estratégias para melhorar. E por fim a espontaneidade é uma forma de reflexão que acontece na ação, durante o ato de ensinar. A partir dessa reflexão os professores improvisam, resolvem conflitos e problemas inesperados.

Na orientação social-reconstrucionista a reflexão “incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os

professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (GARCIA, 1999, p.44). Por manter relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo, nessa concepção a formação de professores precisa “desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem” (GARCIA, 1999, p. 44). Entendendo, como apontam Adler e Goodman e Ross e Hannay, “que conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção social do conhecimento ou a reprodução cultural deveriam ser incluídos como conteúdo de estudo na formação de professores.” (GARCIA, 1999, p.45). Essa concepção aponta para a necessidade de que os programas de formação de professores ultrapassem a racionalidade técnica, caso exista um real interesse de ir para além das análises teóricas, e se comprometa a encontrar uma forma de atingir os objetivos concretos, conforme afirma Garcia (1999). A fragilidade dessa concepção é justamente a tendência dos seus teóricos de permanecer no discurso “sem desenvolver propostas concretas de programas que sejam sensíveis às realidades culturais e sociais da formação de professores (Liston e Zeichner in GARCIA, 1999, p.46). Garcia (1999, p.46) apresenta, como alternativa, um modelo de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente ativa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola uma preocupação pelo ético, pessoal e político. Este conceito de reflexão é desenvolvido a partir de quatro fases: descrição, informação, confrontação e transformação. “**Descrever** o que faço, **informar** sobre o que significa o que faço, **confrontar** como cheguei até aqui e **reconstruir** de modo a poder fazer as coisas de forma diferente. (Smyth in GARCIA, 1999, p.46). Na fase da descrição, o professor irá apontar as regularidades, contradições, acontecimentos significativos e não significativos, incluindo quem, o quê e quando, a respeito de sua prática atual. Na fase da informação, o professor vai apontar as descrições analisadas com o objetivo de identificar relações entre os elementos, visando identificar quais teorias estão expressas na sua prática pedagógica. Na fase da confrontação, o professor vai refletir sobre quais são as causas, quais são os pressupostos, valores, crenças e quais são suas origens. Refletir sobre quais seriam as ligações entre o pessoal e o social que mantém e/ou limita suas teorias e a que interesses estão servindo. Na fase da reconstrução, o professor vai refletir sobre o que pode mudar, o que pode fazer de forma diferente, o que seria mais importante pedagogicamente, e principalmente, o que ele precisa trabalhar como efeitos dessas mudanças.

Para Garcia (1999) utiliza o termo conhecimento para se referir não somente às áreas do saber pedagógico, composta pelos conhecimentos teóricos e conceituais, mas também para se referir às áreas do saber-fazer, que são os esquemas práticos de ensino, assim como do saber por que, se referindo às justificativas para as opções adotadas na prática. Para o autor “o

conhecimento que os professores em formação têm de adquirir devem provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores” (Barnes in GARCIA, 1999, p.84).

O primeiro deles é o conhecimento psicopedagógico ou conhecimento profissional que:

[...] refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe, etc. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influencias do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (Reynolds in GARCIA, 1999, p.86)

Em seguida vem o conhecimento do conteúdo, pois o professor precisa conhecer com profundidade matéria que ele vai ensinar e sobre sua estrutura. Esse tipo de conhecimento abarca as informações, ideias e tópicos a conhecer, incluindo os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos, bem como, tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação as questões como validade, tendências, perspectivas, no campo da especialidade, assim como de investigação” (GARCIA, 1999, p.87).

Os conhecimentos didáticos do conteúdo, são indicados, pelo autor, como elemento central do conhecimento do professor. Eles representam a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático a ensinar. São eles que possibilitarão ao professor criar pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos. São componentes do corpo de conhecimento didático-pedagógico de um conteúdo:

Propósitos para ensinar um conteúdo, conceito e/ou competência concreta num determinado nível.
 Uma sequência ampla de conceitos, competências, etc., a ensinar num nível concreto para um grupo de estudantes.
 Como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar.
 Compreensão de conhecimentos, competências, habilidades e interesses dos estudantes quando estudam uma matéria em concreto.
 As formas apropriadas de representação do conteúdo para um determinado grupo de alunos: metáforas, explicações, ilustrações, exemplos, etc., que torna o conteúdo compreensível e interessante para os alunos.
 Conhecimento das estratégias e métodos de ensino que tornam o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes e que promovem um desenvolvimento conceitual do conteúdo.

Estratégias e métodos de avaliação apropriados para uma dada matéria e determinados alunos em concreto.
Organização da disciplina tanto pelos profissionais como pelos estudantes. (Reynolds apud GARCIA, 1999, p.89)

E finalmente, os conhecimentos do contexto, que apontam para a importância de o professor conhecer aqueles a quem está ensinando e o local onde ele ensina. Leinhardt apud Garcia (1999, p.91), afirma que é preciso adaptar o conhecimento que o professor tem da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam.

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. [...] conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores, das normas de funcionamento. [...] conhecimento sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola. (GARCIA, 1999, p.91)

Acerca da visão histórico-cultural sobre a docência, Nóvoa (1997), diz que ao longo do séc. XIX consolidou-se

[...] uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos [...] (NÓVOA, 1997, p.16)

O autor afirma que os cursos de formação de professores têm importante papel como espaço de afirmação profissional, justamente por serem onde:

[...] o saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e saber-fazer. (NÓVOA, 1997, p.16)

Nóvoa (1997), afirma que a profissionalização da docência está influenciada por dois processos antagônicos, sintetizados por Mark Ginsburg:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos

necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. (NÓVOA, 1997, p.24)

Nóvoa (1997) defende a ideia de que é necessária uma nova configuração da profissionalidade docente, através do estímulo a uma cultura profissional no seio dos profissionais docentes e uma cultura organizacional no seio das instituições de ensino. Alertando, que os cursos de formação de professores têm se “esquecido” do desenvolvimento pessoal, confundindo o formar e o forma-se, bem como da articulação entre a formação e os projetos das escolas.

Lembrando que ao longo deste estudo buscamos identificar e analisar qual referencial teórico orienta a prática pedagógica destes professores formadores, além de como estas concepções se manifestam na prática pedagógica do professor, encontramos nos resultados de pesquisas de Garcia (1997) e das contribuições teóricas disponíveis, que:

- a) O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino.
- b) Os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação, desde que se lhes proporcione uma preparação que contemple as seguintes fases: apresentação da teoria; demonstração da nova estratégia; prática inicial; retroação imediata.
- c) É provável que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas ou colegas durante a fase de experimentação.
- d) A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas destrezas e a incorporá-las no seu repertório pessoal.
- e) Parece não ter muita importância o lugar e o momento em que se realiza o desenvolvimento profissional.
- f) O sucesso das práticas de aperfeiçoamento não depende do fato de serem os professores a organizar e a dirigir o programa, ainda que isso facilite a coesão social entre os professores.” (GARCIA, 1997, p.65)

Garcia (1997, p.65) afirma que estes resultados acima descritos apontam para a:

[...] necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, numa perspectiva que supere as práticas atuais, que continuam a basear-se mais na intuição e na experiência do que no conhecimento científico disponível.

Para o autor, os primeiros anos de docência ainda fazem parte do processo formativo do professor, pois é nesta fase que o professor vai efetivamente aprender a ensinar. É um período denominado pelo autor como um período de transição do estudante para o professor. Tempo esse, cheio de tensões e aprendizagens intensivas, gerando um processo transformador de aprendizagens dos conhecimentos profissionais e de conquista de equilíbrio pessoal. Reforça,

ainda, que as instituições responsáveis pela formação dos professores, em parceria com as instituições de ensino onde os novos professores vão atuar, deveriam desenvolver um programa, denominado por ele programa de iniciação à prática profissional. Onde seriam reforçados os seguintes aprendizados acadêmicos:

- 1- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.
- 2- Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.
- 3- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
- 4- Ajudar aos professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios” (Tisher apud Garcia, 1997, p.66)

Nestes moldes apontados por Garcia (1997), temos no Brasil programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e a Residência Pedagógica, que tem como público alvo os alunos dos cursos de licenciatura. Porém, nosso objeto de pesquisa são as licenciaturas ofertadas pelos IF’s, onde os professores que atuam como professores formadores podem ter tido formação inicial em nível de bacharelado e, portanto, não terem vivenciado essas experiências.

Os dados coletados por Garcia (1999) em sua pesquisa com professores principiantes no primeiro ano de experiência docente evidenciam a necessidade de formar esses novos profissionais principalmente nas dimensões didáticas e organizativas, ao que ele especifica como sendo, “Motivação dos alunos; Disciplina e gestão da classe; Avaliação dos alunos; Ambiente geral e relação com os colegas; Planejamento.” (Garcia, 1999, p.67)

A proposta defendida por Garcia (1997) precisa de uma figura mediadora que o autor chama de mentor. Esse mentor, seria um professor com ampla experiência docente, que desenvolverá, junto aos professores iniciantes, ciclos de supervisão clínica.

Como afirmam Handal e Lauvas apud Garcia (1997), há a necessidade de formar professores que possuam uma teoria prática coerente, explícita e relevante como base para a sua tomada de decisões e a sua atuação na prática docente. Reforçando a necessidade da fundamentação teórica que possibilite a reflexão dos valores básicos, quais sejam: o conhecimento e as experiências. Pois os professores devem possuir “elevado nível de consciência sobre a sua teoria, pô-la à prova e revê-la” (GARCIA, 1997, p.67).

A justificativa da importância do fortalecimento dos cursos de licenciatura ofertados nos IF’s, tem sua justificativa em Machado (2008), quando afirma que existe carência de pessoal docente qualificado para atuar nesta modalidade de ensino, no país. A educação profissional, considerada em suas especificidades e potencialidades como nível de ensino que contempla

“processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e atendimento de demandas sociais e regionais” (p.14)

A autora, explicita a importância de alinhamento entre uma concepção consistente de formação docente e a dimensão política, expressa através das políticas públicas de formação docente para essas áreas. A autora afirma ainda, que as ofertas de formação docente – licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica, cursos de pós-graduação, formação em serviço e à distância – ainda são muito reduzidas se considerarmos a alta demanda e a diversidade de perfis de entrada dos candidatos (MACHADO (2008, p.14).

Para Machado (2008), a docência na EPT tem sua singularidade. O exercício docente na EPT, requer a apreensão de conhecimentos tácitos; do estado da arte do desenvolvimento tecnológico; do entendimento de que, mesmo existindo soluções tecnológicas disponíveis, ainda existem problemas a serem superados e no exercício dialético; de contínuo aprendizado a partir das experiências pessoais ou coletivas vivenciadas; e do delineamento de futuros possíveis ou alternativos das tecnologias.

Acreditamos que as licenciaturas são:

[...]absolutamente essenciais por serem espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento de reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc.(MACHADO, 2018, p. 15)

Considerando a complexidade do exercício docente na educação profissional e tecnológica – EPT, Machado (2008), delinea um perfil docente desejável para atuação neste segmento de ensino:

- a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis;
- c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (MACHADO, 2008, p.17)

O pressuposto básico para se delinear o perfil de docente a ser formado para a EPT é a percepção deste docente como um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, e que tenha plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais. Além de ter conhecimento da sua profissão docente, precisa apreender suas técnicas, suas bases tecnológicas e os valores do trabalho, dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p.17)

Para Garcia (1999), formação de professores é:

[...] 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 equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Além do exposto por Garcia (1999), acrescentamos que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção, a tecnologia. O que de acordo com Machado (2018), é a primeira especificidade desta modalidade de ensino. Esclarecendo que essa tecnologia, se configura, na educação profissional, “como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. E como disciplina se configura no estudo do trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Assim, ensinar-aprender tecnologia, conseqüentemente, exercer a docência na EPT é:

[...]tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas. (MACHADO, 2008, p.16)

O que exige uma formação consistente para esse profissional, uma vez que pressupõe que este seja capaz de compreender que os conhecimentos tecnológicos, condensados em atos humanos e artefatos, são processos historicamente construídos e significados, e principalmente compreender como empreender estudo e pesquisa para decodificá-los e ressignificá-los. Além de considerar também que os conhecimentos tecnológicos são dinâmicos, transformados e adaptados num diálogo permanente entre os conhecimentos tecnológicos escolarizados e as iniciativas e experiências dos usuários.

A carreira docente na Rede Federal é atraente para profissionais de várias áreas, incluindo bacharelados. Nos casos, em que o profissional assume a docência sem a devida formação pedagógica, correm o risco de repetirem como professores, as práticas vivenciadas enquanto alunos. Conforme afirma Bireaud (1995):

[...]o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na Universidade com seus formadores. Os docentes do secundário têm, portanto, uma declarada tendência para reproduzir o modelo pedagógico dominante no Ensino Superior, isto é, a aula magistral, cujo conteúdo se define a partir das experiências da disciplina a ensinar. (BIREAUD, 1995, p. 177)

Nas licenciaturas ofertadas nos *campus* do IFSULDEMINAS, nosso *loci* de pesquisa, buscamos verificar quais os subsídios sustentam as escolhas didático-pedagógicas para planejar suas aulas, avaliar o processo educativo, e posteriormente elaborar as estratégias de intervenção necessárias, dos nossos sujeitos de pesquisa.

A profissionalização docente, compreende condições político-históricas que funcionaram como engessadoras das posturas dos profissionais da educação; posturas essas, que se não se tornarem objeto de reflexão permanente nos espaços de formação docente, continuarão a engessar os futuros professores. Assim, os profissionais docentes tem papel fundamental, pois além de pertencerem à classe dos que vivem do trabalho, também preparam outros indivíduos para o trabalho. Sua responsabilidade na tarefa de desvelamento da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação, é clara. Bem como deve ser seu comprometimento para com o desvelamento das próprias concepções, manifestas no cotidiano do seu exercício docente. Superando a falsa consciência de neutralidade das opções didático-metodológicas, apreendendo e compreendendo os problemas reais do cotidiano escolar. O professor precisa ser considerado “dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural.” (CUNHA, 2013, p.6).

2.4 Os saberes da docência

Ao longo da pesquisa trabalhamos com a epistemologia da prática profissional, como apresentado por TARDIF (2010, p. 255), que se refere ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Optamos ainda, por trabalhar com o conceito de “saber” do mesmo autor, ou seja, por saberes consideramos “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 255).

Saberes estes, que o autor afirma serem os saberes que, quando ditos pelos próprios profissionais, no caso desta pesquisa, pelos professores formadores que atuam nos cursos de licenciaturas ofertados pelos *campus* do IFSULDEMINAS, dizem respeito aos seus próprios saberes. O trabalho empreendido neste estudo, pelo viés da epistemologia da prática profissional, é o de buscar revelar quais são esses saberes, percebendo, a partir das falas dos próprios sujeitos da pesquisa, como esses saberes são integrados concretamente às tarefas desempenhadas por eles no efetivo exercício da docência. Buscamos identificar como esses profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam esses saberes em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho, conforme apresenta TARDIF (2010, p.256).

O autor ressalta que a epistemologia da prática profissional permite compreender a natureza destes saberes mobilizados pelos professores, bem como, compreender o papel que desempenham, tanto no processo de trabalho docente, quanto no processo de construção da sua identidade profissional deste professor.

Esses saberes, próprios da docência, que precisam ser desenvolvidos por todos profissionais que fazem a opção pela docência, seja no momento da sua formação inicial, ou em qualquer outro momento de sua vida profissional, são aqueles saberes que alicerçam o trabalho e a forma como esses profissionais organizam a formação dos professores. Estes saberes se constituem em – saber (conhecimentos), saber-fazer, (competências, habilidades) e saber-ser (características pessoais), que por sua vez, “são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola” (TARDIF, 2010, p. 10).

Não há como falar destes saberes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalho dos professores, pois o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2010, p.11). Os saberes dos professores não são coisas que flutuam no espaço:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11)

Portanto, “o saber dos professores é um saber social” (TARDIF, 2010, p.12). Essa afirmação pode ser justificada a partir de cinco argumentos. O primeiro deles é o de que os saberes são sociais, pois são partilhados por um grupo de agentes que:

possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis - programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (TARDIF, 2010, p.12)

O segundo argumento parte do pressuposto de que, a pose e a utilização desses saberes, repousam sobre:

todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2010, p.12)

Para o autor, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe impõe ou lhe atribuem... Ou seja, “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.” (TARDIF, 2010, p.13)

O terceiro argumento parte do princípio de que o professor trabalha com sujeitos e não apenas com objetos. Esses sujeitos precisam ser transformados por meio da instrução e educação. Ensinar, portanto, é uma ação coletiva, com outros seres humanos; é uma ação consciente e consentida, pois esses sujeitos sabem que o professor os ensina; e o professor sabe que ensina a outros seres humanos. Daí se engendra o “jogo sutil de conhecimento, de reconhecimento e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, 2010, p.13). Assim, os saberes se manifestam através de relações complexas entre o professor e seus alunos, não como um conteúdo fechado em si mesmo. Tardif (2010, p.13), afirma que “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos”.

Sendo que “o objeto de trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2010, p.266), os saberes dos professores sofrem influência dos seus objetos de trabalho. Neste caso, vale ressaltar que mesmo que o professor trabalhe com grupo de alunos, suas ações pedagógicas devem atingir os sujeitos na sua individualidade. O professor precisa disposição para conhecer e compreender seus alunos em suas singularidades pessoais e situacionais. Essa disposição para conhecer seus alunos deve vir “impregnada de sensibilidade e discernimento a fim de evitar as

generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações” (TARDIF, 2010, p.267).

Como quarto argumento, Tardif (2010, p.13) diz que os conhecimentos que os professores ensinam e a forma como sabem ensinar evoluem com o tempo, pois sofrem influências das mudanças sociais. Segundo ele, “o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem, já não o é mais hoje”. Destacando que:

a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2010, p.14)

O quinto argumento apresentado pelo autor para comprovar que os saberes dos professores são saberes sociais parte do pressuposto de que esses saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional. É no efetivo exercício da profissão docente, que esses saberes são incorporados, modificados, adaptados, influenciados pelos momentos e fases de uma carreira, “ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2010, p.14). Para o autor:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF 2010, pg.14).

Por isso, para o autor o saber dos professores depende tanto das condições concretas nas quais o trabalho se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Ressaltamos que esses saberes não são de “foro íntimo” de cada professor, mas sim, saberes ligados a situações de trabalho com outros sujeitos, situados num espaço de trabalho, ancorado na complexa tarefa de ensinar e enraizado numa instituição, numa sociedade, num determinado contexto histórico. Portanto, esse saber dos professores está, na perspectiva apresentada:

(...) assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2010, p.16)

Assim, os saberes de um professor são “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc.” (TARDIF, 2010, p.16), sem deixarem de ser, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Para o autor, toda a escolarização dos indivíduos é um processo social. A escolarização afeta milhões de indivíduos e milhares de trabalhadores que realizam atividades mais ou menos semelhantes, em contextos complexos e diversos, mas sempre numa articulação permanente entre todas as convenções e normatizações e o próprio saber individual de cada ator em atividade.

O saber docente envolve ainda, os conhecimentos e saber-fazer pessoais, os saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, os conhecimentos disciplinares específicos das matérias ensinadas, as próprias experiências pessoais, além dos elementos da sua formação profissional. Em suma, o saber docente é plural, ou seja, envolve: “o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p.16).

As experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial podem ser, para Tardif (2010), os primórdios da aquisição do saber-ensinar. O autor afirma que mesmo antes de exercer o ofício docente, os professores vivenciam, como estudantes, em suas salas de aula e escolas, por aproximadamente 16 anos, experiências extremamente formadoras, pois estão impregnadas de crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor e também, sobre o que é ser aluno, adquiridas ao longo desse período. Muitas dessas experiências geram saberes tão fortes, que marcam tão profundamente o sujeito e que podem persistir através do tempo, que pode acontecer de nem mesmo a formação universitária conseguir transformá-los, nem ao menos abalá-los.

O caráter temporal do saber dos professores, reside no fato de que estes saberes são construídos ao longo da trajetória profissional do professor, englobando:

a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2010, p. 20)

Os saberes profissionais que os professores utilizam efetivamente no seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos, contém as principais características do

seu conhecimento profissional. Para Tardif (2010), os profissionais da educação, no exercício de sua prática profissional devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados pelas ciências naturais e aplicadas, pelas ciências sociais e humanas e pelas ciências da educação. Pois entende que o cerne da profissionalização está na natureza dos conhecimentos que estão em jogo no exercício profissional. Ressaltando que esses conhecimentos precisam ser adquiridos ao longo de um processo formativo de natureza universitária, que essa formação possibilite o acesso a um título profissional que, por sua vez, protege um determinado território profissional.

Tardif (2010) esclarece que os conhecimentos profissionais são altamente pragmáticos, voltados para a solução de situações problemas específicos do exercício profissional. E, portanto, apenas aqueles que detêm esses conhecimentos estão aptos ao exercício profissional legítimo. Os conhecimentos inerentes a uma profissão conferem aos seus profissionais consciência para autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, para autonomia e discernimento para generalizações que se fizerem necessárias. Alerta ainda, que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando de formação contínua e continuada. Para o autor, esses aspectos apontados acima são o caminho para a profissionalização da docência.

Tardif (2010) defende que a profissionalização exige a definição de um corpo de conhecimentos, estratégias e técnicas específicas para solucionar situações problemáticas concretas. Assim também, como defende a valorização da dimensão ética, que de acordo com o autor, engloba o conjunto dos valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc., inerentes à prática profissional.

Os saberes profissionais vão além dos saberes que se referem ao trabalho. Pois são, justamente, os:

saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. (TARDIF, 2010, p. 256)

Para o autor, este enfoque considera que “o profissional, sua prática e seus saberes, não são distintos, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam” (p.257). Ou seja, só é possível estudar os saberes profissionais associados a uma situação real de ensino, a práticas de ensino e a um professor.

O autor apresenta algumas características que identificam os saberes profissionais dos professores. Uma delas é a de que os saberes profissionais são temporais, pelo menos em três

sentidos. São temporais porque se referem a tudo o que eles sabem sobre o que é ensino, sobre os papéis do professor e até sobre o como ensinar, assimilados ao longo da vida do professor. São temporais porque os professores são mergulhados em seu espaço de trabalho por pelo menos 16 anos de suas vidas, muito antes de começarem a trabalhar, o que gera toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Os saberes profissionais, devido ao fato de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na estruturação da prática profissional (aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho), também são considerados temporais.

A finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreendendo como eles estão integrados efetivamente nas atividades próprias do fazer docente e como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam estes saberes. Outra característica dos saberes profissionais apresentada pelo autor é que eles são personalizados e situados. Ele destaca que o professor tem uma história de vida própria, ele “é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2010, p.265).

2.5 Formação contínua do professor

Formação de professores é diferente de aprender a ensinar. Formação de professores é uma:

[...] 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 equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Para o autor, formação de professores é um processo contínuo, interativo, cumulativo, sistemático e organizado. Contínuo, porque se refere tanto ao alunos que ainda estão em formação para serem professores, quanto para professores com alguma experiência docente, o que vai distinguir os processos destes sujeitos serão os conteúdos, o foco ou a metodologia utilizada para cada formação. Interativo porque implica o envolvimento do grupo de professores para realização das atividades de desenvolvimento profissional. Cumulativo porque passa pela

aquisição dos saberes específicos da docência e sua constante revisão e aperfeiçoamento ao longo da formação e posteriormente, da vida profissional do professor. E por fim, sistemático e organizado, porque não admite improvisos.

Cunha (2013) afirma que a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Isso posto, é possível inferir que o processo de formação formal do professor acontece durante a sua formação inicial e se estende ao longo da formação continuada. E nesta direção podemos esclarecer que como processos de formação inicial são considerados:

os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. (CUNHA, 2013, p.4)

E como processos de formação continuada estão compreendidas de acordo com Cunha (2013):

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

Imbernón (2009), em consonância ao proposto por Cunha (2013) e Garcia (1999), também entende a formação docente como um processo contínuo. Pra ele, a formação do professor se inicia com a sua própria vida escolar e estende-se ao longo da sua vida. Porém, o desenvolvimento profissional, apesar de influenciado por esse aspecto, sofre, também, influências de questões relativas a remuneração, mercado de trabalho, condições materiais de realização do trabalho, carreira, hierarquia, entre outros. Esse panorama de formação apresentado, pode gerar o que Garcia (1999); Bireaud (1995), chamam de isomorfismo³. O que seria uma transferência da formação que o professor recebeu como estudante para a prática docente que ele exerce na sua sala de aula como professor. O caráter sócio-histórico-cultural, que compõe o ambiente escolar, exige que o profissional incorpore, ao longo da sua trajetória

³ Um isomorfismo de grupos é uma função entre dois grupos que gera uma correspondência biunívoca entre os elementos de ambos respeitando-se as operações de cada grupo.

formativa e profissional, novos paradigmas com vistas ao entendimento e atendimento das demandas de cada tempo e contexto.

Cada nível de ensino tem possibilidades e necessidades didáticas distintas. Assim, a forma como o conhecimento é transmitido precisa estar historicamente situado, tanto no que diz respeito aos conhecimentos didáticos do conteúdo a ser ministrado, quanto aos conhecimentos pedagógicos e também quanto aos aspectos metodológicos relativos à forma como esse conhecimento se transmite. O autor apresenta ainda, que o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso enfatiza que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo, igual para todos, mas há de se considerar as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um. (GARCIA, 1999, p. 29) Essa perspectiva deve ultrapassar a visão do professor como pessoa e alcançar a equipe de professores e até a escola como uma unidade, valorizando-se as necessidades, os interesses, os contextos de vida e trabalho, fomentando sempre a reflexão e a participação de cada professor em particular e do grupo de professores como um todo.

Como alguém se torna professor? Há autores que afirmam que esse processo se inicia na infância. Para Ferreira (2014) as construções que vão alicerçar as concepções sobre a docência começam “desde os primeiros anos da vida escolar, tendo em vista que o futuro professor já concebe a ideia de um dia ser professor e já carrega um conjunto de crenças e atitudes que vão se formando ao longo de sua formação” (FERREIRA, 2014, p.108).

Porém, no caso específico do nosso universo de pesquisa, nos deparamos com vários professores que nunca pensaram em ser professores, ao contrário, trilharam sua trajetória escolar básica, sua formação inicial e, para alguns até pós-graduação, com a “certeza” de que não seriam professores. Mas, hoje estão professores, formadores de professores. Como fica o processo de construção da identidade docente destes profissionais? Consideramos que tanto esses, como os que fomentaram desde a infância, o desejo pela docência, construíram, ao longo da vida, inúmeras crenças e ideias sobre como deveria ser o ensino ideal, sobre o que significa ser professor, o que inexoravelmente é subsídio para a construção da identidade docente desses sujeitos.

Bireaud (1995), aponta os perigos de uma concepção estreita, seletiva e tradicional sobre o que é ser professor, partindo da realidade francesa, para mostrar que professores passam pelo doutorado, tornando-se aptos para a pesquisa, mas isso não garante que tenham bom desempenho na docência. Assim a autora conclui que a separação entre ensino e pesquisa podem trazer sérios danos ao processo pedagógico. A visão da formação pedagógica como

atividade menos relevante em relação à pesquisa ou à extensão, é uma visão equivocada e que acarreta sérios prejuízos ao processo de ensino. Um entrave apresentado pela autora é que o ensino, no caso o superior, se organiza como foco na transmissão de conhecimentos, com foco nas exigências da disciplina em questão. No ensino superior, “o conceito de ensino prevalece em toda parte sobre o de aprendizagem ou de formação” (p. 185) Neste caso, quais bases um professor, sem a formação pedagógica para o exercício da docência, vai usar para decidir qual modelo pedagógico usar, quais critérios irá utilizar para avaliar o processo educativo, quais estratégias de intervenção serão utilizadas?

Profissionais que não tiveram uma sólida formação docente, não estão aptos ao ofício de professor, considerando a complexidade do exercício profissional. Sobre esse panorama, Bireaud (1995), apresenta três elementos, elencados por ela como males pedagógicos. O primeiro deles diz respeito a:

professores que pouco ou nada têm a ver com a pedagogia, que se trate de engenheiros que intervêm pontualmente e se contentam em “transmitir a sua ciência (informações, de uma maneira geral) sem se preocuparem muito com a assimilação dos conhecimentos veiculados”, quer se trate de docentes do quadro permanente que “se interessam mais pela investigação do que pelo ensino e que nutrem, por vezes, um verdadeiro desprezo pelo trabalho pedagógico a sério, que não valoriza a sua carreira universitária. (BIREAUD, 1995, p. 55)

O segundo mal pedagógico seria “a profunda incompreensão do tempo necessário à aprendizagem” (BIREAUD, 1995, p.55).

E o terceiro mal pedagógico, seria a subutilização das potencialidades dos alunos, “só são mobilizadas as capacidades de análise e de lógica dedutiva em detrimento das aptidões naturais para a intuição e para a criação” (BIREAUD, 1995, p.56). Esta postura priva os estudantes da oportunidade de construção e desenvolvimento do espírito de autonomia.

Os cursos de formação de professores precisam instrumentalizar o professor para se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, cientificamente organizado e didaticamente sistematizado ao longo da sua formação técnica específica na sua área de atuação, de forma crítica e reflexiva, para a partir de então, reorganizar esses conhecimentos a fim de transformá-lo em unidades didaticamente organizadas compatíveis ao nível de ensino em que atua.

O reconhecimento de que existem processos específicos para que o conhecimento historicamente acumulado, possa ser adaptado para o ensino escolar não é recente.

Precisamente, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável por determinados receptores, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos. (Gimeno-Sacristán, 1996, p.42)

Esse processo, pode acontecer, independentemente do professor ter ou não passado por programas de formação de professores. Por conta disso pode, num maior ou menor graus favorecer ou desfavorecer a aprendizagem dos seus estudantes.

2.6 Transposição didática

Uma das denominações possíveis para esse processo é transposição didática. Chevallard (1991), teórico francês, no campo do ensino da matemática, define como transposição didática o ato de adaptação do saber científico, com fins em sua transformação em conhecimento para ser ensinado. Nessa perspectiva, a transposição didática designa o conjunto as transformações que um saber de referência - saber sábio, sofre para ser ensinado – saber ensinável. Como saber sábio, entende-se ser o saber cientificamente estruturado. Como saber a ensinar, estão aqueles saberes organizado como conteúdo escolar, presente nos livros didáticos e como saber ensinado, está o que realmente acontece dentro da sala da aula. Assim, uma primeira transposição é feita pelos autores dos livros didáticos a partir do corpo de conhecimentos científicos de cada disciplina, tornando-os ensináveis. Porém, uma segunda transposição didática precisa acontecer quando o professor, a partir dos conteúdos definidos no currículo, utiliza destes saberes ensináveis em aula de acordo com o nível de ensino que atua, com as capacidades cognitivo-emocionais e com as realidades socioculturais dos seus alunos.

A transposição didática é fruto das transformações adaptativas que irão tornar o conteúdo, apto a se tornar objeto de ensino. Sendo,

um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática. (Chevallard, 2001, p. 20)

Ressaltando-se que os saberes não são meras simplificações de conceitos retirados dos contextos de pesquisa e transferidos para sala de aula. É fundamental um compromisso com a integridade da ideia original presente no contexto de pesquisa, que apenas adquire outros significados próprios do nível de ensino a que se destina e do ambiente escolar. Constituem-se como novos conhecimentos capazes de responder a domínios epistemológicos diferentes: a

ciência e a sala de aula. O que torna viável que três a quatro séculos de ciência caibam em duas ou três aulas semanais ao longo dos anos de escolaridade. A análise da evolução do saber científico via Transposição Didática possibilita uma fundamentação teórica que viabiliza uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Para CHEVALLARD, o professor deve exercer uma vigilância epistemológica em seu magistério, fazendo uso da transposição didática como:

[...]uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica. (CHEVALLARD, 1991, p.16)

Esse conceito de Chevallard foi bastante criticado em função da noção de saber ensinável. Porém, a produção dos saberes ensináveis não ocorre unicamente na dimensão empírica, com base no senso comum. Para o autor, essa construção tem sua fundamentação didático-teórica, e uma vigilância epistemológica, isso vai garantir que a distância entre saber científico e saber a ensinar não reduza, nem deturpe, o saber de origem. No processo de transposição didática reside a autonomia e liberdade de criação do professor.

Na concepção de Chevallard (1991) o sistema de ensino é constituído por: professor, alunos e saber ensinado dos quais existe um filtro que permite o funcionamento didático e intervém em diferentes níveis. Ele chama esse filtro de noosfera. Este filtro ou noosfera, é composto dos representantes da sociedade, por exemplo, cientistas, educadores, professores, políticos, autores de livros didáticos, pais de alunos, entre outros. Cada um contribui com seus valores, preferências, ideias e objetivos específicos na seleção dos saberes que serão trabalhados em sala de aula.

A noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá nos fatos a resposta ao desequilíbrio criado e comprovado [entre os ideais e possibilidades dos saberes científicos] (expresso pelos matemáticos, pelos pais, pelos professores mesmos). Ali [na noosfera] se produz todo conflito entre sistema e entorno e ali encontra seu lugar privilegiado de expressão. Neste sentido [do conflito de interesses], a noosfera desempenha um papel de obstáculo. (CHEVALLARD, 1991, p.34)

Chevallard (1991), define algumas características para que o Saber Sábido se transforme em Saber ensinável: precisa ser consensual, atual, operacional, ter criatividade didática e ser terapêutico. Primeiramente, ele precisa ser consensual, ou seja, professores, pais e alunos não devem ter dúvida se aquilo que é ensinado está correto ou não. Os conteúdos devem ter um status de “verdade”, histórica ou de atualidade.

Em segundo lugar, para o Saber Sábio se transformar em Saber a Ensinar, existem dois “tipos” de Atualidade. A atualidade Moral que vai definir se esse saber está adequado à sociedade. A atualidade moral diz respeito a um tipo de conhecimento que possa ser avaliado como importante pela sociedade e necessário à composição curricular. E a atualidade Biológica, que diz que o saber deve possuir uma atualidade em relação à ciência praticada.

Para o Saber Sábio se transformar em Saber a Ensinar ele deve também ser operacional. Ou seja, ser um saber que é capaz de gerar exercícios, produzir atividades e tarefas que possibilitem uma avaliação objetiva tem grandes chances de ser transposto. Conteúdos que não conseguem gerar atividades possíveis de serem avaliadas estão fadados a não serem transpostos.

Outra característica necessária para que o Saber Sábio se transforme em Saber a Ensinar é a Criatividade Didática, que implica na criação de um saber com identidade própria no contexto escolar. Existem muitas atividades e áreas de estudo que são produzidas para o ensino, mas que não têm equivalente na área de pesquisa, como por exemplo, os exercícios de associação de resistores em circuitos elétricos, as transformações de escalas termométricas, os vasos comunicantes etc.

O Saber a Ensinar deve também ser submetido aos testes *in loco*, adquirindo por assim dizer, um “selo de qualidade”, definido por Chevallard (1991) como Terapêutica. Para a sobrevivência dos saberes, os resultados obtidos com sua aplicação em sala de aula, são fundamentais. Toda avaliação, *a posteriori*, e coletiva da área envolvida, é fundamental para a manutenção (ou não) dos saberes introduzidos no domínio do ensino.

Isto posto, é possível inferir, a partir das considerações de Chevallard (1991), que o conjunto de saberes-a-ensinar presente nos programas escolares é, em determinado momento histórico, a somatória dos sucessos alcançados pela área no processo de transposição didática dos conteúdos nas diversas áreas.

Tomando como referência o trabalho de Chevallard (1991), identificamos a possibilidade de elencar os cinco passos para a passagem do saber sábio até o saber a ensinar. Esses passos delineiam o processo de transposição didática no ambiente escolar:

- a) a busca pela modernização do saber escolar;
- b) a atualização do saber escolar;
- c) a articulação do saber novo com o saber antigo;
- d) a transformação de um saber em exercícios e problemas;
- e) a busca por tornar um conceito mais compreensível.

A transposição didática interna é aquela transformação do saber realizada pelo professor, dentro da sala de aula, na medida em que ele apresenta situações de ensino. Essa

transformação é realizada na instituição escola, mais precisamente na sala de aula, no contexto da relação didática. E exige qualificação profissional específica para que seja feita com sucesso. Um dos grandes desafios do professor está em realizar esta transposição, em adaptar os conteúdos curriculares de acordo com aspectos da cultura escolar, os objetivos, os valores educativos, utilizar-se de uma linguagem diferenciada, pois o papel da escola está em facilitar o acesso ao conhecimento.

Para Chevallard (1991), é o professor, dentro da situação de ensino, que deve realizar a repersonalização, a recontextualização e a retemporalização dos conteúdos a partir das suas realidades de atuação. O papel do professor em sala de aula não é traduzir fielmente o texto do livro didático para os alunos, mas, sim, transformá-lo, “reescrevê-lo”, criando, conforme admite Chevallard (1991), um metatexto, levando em consideração as características individuais dos seus alunos e dos contextos sócio, econômico e culturais em que se dá a situação de aprendizagem.

A ideia que nos parece mais coerente, a partir de Chevallard (1991), é a de que o professor não realiza efetivamente a transposição didática, ele apenas participa de uma etapa dela, sendo um instrumento de divulgação do saber, ensinando e perpetuando a transmissão dos saberes.

Para o autor, para que o professor possa produzir um novo saber que resulte no saber a ser ensinado, realizando assim a transposição didática interna, necessitará resgatar a contextualização histórica da produção do saber sábio, diminuindo o excesso do artificialismo e da neutralidade do saber a ensinar e do saber ensinado. Necessitará conhecer as atualizações científicas publicadas em fontes reconhecidas, inteirando-se do que há de novo com o saber em questão. Precisa conhecer a epistemologia do saber em questão, aprimorando as abordagens e contextualizações do saber. Além de dominar a linguagem adequada do saber, para reescrevê-lo conforme o vocabulário, nível de ensino e o estágio de compreensão dos alunos. Para Bireaud (1995), os manuais, as folhas xerocadas, etc., são mostra de que a transposição didática também está presente no modelo tradicional de ensino, só que de forma empírica e baseada apenas na subjetividade do professor.

O que a autora chama de uma verdadeira transposição didática engloba várias etapas, a primeira seria **“a análise do conteúdo da matéria a ensinar, em função dos conhecimentos considerados indispensáveis a adquirir, com a justificação desse caráter”** (BIREAUD, 1995, p. 64). Após, vem a **organização dos elementos desse conteúdo, elencando quais ações serão necessárias para que definir o que os alunos terão de fazer para aprender esse conteúdo e decidir que meios colocar à disposição deles para que a aprendizagem ocorra.**

Não desconsiderando inúmeros fatores externos, como condições materiais de realização do trabalho docente, remuneração, questões relacionais, hierarquia, entre outras que interferem no processo. Em seguida, **conhecer as características gerais e individuais do público em questão, seus interesses, suas motivações, as relações que estabelecem com a sociedade e seus mecanismos cognitivos.**

Nos importa, que os cursos de formação docente estimulem o desenvolvimento profissional dos professores, que encorajem a assunção das responsabilidades sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, que viabilize um exercício docente reflexivo e que prepare o professor para ser protagonista na construção de um novo modelo de educação. (NÓVOA, 1997).

A tarefa a ser realizada, coletivamente, pelo corpo docente de um curso de formação de professores, é:

[...] traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 2011, p.684)

Kuenzer (2011) afirma que, os estudos e práticas, tomando o nosso objeto de pesquisa, os cursos de formação docente, precisam promover a interlocução entre vários estudiosos, com vistas ao aprimoramento das diferentes formas de leitura e apropriação da realidade a partir de diferentes campos do conhecimento como: a filosofia, a sociologia, a história e a economia. A autora enumera algumas habilidades necessárias a um exercício docente comprometido com o campo do trabalho:

- mediar processos sistematizados onde conhecimento social e historicamente produzido, transformando esses conhecimentos em saber escolar;
- selecionar e organizar os conteúdos de formas metodológicas adequadas;
- construir, coletivamente, formas democráticas de organização e gestão dos sistemas de ensino;
- construir, coletivamente, projetos educativos, escolares e não escolares, que expressem os desejos da classe social com a qual está comprometido
- promover situações onde os alunos possam transitar do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER, 2011, p.684-685)

Kuenzer (2011) também deixa claro que:

[...] não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de

organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (p.685)

Outro aspecto importante a ser considerado ao se tratar da formação dos profissionais docentes quanto à ruptura com os modelos taylorista/fordista⁴ e adoção de parâmetros de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere às concepções de homem e conhecimento. O que significa a passagem dos modelos meramente mecânicos de memorização e repetição de procedimentos, para modelos onde as atividades intelectuais promovam o desenvolvimento de situações de aprendizagem que promovam interações significativas e permanentes entre aluno e conhecimento. Este cenário valoriza, não apenas os conteúdos, mas também as formas metodológicas que permitem a articulação desses conteúdos aos conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos para intervenção na realidade e criação de novos conhecimentos.

Para Machado (2018, p.17-18), um professor para atuar na EPT, para além de dominar os saberes próprios da docência enumerados por Tardif (2010), deve:

- Ser sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa;
- Ser comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica;
- Ter plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instancias educacionais;
- Conhecer sua profissão, suas técnicas, bases tecnológicas e valores de trabalho, bem como seus limites e possibilidades;
- Ter conhecimento das bases tecnológicas – conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico da área produtiva em sua área de atuação, levando em consideração também os aspectos estéticos e éticos;

⁴ Taylorismo e Fordismo são formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à maximização da produção e do lucro, a partir da racionalização extrema da produção, planejamento, formalização, mecanização, divisão do trabalho, produção de massa, centralização. Um exemplo da influência do modelo taylorista-fordista na educação são as normatizações de leis. Nesta perspectiva, as mesmas, muitas vezes, ficam inviáveis para a aplicação e não saem do papel para a sua efetivação na prática. Outra influência nefasta deste modelo na educação é a crescente defesa da mecanização do ensino, onde as crianças muitas vezes não são levadas a pensar e sim a decorar, para passar de ano e atingir as metas dos governos. Esses índices são as ferramentas de controle e centralização que os governos usam para pressionar as instituições educacionais em detrimento de uma educação que efetivamente viabilize a formação do cidadão.

- Estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano.
- Saber o que, como e porque fazer o que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais;
- Ter compromisso como educador, independente a outra formação ou atividade que venha a ter. Contribuindo, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional;
- Ter capacidade para elaborar estratégias;
- Estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem;
- Prever as condições necessárias à educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve;
- Realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa;
- Estar apto a desenvolver as atividades pedagógicas relativas ao processo ensino-aprendizagem, planejamento, organização, gestão e avaliação.
- Ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetivos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem;
- Prescrever práticas profissionais levando em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo ensino-aprendizagem e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar saberes sobre as práticas; entre outras.

Enfim, Machado (2008) propõe que o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade:

- a) Desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) Desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas;
- c) Desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008, p.18)

Machado (2018), apresenta quatro propostas para cursos de licenciatura a partir dos diferentes perfis de entrada dos candidatos à docência: curso de licenciatura para graduados; curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia; curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e curso de licenciatura para concluintes do ensino médio. Cada um destes modelos apresenta carga horária, estrutura curricular pedagógica, habilitação e limites da ação docente específicos. Conforme podemos verificar no quadro 2:

Quadro 2 - Propostas de cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes para a educação profissional

I. Curso de licenciatura para graduados	
Carga horária mínima global	1.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio Cursos superiores de graduação tecnológica
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência Curso pode equivaler a um curso de especialização (LS)
II. Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia	
Carga horária mínima global	Até 4.000 horas
Estrutura curricular pedagógica	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Dois diplomas: um de graduação tecnológica e outro de licenciatura Pode haver economia de carga horária graças ao currículo integrado (possível economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas)
III. Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente	

Carga horária mínima global	2.400 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas: parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnico de nível médio
IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio	
Carga horária mínima global	3.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	1.200 horas de conteúdo técnico específico 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de revisão de conhecimentos da educação básica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em	Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei)
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Incorporação da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente.

Fonte: Machado (2018, p. 19-20)

A formação pedagógica dos docentes para a educação profissional exige atenção especial aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à:

Sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, filosofia da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional, etc. (MACHADO, 2008, p.21)

O Art. 3º da resolução CNE nº 2/97, com vistas a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, estabeleceu os núcleos contextual, estrutural e integrador, como um caminho para a integração dos conhecimentos necessários à formação dos professores.

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)

O núcleo contextual contempla conhecimentos relativos ao papel da escola, da estrutura e legislação básica e tecnológica e dos fundamentos da educação básica e profissional. O núcleo estrutural visa a compreensão do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos específicos do campo tecnológico, da didática e da psicologia aplicadas à educação profissional. E o núcleo integrador propõe uma ação reflexiva sobre a avaliação da aprendizagem, a metodologia e a prática de ensino profissional.

Machado (2008), afirma que a formação didática dos professores para a educação profissional precisa trabalhar formas diversificadas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexidade decorrente da diversidade de níveis de ensino na educação profissional, das especificidades de cada conteúdo e das demandas econômicas, sociais e culturais dos contextos onde os futuros professores irão atuar. Assim, no intuito de aproximar o processo de formação dos futuros docentes aos contextos sociais de atuação e às relações de trabalho, Machado (2018), propõe dois tempos de estágio: “um na perspectiva do saber docente e outro na perspectiva do aprimoramento do saber técnico/tecnológico” (p. 21)

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem da pesquisa

A presente pesquisa teve abordagem, predominantemente qualitativa. Envolvendo ferramentas próprias de quantificação. Segundo Ludke e André (2012):

- 1ª A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2ª Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3ª A preocupação do processo é muito maior do que com o produto;
- 4ª O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são os focos de atenção especial pelo pesquisador. (p.11)

É importante ressaltar que nossa opção metodológica é pela análise de conteúdo, fundamentada a partir de Bardin (2011 [1977]), como uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Optamos, pela análise de conteúdo, como um viés que nos permitiu embrenhar nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa, comprometidos com o rigor científico, estabelecendo uma relação dialógica entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Uma vez que “por detrás de discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (p.14)

No plano metodológico, a análise qualitativa, parte da frequência com que surgem as informações que serão levadas em consideração. A presença ou a ausência de uma determinada característica num determinado fragmento da mensagem é que são valorizados. Nossa opção metodológica busca tomar as orientações de valor, as afetivas ou cognitivas dos significantes ou dos enunciados comunicados por nossos sujeitos de pesquisa, seja por via das respostas ao questionário com questões objetivas e subjetivas disponibilizado *on line*, seja por meio da transcrição das entrevistas estruturadas individuais, para construirmos nossas inferências com base nos indicadores de frequência, no intuito de buscarmos compreender as causas ou características das comunicações.

Buscamos em Bardin (2011 [1977]), os objetivos da análise de conteúdo, para justificar nossa opção metodológica:

- **a ultrapassagem da incerteza:** o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o **enriquecimento da leitura**: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam⁵) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos das significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão. (p.29)

O compromisso com a rigorosidade metódica e o anseio de ir além das aparências, alimentaram nosso entusiasmo pela pesquisa. Nosso desejo de descoberta, aliado a uma metodologia de análise sistemática para verificação dos sentidos de uma confirmação ou informação, tornam nossa opção metodológica um instrumento coerente de possibilitar a complementariedade dessas duas funções: a hermenêutica e de administração de provas.

Nossa pesquisa é teórica, porém, é pesquisa que parte de concepções que fundamentam a prática docente dos nossos sujeitos de pesquisa, que para se fazer teórica visita a prática docente vivenciada nos diversos *campi* do IFSULDEMINAS.

A nossa abordagem de pesquisa opta por uma visão holística dos fenômenos, levando em consideração as interações que nossos sujeitos de pesquisa realizam em seu contexto de atuação profissional, bem como as influências recíprocas. Enfatizando os aspectos subjetivos do fazer docente destes sujeitos, buscando elucidar o universo conceitual dos nossos sujeitos para podermos entender como e que tipo de sentimento eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Classificamos nosso estudo como um estudo de caso, ao considerarmos seu potencial de contribuição aos estudos sobre os Institutos Federais como novo *locus* de formação de professores. Pois, diz respeito à forma como nossos sujeitos de pesquisa, em seu exercício profissional, compreendem, estruturam e atuam nos cursos de licenciatura nos diversos *campi* do IFSULDEMINAS. Buscando identificar a origem “dos métodos” que estes docentes usam para construir suas práticas, especificamente, nos cursos de formação de professores onde atuam.

Ainda dentro desta abordagem, nossa pesquisa se inscreve na busca de significado que essas concepções sobre o ser professor e suas respectivas práticas docentes tem para as licenciaturas ofertadas nos diversos *campi* do IFSULDEMINAS. Considerando a abordagem qualitativa de forma geral, nossa pesquisa buscou identificar práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados dos nossos sujeitos de pesquisa acerca do ser professor e do fazer docente. Nesse estudo fomos instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Todos os dados coletados foram mediados por nós, que atuamos ativamente durante a coleta de dados

⁵ Enfraquecem, tiram a força, a autoridade, a eficácia de.

por meio das entrevistas, promovendo, quando solicitados por nossos sujeitos de pesquisa, os esclarecimentos necessários para o entendimento dos enunciados pré-estruturados, criando novas indagações no intuito de tornar as respostas mais claras e objetivas.

Dentro desta perspectiva, nosso objeto de estudo, as licenciaturas ofertadas pelos diversos *campi* do IFSULDEMINAS, foi definido tendo em vista nosso interesse específico em entender de que modo as concepções do ser professor dos professores que atuam nos cursos de licenciatura da referida instituição subsidiam suas respectivas práticas docentes.

A fim de compreender o dinamismo próprio do espaço escolar, é preciso estudá-lo em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Ao elaborarmos nossos instrumentos de coleta de dados levamos em conta essas dimensões, uma vez que entendemos que as concepções acerca das múltiplas dimensões envolvidas no “ser professor” dos nossos sujeitos, subsidiam a forma como organizam seu trabalho pedagógico, como compreendem e lidam com as estruturas de poder, entre outros aspectos que compõem a dimensão institucional e organizacional. Subsidiam a forma como fazem suas opções metodológicas, como trabalham seus conteúdos de ensino em suas aulas, como se comunicam com seus alunos e com seus pares, entre outros aspectos que compõem a dimensão instrucional ou pedagógica. Subsidiam ainda, a forma como estabelecem relações entre o cotidiano escolar e o momento histórico, entre como as forças políticas e sociais estão presentes nos valores impressos pela sociedade, aspectos que compõem a dimensão sociopolítica/cultural.

Mesmo sabendo que existem outras dimensões envolvidas na prática pedagógica cotidiana, destacamos as três dimensões explicitadas acima. Ressaltamos nosso entendimento de que todas essas dimensões que compõem a prática pedagógica docente, precisam ser consideradas nas suas inter-relações, e, portanto, não podem ser consideradas isoladamente. Ao contrário, precisam ser consideradas numa perspectiva dialógica entre teoria e prática, onde a dinâmica da práxis estabelece nesse fluxo contínuo onde a prática busca subsídios na teoria e a teoria volta para a prática no intuito de transformá-la.

3.2 Campo empírico e os sujeitos

Tendo em vista a apresentação da abordagem metodológica que norteou nosso estudo, deixamos claro a seguir os caminhos percorridos na operacionalização da nossa investigação. Almejando, conforme já apresentado na introdução, compreender de que forma a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais – IFSULDEMINAS, subsidiam suas concepções sobre a docência e a construção da sua identidade profissional como professor.

Quando iniciamos, em 2016, a construção do projeto de pesquisa que deu origem a esse estudo, estivemos em Pouso Alegre, para conhecer *in loco* a instituição que seria *locus* da nossa pesquisa. Na ocasião, pretendíamos restringir nosso estudo ao *Campus* Pouso Alegre. Neste intuito, estabelecemos o primeiro contato com o reitor do IFSULDEMINAS Prof. Marcelo Breganelli e com o então Diretor Geral do *Campus* Pouso Alegre Prof. Marcelo Carvalho Bottazzini. A partir desses contatos e das sugestões recebidas, optamos por estender nosso campo empírico para todos os *campi* do IFSULDEMINAS, onde são ofertados cursos de licenciatura. Assim, nosso *loci* de pesquisa passou a ser todos os *campi* do IFSULDEMINAS.

Nessa direção, esclarecemos que realizamos uma pesquisa de campo, com vistas ao levantamento de dados para subsidiar nosso estudo. Tivemos como sujeitos indagados os professores que atuavam nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS, no ano de 2017. Esclarecemos também que o universo desses sujeitos consistiu em cento e quarenta docentes, dos quais sessenta e oito responderam a, pelo menos um, dos instrumentos de coleta de dados. Vale pontuar que os sujeitos foram indagados por meio da aplicação de um questionário com questões objetivas e questões subjetivas, disponibilizado numa plataforma *on line*, além de uma entrevista estruturada realizada pessoalmente no *campus* de atuação de cada entrevistado.

Realizamos também uma pesquisa empírico-documental cujos os documentos utilizados para a coleta dos dados necessários foram os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC's - dos cursos de licenciatura ofertados nos diversos *campus* do IFSULDEMINAS. Dos respectivos PPC's, foram extraídos dados referentes ao processo de criação de cada *campus*, bem como informações sobre os cursos oferecidos em cada um.

Fazemos, a seguir, uma breve narrativa a respeito do processo de realização do estudo. Em seguida apresentamos os instrumentos de coleta de dados, bem como os dados levantados para subsidiar a reflexão aqui proposta.

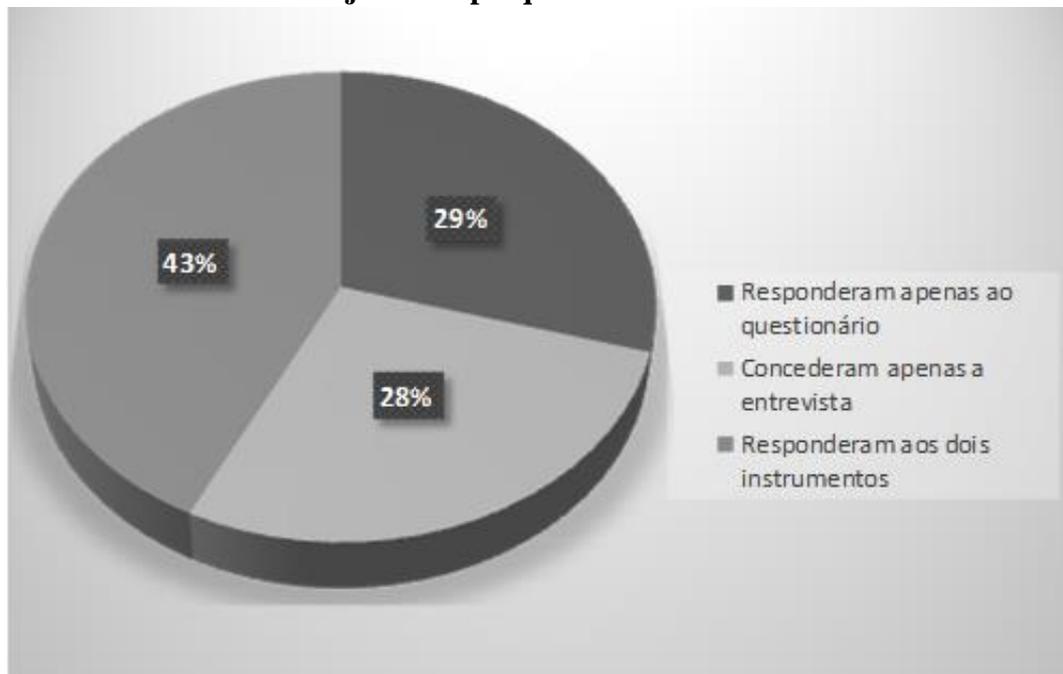
Para concretização da operacionalização descrita desta pesquisa, em 2017, voltamos à reitoria do IFSULDEMINAS, onde fomos atendidos pelo Magnífico Reitor Prof. Marcelo Bregagnoli, que novamente nos recebeu com atenção, disponibilizando a carta de anuência com a autorização para a pesquisa. A partir daí, estabelecemos contatos com os diretores de todos os *campi* do IFSULDEMINAS, para agendamento das visitas. No retorno dos respectivos diretores gerais, recebemos os contatos dos coordenadores de ensino, que por sua vez nos

repassaram os contatos dos coordenadores de curso que, por fim, nos encaminharam os contatos dos professores que atuavam nos respectivos cursos de licenciatura ofertados em cada *campus*.

Recebemos, dos respectivos coordenadores de curso, um total de cento e quarenta e nove contatos de docentes que atuavam, no ano de 2017, nos cursos de licenciatura ofertados nos seis *campi* do IFSULDEMINAS, nosso *loci* de pesquisa. Nove, destes docentes, estavam afastados para capacitação, e devido à dificuldade de agendarmos as entrevistas individuais, optamos por não considerá-los no nosso universo de pesquisa. Portanto, foram encaminhados 140 (cento e quarenta) *e-mail's* apresentando nossa pesquisa, convidando os docentes para o agendamento da entrevista presencial no seu respectivo *campus* de atuação, bem como o link para o preenchimento do questionário *on-line*.

Recebemos, ao todo, o retorno de sessenta e oito docentes, perfazendo o total de 48% do nosso universo inicial de pesquisa. Sendo que, dentre esses, vinte e nove responderam aos dois instrumentos de coleta de dados, sendo eles: questionário *on-line* e entrevista individual – 43% dos sujeitos de pesquisa; vinte professores responderam apenas ao questionário *on-line* – 29%; e dezenove professores concederam apenas a entrevista individual – 28%.

Gráfico 1: Retorno dos sujeitos da pesquisa aos instrumentos de coleta de dados



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Nosso objetivo, com os questionários, era colher informações, principalmente, sobre a formação acadêmica inicial e continuada e sobre a experiência docente. Também, de coletar informações sobre posições na instituição e atuação na EPT, quanto a aspectos etários, familiares, sociais, econômicos, profissionais e cognitivos. Num primeiro momento levamos ao

primeiro *campus* investigado os questionários físicos. Já nesta primeira visita, pudemos avaliar a dificuldade na logística da distribuição e de recolhimento dos questionários físicos, em virtude das disponibilidades dos professores e da complexidade de sua organização de horários. Assim, optamos por reformular o questionário, transferindo-o para uma plataforma *on-line* – *GoogleForms*⁶. Os dados obtidos, por meio dos questionários, foram organizados em gráficos e tabelas, de forma a explicitar a categorização das informações fornecidas pelo grupo de professores, a partir da repetição das respostas, a serem apresentadas na sequência deste capítulo.

As técnicas de registro em ciências sociais evoluíram consideravelmente nos últimos anos por conta dos avanços tecnológicos. A gravação das entrevistas garantem mais qualidade ao material obtido. Um problema prático comum com o qual se defrontam alguns pesquisadores tem relação com a qualidade dos informantes escolhidos. No nosso caso, não nos deparamos com esse problema, já que nossos sujeitos de pesquisa eram professores com formação em nível superior.

Queiroz (1991), diz que o ideal, numa pesquisa, é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da gravação:

Ouvir e transcrever a entrevista constitui, para ele, um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura na voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinadas palavras em certo momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então detectou no interlocutor, revelam aspectos da entrevista, que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista, lhe escaparam. (p.87)

Porém, em função de uma sobrecarga de afazeres acadêmicos, pessoais e profissionais, tivemos de requer ajuda para darmos conta de todas as transcrições em tempo hábil. Foram realizadas quarenta e oito entrevistas individuais com duração média de vinte e cinco minutos cada uma, perfazendo um total mínimo de mil duzentos e vinte minutos de gravação. Mas, registramos que após as transcrições realizadas por terceiros, ouvimos cada uma com critério, conferindo cada transcrição.

Queiroz (1991), afirma que:

(...) múltiplas são as leituras que qualquer documento permite, porém a atitude dos estudiosos diante dele são apenas duas: tomá-lo em sua peculiaridade total e levantar os problemas que ele encerra; ou então efetuar a análise depois de formuladas as

⁶ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online, disponível na plataforma *Google*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

questões que julga interessantes, na suposição de que ela contém todos os elementos que permitem esclarecê-las. Estas atitudes se aplicam a todos os tipos de documento, sejam eles escritos ou gravados. (p.95)

3.3 Questões e Objetivos

Nosso problema de pesquisa era identificar de que forma a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSULDEMINAS, subsidiam suas concepções sobre a docência e a construção da sua identidade profissional como professor.

No intuito de responder nossos objetivos e problema de pesquisa, elaboramos a partir da revisão bibliográfica, as seguintes questões:

Quadro 3 - Relação entre objetivo, eixos, questões e instrumentos

Objetivo geral	Sujeitos	Eixos	Questões	Instrumentos aplicados
Analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais – IFSULDEMINAS, com base no modo como suas respectivas concepções sobre a	Professores que atuaram nas licenciaturas ofertadas nos campi do IFSULDEMINAS, no ano de 2017.	Identificação geral, informações sobre o profissional docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária / Estado civil / Sexo • Tempo de docência • Ano de ingresso no IF / Vínculo profissional • Profissão declarada • Campus de atuação/ Residência • Formação inicial e continuada • Identificação da orientação conceitual sobre docência. 	Questionário semiestruturado <i>on-line</i>
		Identificação da concepção da docência e identidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> • O que é para você, ser professor? • Do ponto de vista da realização profissional como você se sente sendo professor (a)? Na sua opinião, vale a pena ser professor(a)? O que faz com que você se sinta assim? • Quais as características e saberes que você considera essenciais a um (a) professor(a)? 	Entrevista Individual
		Identificação das referências teóricas para a prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais dificuldades enfrentadas por você no exercício da docência? • Onde você busca subsídios para as suas opções metodológicas em sala de aula? • O que você entende por transposição didática? • Como você realiza a transposição didática nas suas disciplinas? 	Entrevista Individual

		Identificação das concepções sobre a licenciatura na RFECT	<ul style="list-style-type: none"> • Qual (is) relação (ões) você estabelece entre um curso de bacharelado e uma licenciatura? • Como você avalia a licenciatura oferecida na RFECT? • Na sua opinião, existe especificidade no exercício docente numa licenciatura em relação ao ensino básico? • Existe ou deveria existir, alguma especificidade numa licenciatura oferecida numa instituição de Educação Tecnológica? Explique seu ponto de vista. 	Entrevista Individual
--	--	--	--	-----------------------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos instrumentos de coleta de dados desenvolvidos

Levantamos inicialmente algumas questões que entendíamos que pudessem nos levar as respostas à nossa hipótese inicial de que a concepção de formação de professores, dos professores formadores que atuavam nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, no ano de 2017, ainda não se encontram alinhadas a uma prática de formação de professores conscientes da sua identidade docente.

Ao considerar que suas respectivas formações iniciais e continuadas não lhes proporcionaram, subsídios teórico-práticos para o efetivo exercício docente. Inferência possível, uma vez que este corpo de conhecimentos específico, não faz parte do repertório de conhecimentos oriundos da formação inicial de parte dos professores que atuavam como professores formadores nos cursos de licenciatura, no período investigado. Cenário este, que entendemos como um dos mais efetivos mecanismos de reprodução do contexto social, no qual estamos imersos. Essa realidade, priva os acadêmicos de um corpo de conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais a uma prática docente consciente, crítica e com real potencial de compreensão dos mecanismos engendrados que comandam a teia social, e por conseguinte, do necessário, para que exercem uma docência que seja realmente capaz de romper e transformar as realidades. (KUENZER, 2011)

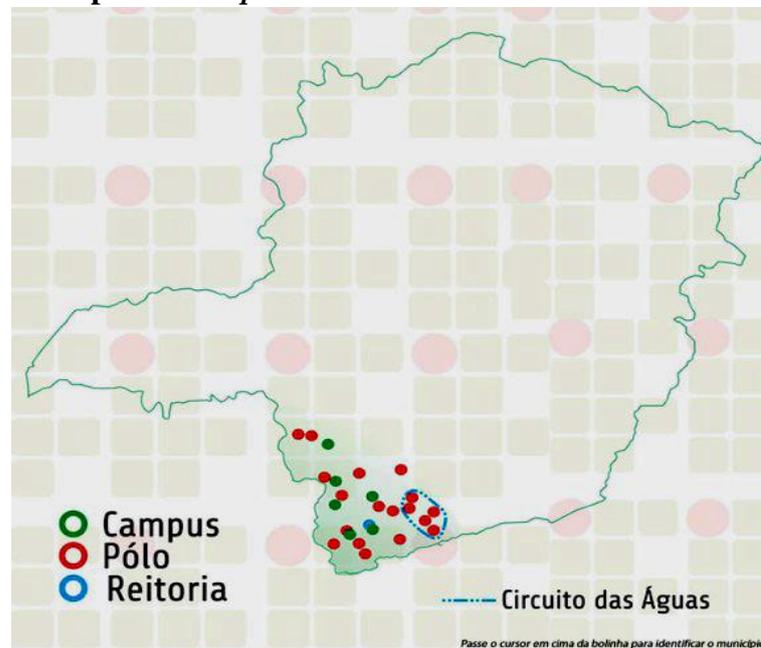
3.4 Levantamento Documental: cursos de licenciatura do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

O IFSULDEMINAS, localizado ao sul do estado de Minas Gerais, foi criado em 29 de dezembro de 2008, quando governo federal, publicou a Lei nº 11.892, que promoveu a integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, originando assim, o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

Nosso *loci* de pesquisa foram os campus do IFSULDEMINAS que ofertam cursos de licenciatura. Atualmente, além dos Campus de Inconfidentes, Machado, Muzambinho, os *Campus* de Pouso Alegre, Poços de Caldas e Passos também compõem o IFSULDEMINAS, além das Unidades Avançadas e Polos de Rede em algumas cidades da região.

A Reitoria da instituição, está sediada em Pouso Alegre, e interliga toda a estrutura administrativa e educacional dos Campus. A escolha de Pouso Alegre como sede da reitoria da instituição, se deveu a sua localização estratégica, que permite fácil acesso a todos os campus e unidades do IFSULDEMINAS, como podemos observar no mapa apresentado na Figura 1.

Figura 1: Mapa dos *campi* do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais



Fonte: Portal IFSULDEMINAS⁷

Cada *campus* do IFSULDEMINAS tem autonomia para implantação e regulamentação dos cursos de licenciatura que ofertam. Não existe nenhum processo de unificação das ementas ou qualquer orientação neste sentido. Pudemos observar, através da análise dos PPC's, que a estrutura curricular é bem diversificada se compararmos um mesmo curso ofertado por *campi* diferentes. Atualmente os *campi* do IFSULDEMINAS ofertam as Licenciaturas em Matemática nos *Campus* Inconfidentes, Passos e Pouso Alegre; Licenciatura em Ciências Biológicas nos *Campus* Inconfidentes, Poços de Caldas, Machado e Muzambinho; Licenciatura em Geografia no *Campus* Poços de Caldas; Licenciatura em Química no *Campus* Pouso Alegre; Licenciatura

⁷ https://ifs.ifsuldeminas.edu.br/images/arquivos_noticias/2014/08_agosto/Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso.pdf

em Computação no *Campus* Machado; Licenciatura em Educação Física no *Campus* Muzambinho e Licenciatura em Educação no Campo no *Campus* Inconfidentes.

Todos os PPC's dos diversos cursos de Licenciatura ofertados por todos os *campi* estão disponíveis para consulta pública nos respectivos sites institucionais⁸.

Percebemos, a partir da análise dos PPC's, sinais de uma preocupação com a formação de professores em consonância com as recomendações oficiais previstas nos documentos e referenciais teóricos e normativos, no que se refere ao perfil dos egressos. Sempre a partir do entendimento que a licenciatura ofertada na RFECT, tem como missão formar docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Esta preocupação com a formação de docentes para atuarem na Educação Profissional foi, e ainda é, amplamente discutida por pesquisadoras como Acácia Kuenzer e Lucília Machado. Ainda assim, nos documentos analisados, não encontramos nenhuma observação neste sentido.

3.4.1. Campus Inconfidentes

A Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes MG – “Visconde de Mauá” foi instituída em 28 de fevereiro de 1918, via Decreto nº 12.893, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No final da década de 50, passou a ser denominada como Escola Agrícola “Visconde de Mauá”, oferecendo curso ginásial, durante toda a década de 60.

Em 1978, passou a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG “Visconde de Mauá” (EAFI), quando desenvolveu-se o sistema Escola-Fazenda, destacando-se a implantação da Cooperativa-Escola como elo entre a Escola e o Mercado Consumidor, consolidando a filosofia do “Aprender a fazer e fazer para aprender”.

Em 1993, o processo de autarquização impôs nova dinâmica à escola, que além das questões administrativas e pedagógicas, provocou novas necessidades de ajustes para atender a crescente demanda da comunidade regional.

A partir do ano de 1995 foram implantados os cursos técnicos em Informática e Agrimensura, em regime subsequente, para egressos do ensino médio. Em 1998, passou a oferecer os cursos técnicos em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Os cursos

⁸ *Campus* Inconfidentes - <https://ifs.ifsuldeminas.edu.br/>; *Campus* Passos - <http://www.pas.ifsuldeminas.edu.br/>; *Campus* Poços de Caldas - <http://www.pcs.ifsuldeminas.edu.br/>; *Campus* Pouso Alegre - <http://www.poa.ifsuldeminas.edu.br/>; *Campus* Machado - <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/>; *Campus* Muzambinho - <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/>.

técnicos em Informática e Agrimensura, passaram a ser oferecidos formas concomitante e sequencial e efetivou-se a separação do Ensino Médio do Ensino Profissional.

Em 1999, iniciam ações para a efetivação dos Programas de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) e o Telecurso 1º e 2º Graus, em convênio com a Prefeitura Municipal de Inconfidentes.

Em novembro de 2004 a EAFI finalizou o projeto do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental na Agropecuária, o qual foi autorizado por comissão do MEC, Portaria Nº 4244 de 21/12/2004, publicada no DOU de 22/12/2004, Seção I, página 18. Com o intuito de ofertar outros cursos de nível superior como parte integrante do projeto de desenvolvimento da instituição, foi iniciado em 2005 o processo para a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Agrimensura. Este curso foi autorizado pela comissão do MEC, conforme consta na Portaria n.º 781 de 24/03/2006, publicada no DOU de 27/03/2006, Seção I, página 18. Concomitantemente, elaboravam-se projetos para oferecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia em Informática e Processamento de Alimentos.

Em 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia o *Campus* Inconfidentes, além das Licenciaturas em Matemática e Biologia, o *Campus* Inconfidentes oferece os Cursos de Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Agrimensura, Engenharia Agrônoma, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Redes de Computadores.

Atualmente o *Campus* Inconfidentes oferece três cursos de licenciatura, sendo: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias.

O curso de licenciatura em Educação do Campo é ofertado no regime de alternância. Sendo o “objetivo geral de oferecer um Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias, em atendimento à demanda de graduação de educadores/as das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, para atuar como docentes e promotores/as de desenvolvimento sustentável e solidário da Agricultura Familiar” (PPC-LECCA⁹, 2016, p.22). Sendo portanto, sua dinâmica de funcionamento totalmente diferente das demais licenciaturas. O perfil de egresso desejado para esse curso também encontra-se em consonância com as orientações oficiais: “um educador do campo, identificado com as lutas e causas do campo, em

⁹ O PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias - LECCA, está disponível em: https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_cursos/cursos_graduacao/lecca/2_PPCC-Lecca_Consumar%20de%202016.pdf

especial, comprometido ética e politicamente com os sujeitos que habitam e que lutam por um campo, em sua diversidade, justo, solidário e digno de se viver” (PPC-LECCA, 2016, p.23)

Figura 2: Fachada do *Campus Inconfidentes*



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹⁰

3.4.2 *Campus Machado:*

Em 03 de julho de 1957, foi inaugurada oficialmente a Escola de Iniciação Agrícola de Machado, como uma escola-fazenda voltada para as necessidades do meio rural.

Em 14 de fevereiro de 1964, foi transformada pelo Decreto nº 53.558, em Ginásio Agrícola de Machado e, em 04 de setembro de 1979, pelo Decreto nº 83.935, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado. Hoje é uma autarquia Federal vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação e Cultura – MEC, sob a égide da Lei Federal nº 8.731 de 16 de novembro de 1993.

Hoje, o *Campus Machado*, integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, criado a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da fusão de três antigas escolas agrotécnicas do Sul de Minas Gerais localizadas nos municípios de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

Atualmente, o *Campus Machado*, além das Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Computação, oferece os cursos técnicos integrados em Agropecuária, Alimentos e Informática e os cursos técnicos subsequentes em Administração e Segurança do Trabalho. Oferece ainda os Bacharelados em Administração, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Agronomia, Sistema

¹⁰ Fonte: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/os-campi>

de Informação e Zootecnia. Oferece também o curso de Tecnólogo em Cafeicultura e o curso de Pós-graduação em nível Mestrado *Stricto Sensu* em Alimentos.

Figura 3 - Vista aérea Campus Machado



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹¹

3.4.3 Campus Muzambinho

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – *Campus Muzambinho*, é hoje uma Instituição orientada pela SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Em 31 de dezembro de 1948, obedecendo ao acordo firmado entre as partes em 22 de outubro de 1948, a comunidade muzambinhense entregou à União a gleba de terra necessária para a instalação de uma instituição de educação voltada para a agropecuária. Desde a sua fundação, IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho, esteve comprometido com o ensino agrícola. Sempre cumprindo a função de formar de profissionais ligados à agropecuária.

Ao longo dos anos da história da referida instituição, esta recebeu três denominações: Escola Agrotécnica de Muzambinho entre os anos de 1953 a 1964; Colégio Agrícola de Muzambinho entre os anos de 1964 a 1979; e em 1979, por meio do Decreto nº 83.935, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho - MG.

O IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, teve declarada a sua regularidade de oferta de cursos pela Portaria nº 072/1980, da Secretaria de Ensino, vinculada ao MEC. Foi transformado em Autarquia Federal pela Lei nº 8.731/1993, o que proporcionou maior agilidade

¹¹ <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/os-campi>

na gestão de recursos e racionalização dos gastos, resultando em significativas melhorias nas estruturas física e pedagógica da Instituição.

A passagem da Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – *Campus* se deu a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que promoveu a fusão de três antigas escolas agrotécnicas do Sul de Minas Gerais localizadas nos municípios de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

O IFSULDEMINAS – *Campus* Muzambinho – oferta cursos em nível técnico e superior, os quais podem ser desenvolvidos em modalidades presenciais ou à distância. Atualmente, os cursos oferecidos são: Técnico em Agropecuária, em Alimentos e em Informática, integrados ao Ensino Médio; Técnico Subsequente em Administração, Agropecuária, Contabilidade, Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente. Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho. PROEJA - Ensino Médio e Técnico em Edificações. Graduação, com titulação de Bacharel, em Engenharia Agrônoma, Ciência da Computação e Medicina Veterinária. Graduação, com titulação de Licenciado, em Educação Profissional e Tecnológica e Ciências Biológicas. Graduação, com titulação de Bacharel e ou Licenciado em Educação Física. Tecnologia em Cafeicultura. Pós-graduação em Cafeicultura, Gestão Pública, Educação Infantil, Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento. Educação à Distância em Técnico em Alimentos, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Cafeicultura, Técnico em Informática, Técnico em Logística, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Vigilância em Saúde e Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho.

Figura 4 - Guarita do *Campus* Muzambinho



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹²

¹² <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/os-campi>

3.4.4 Campus Passos

O Campus Passos surgiu em 2010, como Polo de Rede Passos, após o convênio entre a Prefeitura Municipal de Passos e o IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Em 26 de junho de 2010, ocorreu o primeiro processo seletivo, sendo que as aulas tiveram início em 9 de agosto deste mesmo ano.

Em 2011, o Polo de Rede Passos, passava pelo processo de transformação definitiva em Campus. Neste mesmo ano através da doação de um terreno de mais de 10 (dez) mil metros quadrados, pela Prefeitura Municipal, foi garantida a implantação do Instituto Federal em Passos. Em 2012, foi aprovado pelo Conselho Superior o organograma do Campus, definindo a sua estrutura organizacional, no sentido de alavancar o desenvolvimento do mesmo. Em meados de julho do mesmo ano, o Campus Passos recebeu a portaria de funcionamento, publicada pelo MEC, no Diário Oficial da União.

No decorrer dos anos de 2013 e de 2014, o Campus recebeu novos profissionais: docentes, técnicos administrativos e terceirizados para atender ao crescimento do Campus. Foi entregue à comunidade o novo espaço exclusivo para a Biblioteca, com uma área ampla para leituras, estudos, acervo, salas para estudos em grupos, computadores com acesso a internet para pesquisa e acesso a periódicos. Novos laboratórios e equipamentos para os mesmos, além de móveis e equipamentos para a infraestrutura geral do Campus.

Atualmente, o IFSULDEMINAS – Campus Passos – oferta cursos em nível técnico e superior, os quais podem ser desenvolvidos em modalidades presenciais ou à distância. Atualmente, os cursos oferecidos são: na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio: Comunicação Visual, Informática e Produção de Moda. Na modalidade Técnico Subsequente: Enfermagem e Modelagem do Vestuário. Na modalidade Técnico Subsequente EaD: Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar e Serviços Públicos. Oferta as graduações em nível superior em Administração, Ciência da Computação, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Design de Moda e Tecnologia em Produção Publicitária. Na modalidade de Pós-Graduação à Distância oferece o curso de Enfermagem em Urgência e Emergência, Gestão Estratégica de Negócios, Mídias e Educação e Tecnologias para Desenvolvimento Web. E os cursos de Pós-Graduação em Enfermagem Oncológica e Ensino de Humanidades.

Figura 5 - Biblioteca do *Campus Passos*



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹³

3.4.5 *Campus Poços de Caldas*

A implantação do Campus Poços de Caldas aconteceu em 2010, a partir assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de ações conjuntas entre o IFSULDEMINAS – Campus Machado – e o Município de Poços de Caldas. Assim, no dia 27 de dezembro de 2010, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em ato solene no Palácio do Planalto, em Brasília, inaugurou oficialmente o Campus Avançado de Poços de Caldas, o qual estava vinculado ao Campus Machado, tendo em vista o processo de transição pelo qual a unidade recém criada deveria passar até se tornar definitivamente um Campus.

Em 2011, o Campus Avançado foi elevado à condição de Campus, desvinculando-se do Campus Machado. Em janeiro de 2012, foi nomeado o primeiro Diretor-Geral Pró-Tempore da Instituição. Mas, somente em abril de 2013, foi publicada a Portaria de funcionamento da unidade. E, em 2014, foi concedida ao Campus a UG - Unidade Gestora da instituição, o que proporcionou ao Campus maior autonomia administrativa e financeira em relação à Reitoria.

Atualmente, o *Campus Poços de Caldas* do IFSULDEMINAS oferece tanto cursos técnicos quanto superiores. São ofertados, os cursos Técnicos Subsequentes em Administração, Edificações, Eletrotécnica. Os cursos técnicos Integrados em Informática e Eletrotécnica. Em nível superior são ofertados o Bacharelado em Engenharia de Computação e as Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Geografia. São ofertados ainda os cursos de Tecnólogos em Gestão Ambiental e em Gestão Comercial. Além da Pós-graduação em Informática na Educação e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

¹³<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/os-campi>

Figura 6 - Fachada do *campus* Poços de Caldas



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹⁴

3.4.6 *Campus* Pouso Alegre

A implantação oficial do Campus Pouso Alegre ocorreu em 10 de julho de 2010, como parte do Plano de Expansão III, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC.

O primeiro curso oferecido foi o de Técnico em Agricultura, como extensão do Campus de Inconfidentes. Em 2011 tiveram início os cursos de Técnico em Edificações, na modalidade PROEJA, e Técnico em Administração, na modalidade subsequente, em parceria com a Prefeitura Municipal de Pouso Alegre.

Em 2012, o Campus Pouso Alegre passou a oferecer também os cursos de Técnicos em Química e Edificações, na modalidade subsequente, e de Informática, nas modalidades concomitante e subsequente.

Em 2013 foi incorporado o Curso de Técnico em Segurança do Trabalho e o Técnico em Informática passou a ser oferecido também na modalidade Integrado.

Atualmente, o Campus Pouso Alegre oferece os seguintes cursos: Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho e em Educação em Matemática. Graduações em Engenharia Civil, Engenharia Química, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática. Cursos Técnicos na modalidade Subsequente em Administração, Edificações, Segurança do Trabalho e Química. Cursos Técnicos na modalidade Integrado ao Ensino Médio

¹⁴ <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/os-campi>

em Administração, Informática, Edificações. E ainda os cursos na modalidade EaD em Técnico em Análises Químicas, Técnico em Logística e Técnico em Qualidade.

Figura 7 - Pátio interno do *campus* Pouso Alegre



Fonte: Portal IFSULDEMINAS¹⁵

CAPÍTULO 4

4 QUEM É O PROFESSOR QUE FORMA PROFESSORES NO IFSULDEMINAS

4.1 Discussão dos Dados

Ao iniciarmos a discussão dos dados da pesquisa, retomamos algumas considerações relevantes a respeito da metodologia de análise de conteúdo. Como já exposto, esperávamos inicialmente, que todos os professores que concedessem as entrevistas individuais, acessassem a plataforma *on-line* para preenchimento do questionário. Porém, como essa expectativa inicial não se confirmou, consideraremos para estudo dos dados relativos às respostas coletadas por meio do instrumento de pesquisa – questionário *on-line* - os quarenta e nove sujeitos deste estudo, que responderam a esse instrumento, portanto, representando 73% do nosso universo dos sujeitos de pesquisa. Percentual este, que consideramos, continua significativo em relação ao universo total de entrevistados. No que se refere aos dados coletados por meio do instrumento de pesquisa – Entrevista individual – os quarenta e oito sujeitos deste estudo, que concederam a entrevista, correspondem a 71% do nosso universo total dos sujeitos deste estudo, permanecendo assim, uma amostra significativa. A origem das informações discutidas estarão identificadas em cada tabela ou quadro.

Registramos também que, para fins de garantia do anonimato dos nossos sujeitos de pesquisa, seus nomes e *campus* de origem, foram substituídos por uma associação aleatória de letras e números. O mesmo critério foi utilizado para as falas destes sujeitos de pesquisa. Naquelas em que foi citado a sua área de formação, substituímos o nome do curso pelo termo “licenciatura”, e nas que apareciam alguma referência ao conteúdo trabalhado, os mesmos foram substituídos por [...].

Dando continuidade aos esclarecimentos que consideramos necessários para a compreensão da metodologia de análise de conteúdo, pontuamos que as categorias de análise foram definidas a partir das contribuições teóricas que subsidiaram este estudo e que seus respectivos descritores foram definidos a partir das falas transcritas seguindo os critérios próprios da metodologia indicada por nosso método de investigação.

Registramos ainda, que todo o processo de classificação e de categorização dos dados coletados através dos instrumentos, se deu manualmente. A definição das categorias de análise para as questões dissertativas coletadas via entrevista individual foram, para nós, um grande

desafio. Desafio este que residiu no fato de que a nossa opção pela análise de conteúdo deixa muito claro que, nesta perspectiva metodológica, sob nenhuma hipótese, um conteúdo pode ser passível de classificação em mais de uma categoria. No entanto, ao longo das leituras das transcrições das respostas dos nossos sujeitos de pesquisa a cada questão, identificamos ambiguidades. Face a isso, os cuidados foram redobrados para a definição das categorias de análise, seguido a rigorosidade metodológica necessária a um trabalho científico. Nessa opção metodológica, as categorias precisam ser mutuamente excludentes, buscando a maximização entre grupos e a minimização dentro do grupo. Em vista disso, criamos uma categoria de análise a que demos o nome de “Outro(s)”, para agruparmos as respostas que, julgamos, não se encaixarem nas categorias ou dentro os descritores previamente definidos.

Isto posto, passaremos a discussão dos dados coletados neste estudo.

4.1.1 Identificação geral dos sujeitos da pesquisa

Começaremos pela configuração do nosso universo de pesquisa. Considerando nosso universo de sessenta e oito sujeitos de pesquisa que responderam a pelo menos um dos instrumentos de coleta de dados, podemos observar na tabela 1, a quantidade de professores, por *campus* do IFSULDEMINAS, que compuseram nosso universo de pesquisa.

Tabela 1 - Relação de entrevistados por *campus*

<i>Campus</i>	Docentes
<i>Campus</i> Inconfidentes	06
<i>Campus</i> Passos	08
<i>Campus</i> Poços de Caldas	11
<i>Campus</i> Pouso Alegre	12
<i>Campus</i> Machado	12
<i>Campus</i> Muzambinho	19
Total	68

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

Os dados expressos na tabela 1 mostram que houve representatividade que todos os *campi* que compuseram nosso *loci* de estudo.

A tabela 2 apresenta os dados relativos à faixa etária dos professores que atuavam, como docentes nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS.

Tabela 2 - Faixa etária

Faixa etária	Docentes	Percentual
18 a 25 anos	01	02%
26 a 35 anos	20	41%
36 a 45 anos	19	39%
46 a 55 anos	9	18%
Total	49	100%

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

Verificamos que a grande maioria dos professores, encontram-se nas faixas etárias compreendidas entre vinte e seis e quarenta e cinco anos, prevalecendo entre esses, os mais jovens. Inferimos que esses dados podem significar o aumento do interesse pela docência, considerando-se os IF's, em relação a realidade da rede pública nacional de modo geral, como um espaço privilegiado de exercício docente.

Podemos, para essa compreensão considerar múltiplos aspectos, que vão desde o reconhecimento profissional, passando pela remuneração compatível e pelas condições de trabalho favoráveis ao ensino, ao desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão. Esta inferência pode ser corroborada a partir das falas dos próprios sujeitos, como podemos verificar na sequência:

“Eu me sinto realizada. Eu estou numa instituição de curso superior. Eu entendo que essa realização faz parte do privilégio que eu tenho de pertencer a elite da docência no país. Meu salário em relação aos outros é extremamente alto. Não é só por isso, eu me sinto realizada realmente. Talvez se meu salário fosse menor, não sei se a minha realização seria tão efetiva quanto é hoje.” AA2

“No IF vale a pena financeiramente, socialmente e afetivamente. Eu acho que a gente é muito bem acolhida pelos alunos. Financeiramente, dos três níveis da federação é o que paga melhor. Socialmente também a gente é mais valorizada, porque trabalha numa instituição federal.” AA11

“Então, a questão é que os Institutos Federais, (...) te dão uma condição de trabalho diferente das demais. Eu não posso falar que é o superlativo, mas é uma boa condição de trabalho em relação às outras escolas, estaduais, particulares. Então a condição de trabalho é muito boa.” BB01

“Eu acho que um dos motivos, é que a gente tem uma valorização a mais aqui. Em comparação aos professores do estado, pelos pais, então... por ter essa valorização. Ter possibilidade de estudar, de fazer curso, eu vou começar o doutorado agora. A gente pode afastar, isso melhora o plano de carreira. As condições de trabalho que eu tenho, a gente tem uma quantidade razoável de aula, tenho tempo para preparar minhas aulas, tenho tempo pra orientar aluno, TCC, um projeto de

pesquisa, projeto de extensão. Eu acho que isso me faz ser realizada. Não só na sala de aula, mas também nessa parte extracurricular, digamos assim.” BB06

“(…) Eu vejo que a nossa realidade quanto professor da Rede Federal ela é realmente diferente de quem está no município, no estado. (…)” CC09

“Bom, como professor do IF, numa carreira federal similar de um magistério superior da universidade, me sinto bem satisfeito. Nós estamos muito próximos da qualidade de vida, qualidade de trabalho dos professores da universidade do ensino superior, do ponto de vista de salário, de carreira, condições de trabalho, então nesse aspecto enquanto professor de IF acho que nós estamos bem, mas no geral enquanto profissão docente no Brasil inteiro... eu dou palestras e converso com professores da rede estadual, rede municipal, é uma profissão ingrata, não é valorizada, profissionais que não tem como ter uma capacitação contínua, salário muito precário.” CC11

“Ser professor da Rede Federal, do ponto de vista da remuneração, é melhor do que a gente sabe que é a realidade de quem trabalha no estado ou na prefeitura.” DD01

“(…) Eu me sinto realizado. Eu acho que principalmente estar trabalhando em uma escola que tem essa estrutura um pouco melhor que a maior parte das escolas brasileiras, isso me traz uma certa realização. (…)” FF13

“(…) Vale a pena. Com as condições que nós estamos vale. (…)

Nós somos bem remunerados e isso dá uma qualidade legal. (…)” FF19

“Eu me sinto satisfeito pelas condições de trabalho que eu tenho. Aqui na instituição, por exemplo, a gente tem um laboratório com uma infraestrutura super bacana, a gente dispõe de tempo, a gente tem recurso humano para estar trabalhando o ensino, a pesquisa e a extensão.” EE02

A tabela 3 apresenta as respostas dadas, por nossos sujeitos de pesquisa, quanto ao vínculo profissional e regime de trabalho.

Tabela 3 - Vínculo profissional e regime de trabalho dos entrevistados

Vínculo Profissional	Docentes
Regime de Trabalho	
Efetivo DE ¹⁶	43
Efetivo 40h	01
Temporário 40h	05
Total	49

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on line*.

¹⁶ Regime de trabalho com Dedicção Exclusiva – 40h

Constatamos aqui, que dentre os quarenta e nove sujeitos de pesquisa que responderam ao questionário *on-line*, 88% deles são servidores efetivos, com dedicação exclusiva, nos quadros do IFSULDEMINAS.

O vínculo de trabalho com dedicação exclusiva tem vistas à atuação docente nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

Apenas um servidor efetivo declarou não possuir vínculo de dedicação exclusiva com a instituição enquanto cinco servidores, 10% dos sujeitos de pesquisa, exerciam a docência – 40h, como professores substitutos, no período investigado.

A tabela 4 nos apresenta o tempo, em anos, relativo à experiência docente declarado por nossos sujeitos de pesquisa.

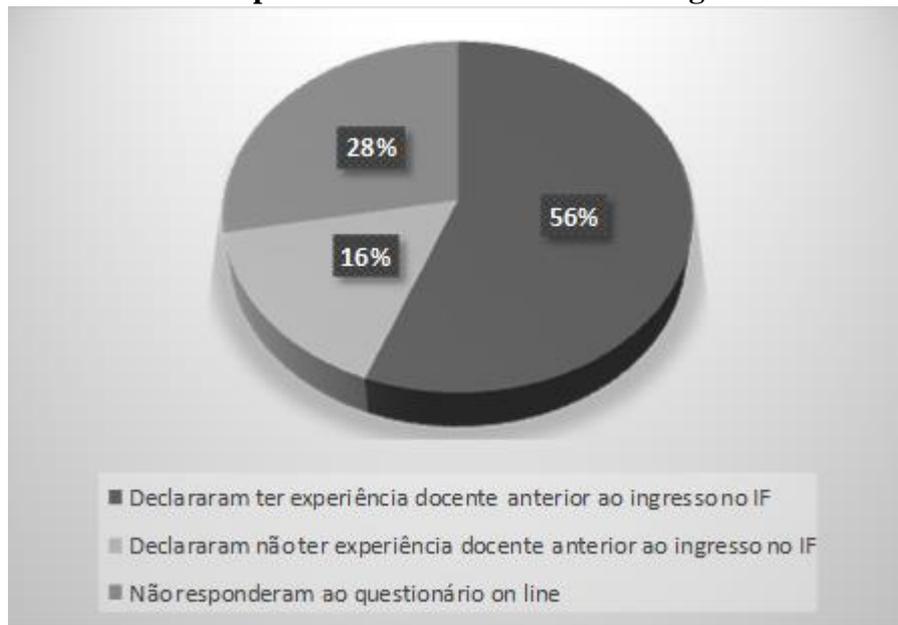
Tabela 4 - Tempo de experiência docente

Experiência Docente (em anos)	Docentes	Percentual
0 a 10 anos	18	38%
11 a 15 anos	14	29%
16 a 20 anos	08	16%
21 a 25 anos	05	09%
Mais de 25 anos	04	08%
Total	49	100%

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

A tabela 4, reforça o quadro verificado no que se refere à faixa etária, mostrando que o número de docentes iniciantes, compõem a maior parte do quadro de docentes da instituição.

Constatamos aqui, a partir dos dados coletados via questionário *on-line*, que trinta e oito entrevistados declararam terem tido experiência docente anterior ao ingresso do IF, representando 78% dos professores. Enquanto apenas onze dos entrevistados, informaram que não tiveram experiência docente anterior ao ingresso na RFECT, configurando 22% dos sujeitos que responderam a este instrumento de coleta de dados.

Gráfico 2 - Experiência docente anterior ao ingresso no IF

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora via questionário *on-line*

Aos sujeitos de pesquisa que declararam não terem tido experiência docente anterior ao ingresso no IFSULDEMINAS, foi perguntado como se prepararam para o efetivo exercício docente, ao que apresentaram as seguintes respostas: no dia-a-dia, através de leituras e estudos informais, no curso de licenciatura e através de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Passaremos a análise as respostas apresentadas à questão que indagava nossos sujeitos de pesquisa quanto à forma como que percebiam que os seus respectivos cursos de graduação, especialização, pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, contribuíram, do ponto de vista pedagógico, para o seu exercício da docência e em que(uais) aspecto(s).

As respostas a essa questão foram agrupadas no quadro 4, a partir de duas categorias de análise: Os que percebiam que seu processo de formação inicial e continuada contribuíram na sua preparação para o exercício docente e os que declaram que seus cursos de formação inicial e continuada pouco ou nada contribuíram para o exercício docente.

Quadro 4 - Percepção dos entrevistados em relação à contribuição do seu processo formativo inicial e continuado na sua preparação para o exercício docente

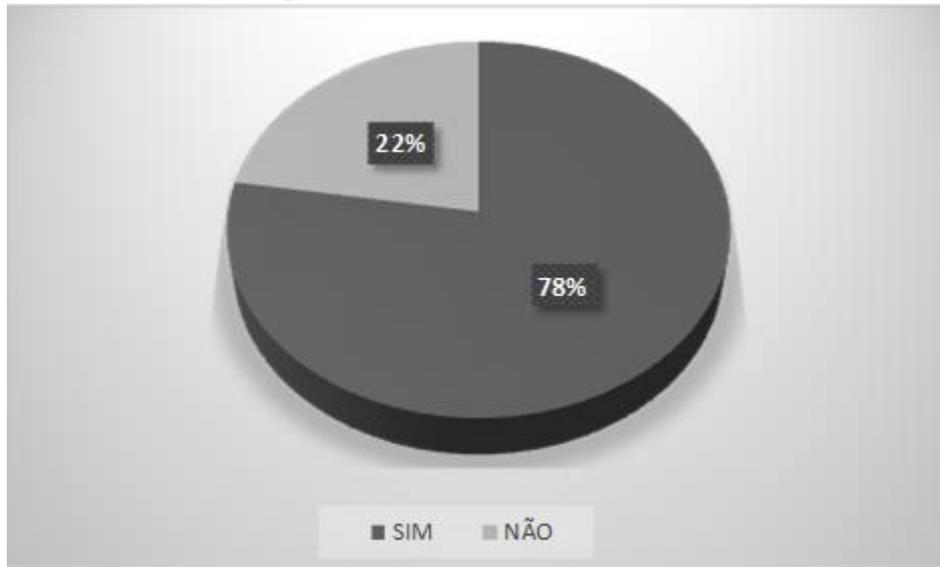
Argumentos apresentados pelos entrevistados que reconheceram a contribuição de graduação, especialização, pós-graduação <i>stricto sensu</i> em nível de mestrado e doutorado, contribuíram, do ponto de vista pedagógico, para o seu exercício da docência	55
Descritores	Ocorrências

1	Contribuição na aquisição de conhecimentos nas áreas pedagógica, metodológica e didática	19
2	Contribuição na forma de organizar as atividades inerentes ao exercício profissional	10
3	Desenvolvimento de senso crítico	03
4	Exercício reflexivo	03
5	Contribuição na forma de se relacionar com os alunos	04
6	Contato com a docência	07
7	Outro	09
Argumentos apresentados pelos entrevistados que afirmam que seus cursos de graduação, especialização, pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e doutorado, pouco ou nada contribuíram, do ponto de vista pedagógico, para o seu exercício da docência		13
Descritores		Ocorrências
1	Formação focada na pesquisa básica.	03
2	Foi completamente voltada para mercado, pesquisa e produção, sem uma preocupação com a formação para a docência.	01
3	A forma como as disciplinas pedagógicas foram trabalhadas pouco contribuíram	01
4	Nada voltado para prática docente	06
5	Outro	02

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

Numa observação preliminar identificamos trinta e oito respostas afirmando que os seus cursos de graduação, especialização, pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, contribuíram, do ponto de vista pedagógico, para o seu exercício da docência, o que corresponde a 78% dos nossos sujeitos de pesquisa. Enquanto onze dos entrevistados relataram que seus cursos de graduação, especialização, pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, pouco ou nada contribuíram, do ponto de vista pedagógico, para o seu exercício docente, perfazendo um total 22% dos entrevistados. Conforme podemos verificar no gráfico 3:

Gráfico 3 - Reconhecem a contribuição dos cursos de formação inicial e/ou continuada para o seu exercício docente



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora via questionário *on-line*

Mesmo sendo minoria, esse discurso merece nossa atenção uma vez que reforça as políticas de descredenciamento das licenciaturas, como por exemplo, a possibilidade de exercício docente a partir do reconhecimento do notório saber na área de atuação. A prática pedagógica é um saber, mas não é o mais importante. A prática pela prática não é produto de reflexão, conseqüentemente, não se configura em saberes articulados a partir do processo de formação profissional.

Porém, partimos para uma análise mais cuidadosa dessas respostas, começando pelo grupo que considera que suas respectivas formações inicial e continuada, trouxeram contribuições para seu efetivo exercício docente. Vimos que os aspectos gerais inerentes ao exercício da docência aparecem um número significativo de vezes. Porém, verificamos a partir da pouca ocorrência dos aspectos relativos ao desenvolvimento do senso crítico, indícios de que, o exercício de uma prática docente crítica e reflexiva, ainda não está efetivamente consolidada neste grupo de professores.

Uma prática pedagógica, sustentada pelo exercício reflexivo, e desenvolvimento do senso crítico são apresentados por Giroux (1997), como essenciais para a melhor compreensão dos aparatos históricos de dominação e luta, frutos da esfera econômica e da forma como se dão as relações sociais na sociedade capitalista. Portanto, fundamentais a uma prática voltada para a formação de professores conscientes de sua identidade docente e sobretudo do seu papel social. O autor, entende que os conhecimentos pedagógicos são produto, fundamentalmente, de uma prática política e ética, bem como de uma construção social e historicamente situadas.

Já Tardif (2010, p.14), numa abordagem menos crítica, aponta para a compreensão da natureza sociocultural destes conhecimentos e saberes próprios da docência, esclarece que os saberes próprios da docência são constituídos historicamente a partir de contextos socioculturais, políticos e econômicos diversos. Entendendo que na perspectiva do Tardif, a ação docente “centra-se no plano de meios e estratégias de ensino; procura o desempenho e a eficácia na consecução dos objetivos escolares”, como nos lembra Veiga (2012, p.17-18).

Portanto, respaldados nos autores estudados, reforçamos que nos cursos de licenciatura, os processos formativos precisam, prioritariamente, oportunizar a construção das habilidades e competências voltadas à compreensão dessa dimensão sócio-política-cultural destes conhecimentos e saberes, tão essenciais a efetivação de uma prática docente crítica e reflexiva.

Um curso de formação docente comprometido com a construção dessas habilidades e competências precisa viabilizar espaços para diálogo e reflexão, por serem nesses espaços, parte integrante do contexto da socialização profissional, que os conhecimentos e saberes próprios da docência são incorporados, modificados e adaptados, de forma dinâmica, crítica e reflexiva.

A tabela 5, apresenta a profissão declarada por nossos sujeitos de pesquisa.

Tabela 5 - Profissão declarada

Profissão declarada	Docentes
Professor (a)	36
Professor (a) EBTT	06
Biólogo (a)	02
Licenciado (a)	01
Engenheiro Agrônomo	01
Médico (a) Veterinário (a)	01
Total	49

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on line*.

A tabela 5, nos mostra que, dentre os quarenta e nove professores efetivos que responderam ao questionário *on-line*, cinco deles, ou seja, 8% deles, demonstram não se reconhecer profissionalmente como professores. Esse número pode parecer um número inexpressivo, mas merece atenção e cuidado, uma vez que pode conter uma concepção de docência que não viabilize um efetivo exercício docente numa perspectiva crítica e reflexiva, e conseqüentemente, que não possibilite uma formação de professores críticos e reflexivos, conscientes de sua identidade docente e da função social da profissão docente.

Como alerta Veiga (2012), quando diz que a falta de compreensão do real papel do professor na construção de uma consciência crítica, pode gerar uma compreensão equivocada de que a realidade pode ser compartimentada ou “como se os problemas surgidos pudessem ser identificados com um rótulo que indicasse o componente curricular que poderia ser responsável para a sua solução” (p.18). O que, na opinião da autora, seria o mesmo que “admitir que o professor pode, sem grandes dificuldades, ser substituído pela tecnologia” (p.18).

A construção da identidade docente é considerado um tema de grande relevância e sobre o qual se debruçaram, muitos pesquisadores ao longo da história da educação, bem como atualmente. Para Tardif (2010) os saberes profissionais nunca são definidos apenas pelo professor, em si mesmo, mas produzidos socialmente, como resultado de uma negociação entre os diversos grupos sociais. Considerando-se que, esses saberes, são construídos em um contexto historicamente constituído, por agentes que possuem formação comum e atuam num mesmo contexto.

Porém, ressaltamos que, no caso específico deste estudo, os saberes profissionais não são construídos nas condições postas pelo autor. Pois, neste espaço de formação docente atuam, como professores, profissionais de diversas áreas de formação.

Constatamos, a partir da análise das respostas, que ainda existem professores que não se veem profissionalmente como professores. Diante disso, consideramos possível inferir que a autopercepção profissional destes professores formadores, ou seja, suas respectivas identidades docentes, ainda se encontram em construção. TARDIF (2010, p.13), pontua que “o jogo sutil de conhecimento, de reconhecimento e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” é engendrado no processo de instrução e educação, ou seja, nos espaços de formação institucionalizados. Ao que podemos inferir que a construção da identidade docente ultrapassa os limites da formação e alcança o espaço de atuação profissional.

Na tabela 6 organizamos as respostas para a questão que perguntava se existia no IFSULDEMINAS algum programa de formação pedagógica ou continuada, no caso positivo, o entrevistado deveria indicar qual ou quais eram as formas como essa formação era oferecida.

Tabela 6 - Percepção dos entrevistados quanto a oferta de formação pedagógica

O IFSULDEMINAS oferece algum curso de Formação Pedagógica ou continuada?	Ocorrências
SIM	20
NÃO	29

Total	49
--------------	-----------

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

As respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa a essa questão deixam claro que a maioria dos professores não percebem ações de formação pedagógica na instituição. Cunha (2013, p.4), define como processos de formação continuada:

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

Como podemos constatar, vinte sujeitos da nossa pesquisa, responderam que sim, admitindo a existência de oferta de programas de formação pedagógica ou continuada no IFSULDEMINAS.

Os entrevistados que responderam SIM a essa questão, precisaram explicitar quais programas seriam esses. Aqui verificamos, a partir das justificativas apresentadas, que nem sempre há percepção de quais seriam esses cursos de formação pedagógica ou continuada implementados na instituição. Seis destes professores não apresentaram a justificativa solicitada. Cinco entrevistados entendem como Formação Pedagógica ou continuada: palestras eventuais, oficinas pedagógicas, reuniões pedagógicas e cursos de curta duração; três entrevistados entendem como Formação Pedagógica ou continuada os próprios cursos de licenciatura, Pedagogia, Educação Especial ofertados pela instituição de forma presencial ou EaD; dois entrevistados entendem como Formação Pedagógica ou continuada o incentivo para capacitação, participação em eventos científicos, parcerias da instituição em programas de minter e dinter; Três docentes identificaram o curso de Formação Pedagógica já ofertado nos *campus* Muzambinho e Inconfidentes. Sendo que, apenas na resposta de um deles tem a observação de que estes cursos já foram oferecidos, mas atualmente estão desativados.

Vinte e nove sujeitos da pesquisa, ou seja, 60% dos entrevistados, responderam que não há oferta de cursos de formação pedagógica ou continuada pelo IFSULDEMINAS. Ao que podemos inferir que, se esses programas existem em nível institucional ou dentro da cada *campus*, não estão sendo percebidos por grande parte dos docentes.

Em relação ao gênero do coletivo dos nossos sujeitos de pesquisa, os professores que atuavam nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, obtivemos uma informação interessante. Pois, delineou-se uma equiparação verificada quando, do total dos sessenta e oito

professores que deram retorno a pelo menos um dos dois instrumentos de coleta de dados, trinta e cinco eram do sexo masculino, perfazendo 52% do total de docentes, e trinta e três do sexo feminino, perfazendo 48% dos entrevistados.

Estes dados, se tornam importante fonte de informação para futuros estudos, uma vez que, participação expressiva das mulheres, ficava restrita os quadros do magistério das séries iniciais, conforme mostra Gatti (2010), referindo-se a feminização da docência nesse nível de ensino. Fenômeno este, que de acordo com a autora, não é recente. Uma vez que:

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI, 2010, p. 1362)

No quadro 5, estão registrados os dados que dizem respeito a descrição dos cursos de formação inicial e pós-graduação *stricto sensu* informados pelos professores que atuavam no período investigado, nos cursos de licenciatura ofertados nos *campi* do IFSULDEMINAS, sujeitos do nosso estudo.

Quadro 5 - Caracterização da formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa

Identificação do sujeito	Formação Inicial Graduação / Especialização	Mestrado	Doutorado
AA1	Licenciatura Plena em Química	Química Orgânica	Química Orgânica
AA2	Química Bacharelado	Química Analítica	Química Analítica
AA4	Licenciatura em Química	Físico-Química	Química Analítica
AA5	Química Licenciatura/Bacharelado	Química	Química
AA13	Física	Física	Física
AA14	Licenciatura em Matemática	Engenharia de Materiais	
BB1	Engenharia	Sistema de Produção	Educação

BB2	Ciências Biológicas Licenciatura / Bacharelado	Educação nas Ciências	Química Biológica
BB4	Matemática Bacharelado	Álgebra	
BB5	Licenciatura em Ed. Física	Redes de aprendizagem	Educação
BB6	Licenciatura em Ciênc. Biológicas	Ecologia e Tecnologia Ambiental	Ecologia
BB7	Engenharia Florestal	Ciências Florestais	Agronomia
BB8	Licenciatura Computação Licenciatura Matemática		
BB10	Ciência da Computação		Biotecnologia
BB9	Licenciatura em Informática		
BB13	Medicina Veterinária	Produção Animal	
CC3	Licenciatura em Geografia	Geografia	Geografia
CC5	Ciências Biológicas Licenciatura / Bacharel.	Microbiologia Agrícola	Microbiologia Agrícola
CC12	Ciências da Computação Pedagogia	Educação	Engenharia Agrícola
CC13	Pedagogia	Educação Inclusiva	Ensino de Ciências
CC14	Geografia Licenciatura/Bacharelado		
DD1	Licenciatura em Ciências Biológicas	Comportamento e Biologia Animal	Entomologia
DD2	Licenciatura em Ciências Biológicas	Metodologias de Ensino	Formação de Professores
DD3	Licenciatura em Ciências Biológicas	Neurobiologia	Neurobiologia
DD4	Engenharia Agrônoma	Entomologia	Entomologia
DD5	Ciências Biológicas Licenciatura / Bacharelado	Genética e Bioquímica	Ensino de Ciências
DD6	Engenharia Agrônoma	Fitotecnia	Fitotecnia

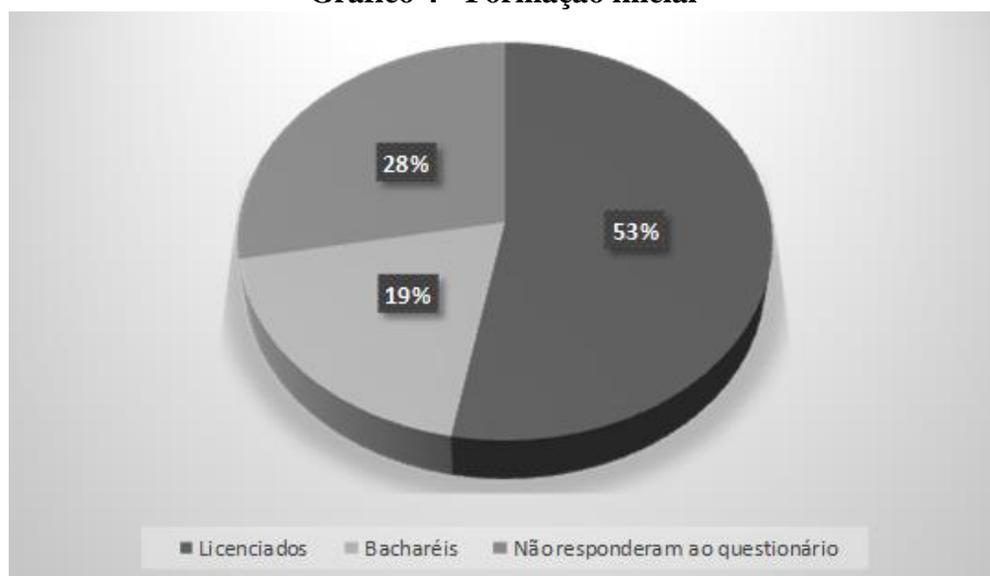
EE1	Licenciatura em Matemática	Matemática	
EE2	Licenciatura em Matemática	Ensino da Matemática	
EE5	Licenciatura em Matemática	Teoria Qualitativa em Equações diferenciais Ordinárias	Teoria Qualitativa em Equações diferenciais Ordinárias
EE8	Licenciatura em Letras / Pedagogia Especialização em Libras		
EE6	Licenciatura em Matemática	Matemática	
EE7	Licenciatura em Matemática	Educação Matemática	Educação Matemática
EE8	Matemática	Ensino da Matemática	
EE1	Licenciatura em Matemática	Matemática	
FF1	Licenciatura em Ed. Física	Educação	Desenvolvimento Humano e tecnologias
FF2	Licenciatura em Ed. Física	Desenvolvimento Motor	
FF3	Licenciatura em História	Linguística	
FF4	Licenciatura Plena Ciências Biológicas	Tecnologia Ambiental	
FF5	Licenciatura em Letras	Letras	
FF6	Licenciatura em Ciências Biológicas	Entomologia	Entomologia
FF7	Medicina Veterinária	Parasitologia	Bem-Estar animal
FF8	Pedagogia	Educação História e Filosofia	
FF9	Educação Física / Pedagogia	Ciências Nutricionais	Desenvolvimento Humano e tecnologias

FF10	Bacharelado em Educação Física	Biodinâmica da Motricidade Humana	Biodinâmica do Movimento Humano
FF11	Bacharelado em Educação Física	Fisiologia Animal	
FF12	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ecologia	Engenharia Florestal
FF13	Licenciatura em Ciências Sociais	Sociologia	
FF14	Engenharia Agrônoma Licenciatura em Ciências Agrárias	Genética e Melhoramento de Plantas	

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados informados nos questionários *on-line*.

Uma leitura preliminar dos dados coletados, referentes a formação inicial e continuada dos professores, nos indica que a maior parte destes docentes que atuavam como professores nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, possuem habilitação para o exercício da docência, licenciatura, conforme preconizam os princípios legais. Sendo trinta e seis deles, com formação inicial através de cursos de formação pedagógica, o que corresponde a 53% dos entrevistados, enquanto 28% dos docentes tem sua formação inicial em algum curso de bacharelado. O que, num primeiro momento, nos parece um quadro bastante favorável em se tratando de docentes que atuam como professores formadores de futuros professores.

Gráfico 4 - Formação inicial

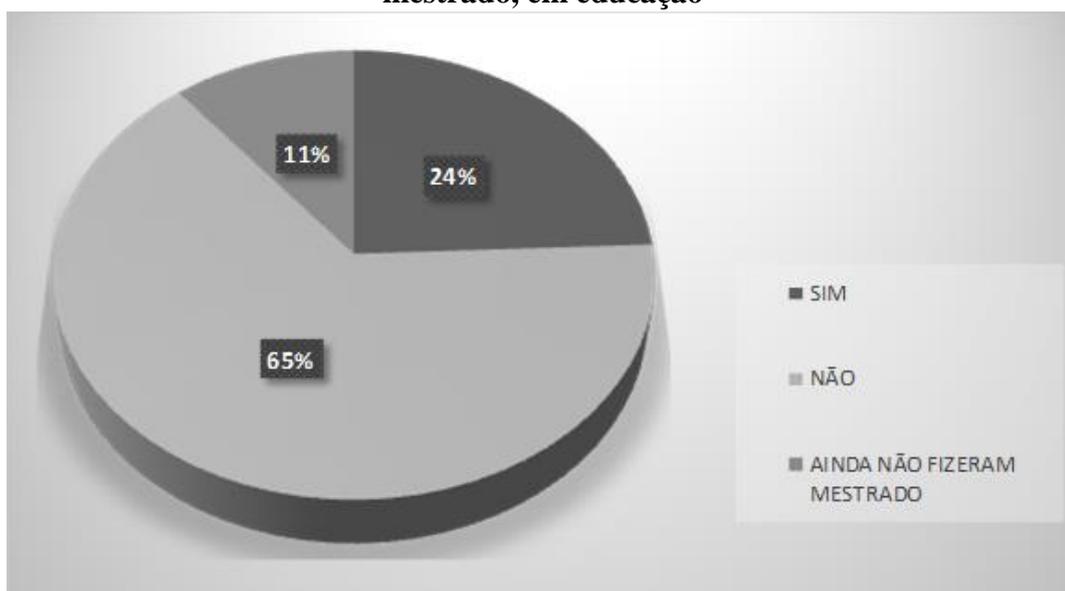


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

Porém, ao nos aprofundarmos nos dados para um estudo mais criterioso, buscando conhecer as trajetórias formativas percorridas por esses profissionais, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, constatamos que dentre os quarenta e nove sujeitos do nosso estudo que responderam ao questionário, apenas quatro destes professores, ou seja, 8%, iniciaram e prosseguiram toda sua trajetória formativa na área da educação.

É possível verificar também, que dentre os trinta e sete professores que tiveram a sua formação inicial em algum curso de formação docente, 65% deles não buscaram, em nível mestrado, capacitação na área da educação, enquanto apenas 24% deles, deu continuidade a sua formação docente através de programas de mestrado na área da educação. E, vale registrar que 11% destes docentes licenciados, ainda não cursaram a pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Como podemos verificar no gráfico 5:

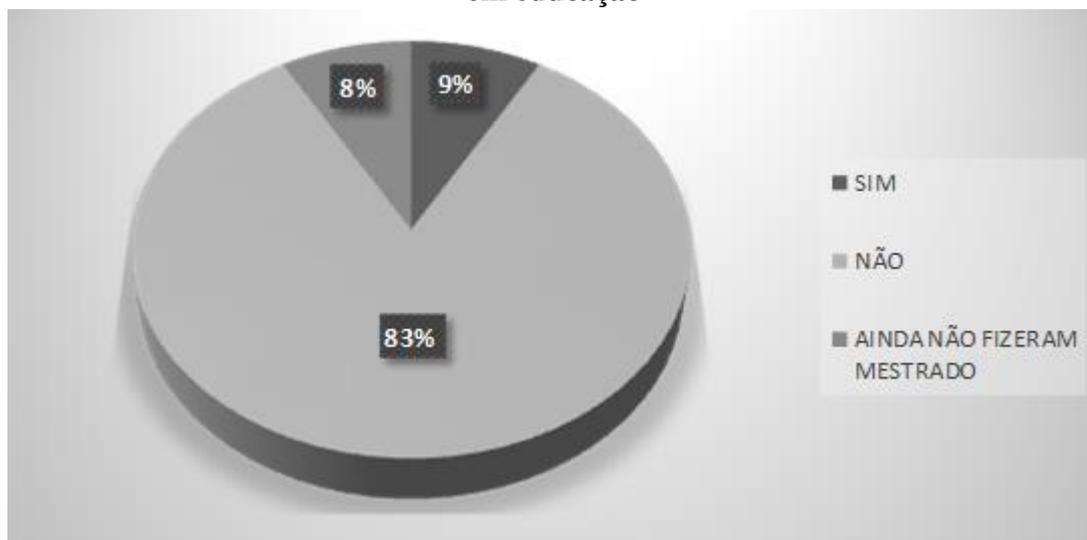
Gráfico 5 - Licenciados que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, em educação



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

E entre os doze professores com formação inicial em cursos de bacharelado, verificamos que apenas 9% destes docentes, optaram por programas de mestrado na área da educação, enquanto 83%, fizeram a opção de dar continuidade ao seu processo formativo inicial, em programas de mestrado nas suas áreas de origem. Observando-se que dentre os profissionais com formação inicial em cursos de bacharelado, 8% deles ainda não cursaram pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado. Como podemos verificar no gráfico 6:

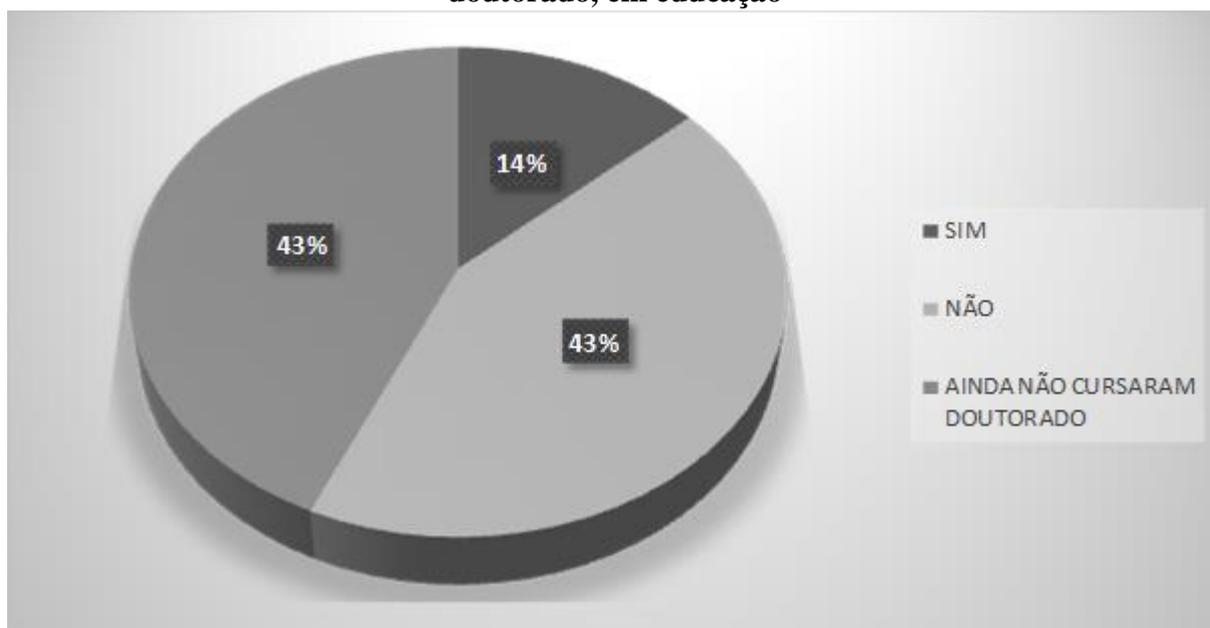
Gráfico 6 - Bacharéis que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, em educação



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

Quando estudamos os dados em relação a pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, o panorama fica ainda mais discrepante. Dentre os licenciados, verificamos que apenas cinco entrevistados -14%, optaram por linhas de pesquisa em educação, enquanto dezesseis deles - 43%, optaram por linhas de pesquisa em outras áreas. E ainda verificamos que dezesseis deles - 43%, ainda não cursaram pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado. Conforme podemos visualizar no gráfico 7:

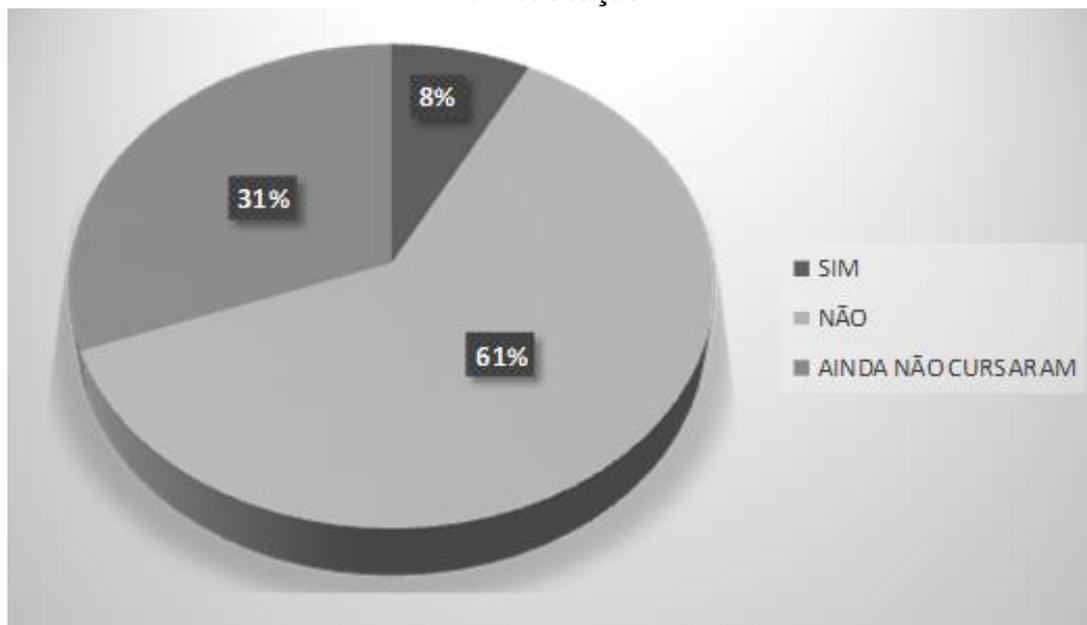
Gráfico 7 - Licenciados que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, em educação



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

Dentre os doze professores com formação inicial em cursos de bacharelado, observamos que apenas 1 deles optou por linha de pesquisa em educação, enquanto oito deles - 61% optaram por seguirem sua formação em suas áreas de origem. Constatamos também que quatro professores quatro - 31%, ainda não possuem esse nível de formação. Conforme podemos visualizar no gráfico 8:

Gráfico 8 - Bacharéis que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado, em educação



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

4.1.2 Identificação da concepção da docência e identidade profissional

Passaremos agora a discussão da questão “O que é para você ser professor?”. Pretendíamos, com essa questão verificarmos e analisarmos as concepções destes docentes formadores, sobre o que é ser professor. Uma vez que, a forma como esses sujeitos concebem o que é ser professor, compõe a gênese, sobre a qual eles construíram as concepções que sustentam seu fazer profissional e conseqüentemente acerca do como deve ser a formação desse profissional – “barema” de sua atuação docente.

Assim, para essa discussão, tendo em vista, nosso objetivo, classificamos as respostas a partir de dois descritores: Professores que consideraram em suas respostas a dimensão política da docência e Professores que não consideraram em suas respostas a dimensão política da docência. Conforme pode ser verificado no quadro 6:

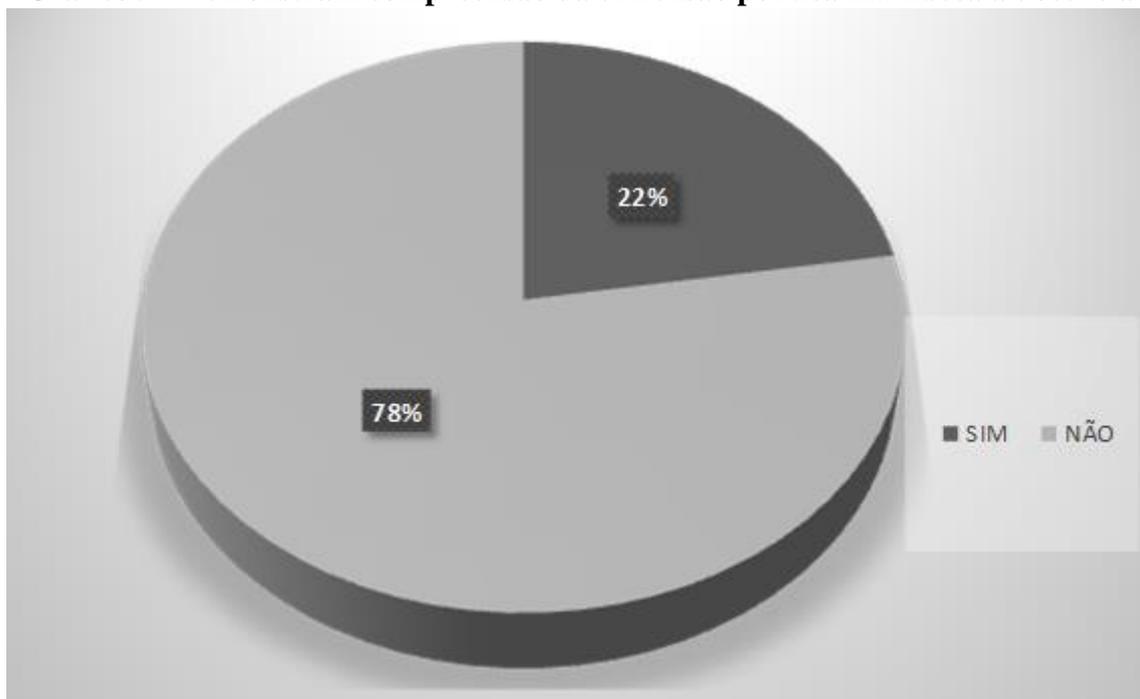
Quadro 6 - Percepção dos entrevistados em relação ao o que é ser professor

Professores que consideraram em suas respostas as dimensão política da docência		11
Descritores		Ocorrências
1	Formar cidadãos	01
2	Dar atenção às diferenças individuais	02
3	Trabalhar o humano na sua totalidade, não apenas o conteúdo específico	03
4	Ajustar o contexto local aos conteúdos	01
5	Despertar o senso crítico	01
6	Compromisso social	03
Professores que não consideraram em suas respostas a dimensão política da docência		37
Descritores		Ocorrências
1	Exercício de um dom / vocação	03
2	Transmitir e compartilhar conhecimento	12
3	Despertar o desejo por aprender / Ensinar	08
4	Uma profissão	03
5	Facilitador / Mediador do conhecimento	04
6	Ajudar o aluno a se desenvolver numa determinada área	02
7	Outro	05

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Diante do quadro 6, construído a partir das respostas dada para a questão “O que é ser professor?”, constatamos que apenas onze sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 22% dos docentes, apresentaram em suas respostas que demonstravam compreensão da dimensão política intrínseca à docência, condição *sine qua non* para a efetivação de uma docência crítica e reflexiva e conseqüentemente à condução de uma formação de docentes críticos e reflexivos conscientes da sua identidade docente. Conforme podemos visualizar no gráfico 9:

Gráfico 9 - Demonstram compreensão da dimensão política intrínseca à docência



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir dos questionários *on-line*

Porém, o fato de que nas respostas de trinta e oito entrevistados - 78%, não conterem elementos que demonstrassem a compreensão da dimensão política da docência, merece nossa atenção. Neste caso, a partir das contribuições de Garcia (1999); Bireaud (1995), percebemos a partir desta análise, uma grande probabilidade de que, as práticas pedagógicas destes profissionais, tendam ao isomorfismo. Portanto, os autores citados, alertam quanto ao prejuízo que essa tendência ao isomorfismo, ou seja, uma prática pedagógica baseada apenas na formação que o professor formador recebeu como estudante. Mesmo que esta formação seja avaliada positivamente, essa reprodução das experiências vivenciadas como aluno ao longo da sua trajetória formativa, sem a devida reflexão teórico-metodológica, pode acarretar.

(...) o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na Universidade como seus formadores. Os docentes do secundário têm, portanto, uma declarada tendência para reproduzir o modelo pedagógico dominante no Ensino Superior, isto é, a aula magistral, cujo conteúdo se define a partir das experiências da disciplina a ensinar. (BIREAUD, 1995, p. 177)

Isso posto, inferimos que existe uma complementariedade entre o entendimento que se tem sobre o que é ser professor e as motivações que levaram nossos sujeitos de pesquisa a essa escolha.

Em função disso, passaremos à discussão dos dados referentes à questão que inquiriu os entrevistados sobre os motivos que os levaram à escolha da profissão docente. Classificamos

as respostas a partir de dois descritores: professores que acalentaram desde criança o desejo pela docência e professores que declararam que sua opção pela docência se deu já na vida adulta. Conforme pode ser verificado no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Percepção dos entrevistados em relação ao que os levou ao ofício docente

Professores que acalentaram desde criança o desejo pela docência		16
Descritores		Ocorrências
1	Vocação / dom	12
2	Influência familiar	4
Professores que declararam que sua opção pela docência se deu já na vida adulta		32
Descritores		Ocorrências
1	Acaso / conveniência	11
2	Graduação / Licenciatura	15
3	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	04
4	Influência de um professor	01
5	Outro	01

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Num primeiro momento, podemos constatar que a maioria dos professores formadores vinculados aos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, optaram pela profissão docente mediados pelos processos formativos oportunizados em cursos de formação docente. Ao que inferimos se tratar de um panorama que retifica a importância destes cursos na trajetória formativa destes profissionais.

Dentre os professores que declararam acalentar o desejo pela profissão docente desde criança, prevalecem aqueles que justificam sua opção a partir do argumento da vocação ou dom. Entendendo por dom, a aptidão, o jeito, uma habilidade ou a facilidade, para realizar algo. Portanto, como uma concepção mais pragmática. E como vocação, a ação ou efeito de chamar, de invocar, de denominar (-se). Portanto, uma concepção mais subjetiva. Mas, ambas, demonstram uma visão acrítica da docência, pela ausência de indícios que demonstrem a valorização do papel articulador da docência nas perspectivas epistemológica, social, política, ética e cultural. Como podemos perceber nas falas a seguir:

“Desde pequeno, até as brincadeiras. A gente brincava de um ensinar o outro.” AA01

“Eu nasci com vontade de ser docente. Eu sempre quis. Eu não tive um momento da minha vida específico no qual eu decidi ser docente. Eu acredito que foi uma vontade nata, da minha personalidade.” AA02

“Adoro. Sempre gostei. [...] a sala de aula sempre foi minha paixão” AA10

“Eu sempre quis ser professora desde pequena. Não sei se é uma aptidão natural.” AA12

Ainda no grupo daqueles que declararam acalentar o desejo pela profissão docente desde criança, temos os sujeitos que justificam sua opção profissional a partir do argumento da influência familiar. Nestes casos, fica perceptível a sobrepujança dos aspectos afetivos nessa escolha, sem indícios da valorização do papel articulador da docência nas perspectivas epistemológica, social, política, ética e cultural. Como podemos verificar:

“Eu acabei sendo meio que guiado para esse lado assim. Porque, desde a minha formação inicial, lá nos primórdios, onde eu morava só tinha uma escola. E minha família toda trabalhava na escola de alguma maneira, minha irmã professora, e aí eu acabei encaminhando para essa área aí de ser professor” AA09

“Escola pra mim sempre foi o ambiente mais gostoso que eu tive na minha infância e isso me levou a querer ser professor e eu escolhi a profissão de professor e estou nela há trinta e seis anos.” BB05

“Bom, talvez pela experiência que eu tive em casa, porque a minha mãe ela era professora e ela foi uma referência pra mim.” EE02

“Na verdade foi por causa da minha mãe, a minha mãe era professora sempre a vida toda foi professora, e eu gostava da forma com que ela lidava com os alunos” FF11

O grupo dos sujeitos que declararam que sua opção pela docência se deu já na vida adulta demandou mais descritores para acolherem a multiplicidade dos argumentos. Ora de cunho mais acrítico, ora apresentando indícios de percepção da dimensão crítica necessária ao fazer docente.

E no grupo de sujeitos que declaram que essa opção se deu por acaso, ou por conveniência, encontramos elementos interessantes para análise. Nas falas a seguir podemos inferir que, na falta das condições desejáveis para o exercício de uma profissão pretendida – inferida a partir do curso de graduação, a profissão docente surgiu como uma oportunidade.

“Na verdade foi conveniente. [...] Acabou que por acaso eu tinha um amigo que fazia licenciatura e me convidou pra dar aula como voluntário num projeto que ele tinha, era um projeto de alfabetização e noções de ciência básica. Um curso informal. Eu fui dei uma aula, na verdade eu não queria ir. Fui pra substituir ele, porque ele não tinha outra pessoa pra ficar no lugar dele. Acabei indo, gostei. Gostei muito mesmo. Fui pra ajudar ele, mas acabei gostando. Pedir pra ir outra vez quando precisasse. Aí quando precisou eu fui de novo. Mais dois meses depois eu estava pedindo remanejamento para a licenciatura, pedi demissão da empresa e comecei a tentar ingressar nessa área.” AA04

“O que me levou a ser professor é que um cidadão chegou na porta de casa, bateu à porta e, me chamou pra ser professor.” BB01

“Na verdade foi a oportunidade, não vocação porque como eu fiz bacharelado não tinha vocação pra área de ensino e depois como eu estava fazendo uma especialização e ocorreu de abrir um curso superior na faculdade aqui da cidade e tinha poucos profissionais nessa área com formação, então me convidaram a trabalhar” BB10

Em alguns argumentos ficam evidentes os ‘atrativos’ que a docência na RFECT oferece – apontados pelos próprios sujeitos da pesquisa em outro momento como sendo: o reconhecimento profissional, remuneração compatível e condições de trabalho favoráveis ao ensino, ao desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, foram importantes nessa decisão:

“Quando eu me graduei eu não tinha a intenção de ser professora. Fiz licenciatura porque era o vestibular que tinha no meio do ano, mas com a intenção de transferir para bacharelado no final do ano. [...] Aí eu fui e prestei o concurso. Na época eu estava fazendo vários concursos, eu queria um emprego. Passei, e me apaixonei. Agora eu amo dar aula.” BB06

Outros argumentos evidenciam as contribuições que os cursos de licenciatura podem oferecer no fomento do desejo pelo exercício da docência, ao longo do percurso formativo destes sujeitos, nos cursos de licenciatura ou até mesmo nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Ficando claro, para nós, a importância das atividades de acompanhamento e reflexão sobre o exercício docente – observação, monitoria, estágios, seminários, entre outras, ao longo do processo formativo:

“Na verdade o que me levou é uma triste realidade. [...] Eu nunca sonhei em ser professora, nunca. Quando eu fui fazer licenciatura, eu fiz porque era o curso mais fácil de passar. A minha primeira intenção era trabalhar na indústria, fazer pesquisa e nunca ir para sala de aula. [...] Então, quando eu fui fazer o estágio para uma turma de um colégio de aplicação, aí... me apaixonei. Não era o meu objetivo inicial, mas a prática durante a graduação, os estágios, dar seminários ... eu vi que eu gostava disso.” AA07

“Pra te ser sincero, quando entrei na faculdade eu jurava de pé junto que eu nunca ia ser professor. [...] desde o primeiro dia que eu pus o pé na sala de aula eu nunca fiquei um dia sem dar aula até hoje.” BB02

“Claro que quando você é pequeno, você almeja profissões de destaque como médico, advogado, mas depois que eu comecei a fazer o curso de licenciatura eu me apaixonei pela área” BB04

“Na verdade o curso de licenciatura não era minha primeira opção, daí como eu não passei no que eu queria [...] eu acabei indo para essa área.” AA05

“Eu não comecei a minha vida acadêmica com licenciatura, então, não pensei nisso como primeira opção. [...] A gente vai sempre pelo quadro que a gente tem de

remuneração, de professor estadual, municipal, a desvalorização da carreira, então nunca foi minha primeira opção ser professora. Dentro da universidade, fazendo mestrado e doutorado, fazendo estágio de docência no mestrado e doutorado, quer dizer, começando a trabalhar em sala de aula, aí eu vi que realmente isso que eu gostava,” CC09

“Quando eu estava na graduação nunca pensei em ser professora, nunca passou pela minha cabeça. Mas daí quando fiz o mestrado eu comecei a ter mais contato com sala de aula, porque a gente tinha que fazer o estágio docência, então a gente tinha que dar aula e nisso foi despertando esse interesse em virar professor”. BB07

“Quando eu estava na metade do doutorado surgiu a oportunidade de dar aula numa faculdade, justo com a formação de professores, aí, na verdade eu não descobri antes de ser professora, eu descobri que eu gostava de ser professora sendo professora” CC08

A formação de professores é, como aponta Garcia (1999), uma área de conhecimento e investigação, configurando-se como um processo contínuo, interativo, cumulativo, sistemático e organizado. Contínuo, porque tanto para os professores em formação quanto para os professores formadores, ele se dá ao longo de toda a sua vida profissional, que como verificado, pode acontecer impostas por circunstâncias que fogem à esfera do controle do próprio sujeito. Interativo, porque tem como condição a interação dialógica e reflexiva entre os envolvidos, entendida na perspectiva investigada nessa pesquisa, como condição para a formação do docente crítico e reflexivo. Cumulativo, porque passa pela aquisição dos saberes específicos da docência, bem como pela reflexão sobre esses próprios saberes construídos. Sistemático e organizado porque é um processo que exige planejamento.

Os dados trabalhados confirmam que metade dos sujeitos de pesquisa, considerados nesta análise, fizeram uma opção pela profissão docente, num cenário contraditório. O que não quer dizer, que os docentes que fizeram a opção pela docência ainda muito jovens, não estejam também submetidos às condições contraditórias impostas pelo cenário sócio-político-econômico do nosso país. Isso corrobora com o entendimento de que aprender e ensinar não é um processo homogêneo, igual para todos, mas sim individual, contextualizado, conflituoso, como é possível verificar na visão apresentada por Garcia (1999).

Apenas uma das respostas transcritas não se encaixou em nenhuma das categorias pré-definidas, por isso a registramos numa categoria denominada “Outros”, a fim de manter a coerência com a nossa opção metodológica. Por entendemos que a mesma que não deixava claro em que momento da vida deste sujeito da pesquisa, foi feita a opção pela profissão docente. Porém, esta resposta apresenta num indício favorável a uma docência crítica e reflexiva, pelo caráter crítico da mensagem comunicada, como podemos verificar:

“A vontade de entender o sistema educacional, fazer as pessoas crescerem, formar cidadão, mais ou menos por aí.” EE06

Registramos, também, outra fala em que é possível verificar indícios da compreensão de uma percepção dimensão política do ato pedagógico:

“E eu não sei exatamente se tem uma questão política ai, de você acreditar que a formação das pessoas podem ter um impacto positivo, na nossa sociedade e tem também essa realização de você colaborar de certa forma.” CC06

Zeichner (1993), alerta quanto a importância de se trabalhar nas instâncias formativas, entendidas aqui como os cursos de formação e seus múltiplos espaços de atuação docente, conteúdos voltados para a diversidade. Como diversidade o autor inclui as diferenças individuais relativas aos diferentes ritmos de aprendizagem, às questões étnicas, sociais, culturais e linguísticas.

Tais aspectos intrínsecos do fazer docente, foram expressos na fala de apenas um dos sujeitos de pesquisa:

“[...] o professor ter esse olhar, de ver a sala com as diferenças que existem, ver a sala não como um lugar de seleção entre bons e ruins. E aí eu acho que ser professor me possibilita isso, ir com essa satisfação pra casa, de preparar uma aula e conseguir o objetivo.” EE08

Para dar subsídio à identificação das concepções que norteiam o fazer docente dos professores, buscamos em Garcia (1999), as orientações conceituais que podem referenciar as concepções de formação de professores. Para aferição destas concepções utilizamos, no questionário *on-line*, uma questão de múltipla escolha, cujas opções estariam de acordo com os pressupostos das orientações conforme proposto pelo autor. A questão proposta foi: Qual opção melhor define a forma como você concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente no âmbito da licenciatura no IFSULDEMINAS?

Tabela 7: Orientação conceitual sobre a docência

Orientação Conceitual na Formação de Professores	Ocorrências
Orientação Acadêmica	04
Orientação Tecnológica	01
Orientação Prática	03

Orientação Social-Reconstrucionista	39
Outra	02
	49

Fonte: Dados coletados nos questionários on line.

Uma observação preliminar dos dados coletados, contradiz o quadro apresentado por Garcia (1999), que afirma que a orientação acadêmica, a que enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias disciplinas, valorizando a transmissão de conhecimentos acima de tudo, é a concepção mais comum. Apesar de que esta concepção está presente na concepção de quatro dos nossos sujeitos de pesquisa, verificamos que não é uma concepção marcante no contexto estudado.

A orientação social-reconstrucionista foi a que apresentou o maior número de respostas, pois, trinta e nove dos nossos sujeitos de pesquisa escolheram a opção de resposta compatível com essa orientação conceitual. Nessa concepção, pressupõe-se a presença de uma prática docente reflexiva, comprometida ética e socialmente na busca de “práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo” (GARCIA, 1999, p.44).

Porém ao associarmos as informações coletadas nessa questão a outras questões investigadas durante a entrevista individual, podemos constatar que existe uma incoerência. Por exemplo, como apresentaremos no quadro 11, onde fica explícito que os saberes de natureza específica do saber-fazer docente, que envolvem as dimensões política, ética, intrínsecas à concepção social-reconstrucionista, apresentaram o menor índice de ocorrências. O que, para nós, representa que mesmo que essas concepções já estejam presentes nos discursos, existe um indício relevante da ausência de elementos consistentes que possibilitariam afirmar que as concepções sobre docência destes profissionais apontam para um efetivo exercício profissional nas dimensões crítica e reflexiva.

Apenas duas respostas, foram formuladas de forma a se encaixarem em mais de uma orientação conceitual, por isso foram agrupadas na categoria outros.

Quando perguntados sobre o que seria Transposição Didática, constatamos que esse termo era desconhecido para grande maioria dos entrevistados, o que não é indicativo suficiente para verificar se eles a realizam ou não em seus contextos de trabalho docente. Na tabela 8, apresenta os resultados para a pergunta: O que você entende por transposição didática?

Tabela 8: O que os sujeitos de pesquisa entendem por transposição didática

Transposição Didática	Ocorrências
Declararam não saber do que se trata	34
Declararam conhecer o termo, mas souberam explicar	07
Demonstraram compreensão do termo	07
	48

Fonte: Dados coletados a partir das respostas dadas nas entrevistas individuais

A partir da observação dos dados registrados na tabela 8, podemos verificar que trinta e quatro dos entrevistados - 70% dos nossos sujeitos de pesquisa, declararam não saber o que é transposição didática. Apenas sete professores - 15% deles, afirmaram conhecer o termo, mas não souberam explicar do que se tratava. E outros sete professores - 15% demonstraram em suas respostas, entendimento do termo como podemos verificar a partir da transcrição de trechos de algumas respostas:

“É o que acontece com os conteúdos quando eles são produzidos num nível de especificidade grande, num nível científico mais elaborado e que precisa ser traduzido para uma linguagem mais acessível ao público em geral.” AA11

“Posso não estar certo no meu conceito, mas eu acho que é a capacidade da gente tirar do livro, passar o conteúdo para o aluno de forma que ele consiga entender aquilo que está ali.” BB02

“No meu entender, a gente trabalha com conteúdos científicos que vão sendo acumulados no decorrer da história da humanidade e tem um certo grau de complexidade. Eu entendo que essa transposição é algo fundamental, pra mim tem a ver com a metodologia que você vai aplicar pra poder tornar esses conhecimentos acessíveis aos alunos.” FF13

“Eu entendo o seguinte, que essa transposição didática é você saber, transmitir o saber científico que você tem para um saber, vamos dizer assim, mais simples.” EE05

Após essa questão, o termo foi esclarecido, pela pesquisadora, para aqueles entrevistados que declararam não o compreender.

E seguida passou-se a próxima questão que era identificar como esses professores realizavam a transposição didática em suas disciplinas. Para discussão dos dados coletados nesta questão, classificamos as respostas aferidas a partir de quatro descritores, como pode ser verificado no quadro 8:

Quadro 8: Como os entrevistados realizam a transposição didática em suas aulas

Como você realiza a transposição didática nas disciplinas que você leciona?		57
Descritores		Ocorrências
1	Contexto do aluno / Exemplos do Cotidiano / Levantamento de conhecimentos prévios	19

2	Situações práticas / Materiais concretos / Jogos / Metodologias diferenciadas	23
3	Linguagem acessível / Analogias / Comparações	13
4	Declararam não realizar transposição didática em suas aulas	02

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Bireaud (1995), afirma que a presença de apenas um ou dois destes fatores expressos nos descritores elaborados, não garante que a transposição didática está presente na prática pedagógica do professor. Para a autora, estas escolhas, se não considerarem os múltiplos fatores envolvidos, é só uma forma empírica e baseada apenas na subjetividade do professor. Mais uma vez, pontuamos, a partir destes dados e das contribuições da autora, a importância dos cursos de licenciatura, uma vez que são eles os responsáveis pela construção e articulação dialética destes saberes específicos da docência.

A autora define que uma verdadeira transposição didática, engloba várias etapas:

- a) a análise do conteúdo da matéria a ensinar, em função dos conhecimentos considerados indispensáveis a adquirir, com a justificação desse caráter;
- b) a organização dos elementos desse conteúdo, elencando quais ações serão necessárias para que definir o que os alunos terão de fazer para aprender esse conteúdo e decidir que meios colocar à disposição deles para que a aprendizagem ocorra;
- c) conhecer as características gerais e individuais do público em questão, seus interesses, suas motivações, as relações que estabelecem com a sociedade e seus mecanismos cognitivos. (BIREAUD, 1995, p. 64).

Nenhuma das respostas dos nossos sujeitos de pesquisa abrangeu a etapa do processo de transposição didática, no aspecto de “a análise do conteúdo da matéria a ensinar, em função dos conhecimentos considerados indispensáveis a adquirir, com a justificação desse caráter”.

Para o aspecto relativo à organização dos elementos específicos do conteúdo, elencando quais ações serão necessárias para que definir o que os alunos terão de fazer para aprender esse conteúdo e decidir que meios colocar à disposição deles para que a aprendizagem ocorra, foram vinte e três ocorrências para Situações práticas / Materiais concretos / Jogos / Metodologias diferenciadas e treze ocorrências para a utilização de Linguagem acessível / Analogias / Comparações. Esse aspecto foi identificado em 64% das respostas consideradas.

“Às vezes eu trabalho com alguns materiais didáticos diferentes, então às vezes os alunos fazem esses materiais. Então, a minha sala fica cheia de coisas que eles mesmos fazem.” BB06

“Esse também é um desafio de você manter a complexidade do tema e do conteúdo que você está tratando, mas falar isso de uma forma simples. Então, o jeito simples mas o tema, o conteúdo, manter a complexidade é difícil. Eu tento utilizar recursos de imagem, música, trabalhar um conteúdo sobre [...], o que de imagem e o que de música e como eu posso pegar inclusive os debates mais acadêmicos por meio desses recursos, traduzir isso para os alunos.” CC06

“Eu acho que isso é uma coisa especialmente difícil pra gente dos Institutos, por que a gente tem que dar aula pro nível médio, nível superior e pós-graduação. Então, você tem que fazer essa transposição para níveis diferentes. Eu tento assim, eu estudo muito para as aulas e eu tento falar em uma linguagem técnica mas explicar de uma forma clara e depois passando a terminologia técnica, principalmente na graduação porque eles precisam disso, de ter os termos certos, corretos mas entender o que é aquilo, então a gente sempre usa os exemplos básicos e práticos mas puxando para a terminologia das questões técnicas.” CC09

[...] Eu diria que o que eu faço hoje, é completamente diferente do que eu fazia anteriormente. Hoje eu tenho tentado usar daquela questão de favorecer o protagonismo do estudante. O tempo todo ele é forçado a pensar sobre um determinado tema ou problemática. Eu sempre tenho gatilhos-problemas para que os alunos possam desenvolver as ideias, isso antes da minha discussão teórica sobre um determinado assunto” FF18

Algumas falas, mesmo apresentando elementos possíveis de serem relacionados nos descritores pré-definidos para a análise, apresentam um equívoco conceitual. Já que a transposição didática é um processo próprio do fazer docente, portanto, de responsabilidade do professor:

“Eu tento o máximo possível fazer isso, até não conhecendo o termo transposição didática. Teoricamente, a princípio eu acredito que eu tente praticamente em todas as aulas fazer essa transposição didática. Porque eu lido com disciplinas onde nós temos termos e mecanismos muito complexos, por exemplo, [...] que é uma disciplina extremamente complexa para o aluno da licenciatura. E o que eu tento fazer é trazer exemplos do cotidiano do aluno para que ele possa fazer uma analogia com aquilo que o [...] ou a disciplina pede naquele momento.” FF10

E para o aspecto que engloba a importância de se conhecer as características gerais e individuais do público em questão, seus interesses, suas motivações, as relações que estabelecem com a sociedade e seus mecanismos cognitivos, tivemos dezenove ocorrências classificados como Contexto do aluno / Exemplos do Cotidiano / Levantamento de conhecimentos prévios, correspondendo a 34% das ocorrências tabuladas.

“Eu procuro, por exemplo, usar materiais alternativos para exemplificar. Dependendo do conceito que a gente estiver estudando, algo que ele usa no dia a dia, ele usa o ônibus todo dia para vir, então, esses conceitos [...], aplicar isso no dia a dia dele. Eu tento fazer isso da melhor maneira possível nesse sentido usar aulas, por exemplo, eu uso bastante data show.” AA09

“Geralmente eu tento primeiro conhecer minha turma, saber o mundo em que eles vivem e procuro me inserir nesse mundo, e aí no momento em que eu consigo partir de coisas que eles têm na memória, aí eu acho que consigo alcançá-los.” BB05

“Numa sala de aula você tem perfis completamente distintos. Então, do mesmo modo que você tem alguém habituado à leitura, que de repente compreenda de uma maneira mais complexa, você tem pessoas que de repente compreendem outras coisas muito fáceis, mas essa especificamente, não. Por exemplo, eu dou aula de [...] também, eu falo de [...] porque é uma parte da minha formação. Em sala de aula muitos estudantes têm pavor de [...] enquanto outros tem paixão. Quem tem paixão manuseia, desenha, trabalha com aquilo com talvez, o mesmo carinho com que eu trabalharia, quem tem pavor não quer nem chegar perto. Porém, os dois têm que ter aprendizado. Então, tem que haver negociação. Tem que haver uma forma de você fazer com que os dois tenham o mesmo desenvolvimento, o mesmo desempenho em termos de aprendizado da disciplina.” DD04

“[...] Eu tenho muito prazer em sentar e por exemplo, tentar contextualizar o assunto no que aconteceu essa semana, abrir jornais, revistar, perguntar e de repente o aluno achar que não tem ligação nenhuma com o conteúdo e ele chegar na conclusão que tem.” FF12

Assim, não foram identificadas, nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa, nenhuma resposta que apresentasse todos os aspectos que compõem uma verdadeira transposição didática, a partir do entendimento de Bireaud (1995).

Dois entrevistados declararam não ser necessário realizar a transposição didática em seus conteúdos.

“Eu trabalho com os conteúdos praticamente já prontos para trabalhar com os alunos. Porque não tem nenhum nível de dificuldade muito acima do deles.” AA11

“Não há.” BB02

Para Chevallard (1991), a transposição didática é uma construção que tem sua fundamentação didático-teórica específica, e uma vigilância epistemológica. Segundo o autor, é isso que vai garantir que a distância entre saber científico e saber a ensinar não reduza, nem deturpe, o saber de origem. No processo de transposição didática reside a autonomia e liberdade de criação do professor, por isso precisa se dar de forma consciente, intencional, sob pena de permanecer na empiria ou subjetividade do professor.

Ressaltamos, a partir de Kuenzer (2011, p.685) que para atuar como professor:

não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

4.1.3 Identificação das referências teóricas para a prática pedagógica

A seguir, passaremos à discussão dos dados referentes à questão em que nossos sujeitos de pesquisa apontaram quais as maiores dificuldades enfrentadas por eles no exercício da docência.

Para tanto, classificamos as respostas dadas por nossos sujeitos de pesquisa durante a entrevista individual, a partir de três descritores: Argumentos centrados nas habilidades docentes, argumentos centrados nas capacidades individuais dos alunos e argumentos centrados nas condições materiais de realização do trabalho. Conforme pode ser verificado no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Maiores dificuldades enfrentadas no exercício da docência

Argumentos centrados nas habilidades docentes		12
Descritores		Ocorrências
1	Capacidade de se reinventar / auto motivar-se	02
2	Capacidade de trabalhar de forma integrada com os pares	02
3	Necessidade de atuar em disciplinas fora da área de formação	01
4	Déficits na formação para a docência / Aprender a ser professor na prática	03
5	Lidar com a diversidade / Perceber a individualidade dos alunos e saber lidar	03
6	Déficits de habilidades metodológicas	01
Argumentos centrados nas capacidades individuais dos alunos		15
Descritores		Ocorrências
1	Falta de pré-requisitos	05
2	Desinteresse dos alunos	09
3	Falta de perfil do aluno	01
Argumentos centrados nas condições materiais de realização do trabalho		19
Descritores		Ocorrências
1	Infraestrutura deficitária / falta de recursos	05
2	Falta de reconhecimento social / Desvalorização da Educação	03
3	Sobrecarga de trabalhos burocráticos	08
4	Bibliotecas deficitárias	02
5	Remuneração	01
Declararam não encontrar nenhuma dificuldade		02

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

O exercício proposto neste estudo, é no sentido de lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a formação docente, o que passa necessariamente pela problematização da complexa da tarefa de ensinar. Nesse âmbito, supomos como importante que nossos estudos conseguissem identificar as concepções que subsidiaram a formação do pensar a formação de professores, dos docentes que atuavam, como formadores nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS, nas dimensões ético, política e pedagógicas, entendidos como elementos indispensáveis à formação do professor crítico e reflexivo. Perspectiva essa, encontra respaldo dentre os autores que defendem o fortalecimento dos cursos de licenciatura a partir da ruptura com modelos que até os anos 1990 se resumiam:

“à transmissão rápida de conhecimentos por meio de treinamento, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes.” (VEIGA, 2012, p. 17)

Para nos aproximarmos dessas compreensões, perguntamos aos nossos sujeitos de pesquisa quais seriam os saberes e características essenciais ao exercício docente. Nosso intuito nesta questão era averiguar se haveria, por parte dos nossos sujeitos de pesquisa, conhecimentos de quais seriam os saberes necessários ao exercício da profissão docente, numa perspectiva omnilateral. Pretendíamos, ao identificar esses saberes, perceber quais eram efetivamente mobilizados pelo professor em seu espaço de trabalho, no desempenho de todas as tarefas inerentes ao seu exercício profissional docente.

Ao conjunto destes saberes, Tardif (2010, p.256) denomina ‘epistemologia da prática social’:

os saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Para fins de coerência metodológica, classificamos as respostas a essa questão, a partir de três descritores. Os mesmos foram construídos levando em consideração a natureza dos saberes próprios da docência: Aspectos relacionados ao Saber; Aspectos relacionados ao Saber-Fazer; Aspectos relacionados ao Saber-Ser.

Destacamos que, como respostas, no caso específico desta análise, contabilizamos o número de vezes que um determinado saber apareceu nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa,

a partir da identificação de sua natureza. Portanto, o número de ocorrências será maior do que o número total de sujeitos entrevistados. Conforme pode ser verificado no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Percepção dos entrevistados quanto às características e saberes necessários para ser professor

Aspectos relacionados ao Saber – Dimensão teórico-conceitual		13
Descritores		Ocorrências
1	Domínio dos conhecimentos / Gostar de estudar	13
Aspectos relacionados ao Saber-Fazer – Dimensão técnica		37
Descritores		Ocorrências
1	Habilidades relacionais, emocionais e sociais (empatia, trabalho em grupo, enxergar o outro, capacidade de motivar e envolver, comunicação)	21
2	Formação pedagógica (Organização, planejamento, práticas de ensino, metodologias, domínio de classe, técnicas, boa docência)	10
3	Formação política (Compromisso social e político, compreensão da multiplicidade de fatores envolvidos na docência, ética)	07
Aspectos relacionados ao Saber-Ser – Dimensão pessoal		37
Descritores		Ocorrências
1	Dom	04
2	Paciência	12
3	Humildade	02
4	Estar satisfeito / Gostar do que faz	04
5	Resiliência / Flexibilidade	03
6	Proatividade / Disposição / Abertura para mudanças	04
7	Carisma	02
8	Equilíbrio / Estabilidade emocional	02
9	Gostar de lidar com pessoas / Interesse nas relações humanas	06

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Nosso objetivo nesta análise era perceber se os docentes demonstraram em suas falas, percepção da multiplicidade da natureza dos saberes necessários à docência num sentido mais amplo, como apresentado por Tardif (2010, p.255). O autor, entende que o cerne da profissionalização está na pluralidade da natureza destes conhecimentos que estão em jogo no

exercício profissional. E também por Veiga (2012) que afirma que “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação” (p.20) vinculando a história de vida dos sujeitos como um permanente processo de formação que prepara concomitantemente para a vida pessoal e profissional. Para a autora, um professor precisa: “habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade de abraçar organizadamente as tarefas; capacidade para a criatividade organizativa.” (Freitas, 2003, *in* VEIGA 2012, p.21)

Portanto, para iniciarmos a reflexão das respostas expressas no quadro 10, gostaríamos de pontuar que, nos chamou a atenção, que a ocorrência dos saberes das dimensões conceitual, técnica e pessoal, numa mesma resposta, somente foi observada nas falas de seis, dos quarenta e oito sujeitos deste estudo, que concederam a entrevista individual, ou seja, apenas nas falas de 12% dos professores entrevistados.

“Ter uma boa docência, [...], ter muita paciência é o primeiro, além de ter conhecimento.” AA02

“Ter paciência, ser estudiosa, saber conviver em grupo, saber trabalhar e ouvir opinião dos outros.” BB12

“Acho que o compromisso com o seu estudo [...]. A responsabilidade também dentro da sala de aula com o seu papel, com o planejamento da aula, pra mim também é coisa essencial, você tem que planejar para a aula correr bem, não que o planejamento tenha de acontecer de uma forma inflexível. O planejamento é obrigatório, mas existe a flexibilidade.” FF08

“Primeiro conhecimento. Segundo paciência, para poder trabalhar. E logicamente, dentro do ser professor, didática, como trabalhar, as melhores metodologias a serem trabalhadas com os alunos. [...]” FF11

“Eu acho que ele tem que ter uma didática muito boa. [...] Eu enxergo isso como um dom, porque não é toda pessoa que tem isso. E outro ponto é o conteúdo, não adianta ele ter didática, saber lidar com a turma e não saber o conteúdo. Acho que esses são os pontos principais.” EE05

Dados esses, que merecem especial atenção, pois, mesmo que nestas falas estejam explícitos saberes docentes das múltiplas naturezas, ainda não apresentam os elementos consistentes que apontariam para a possibilidade de que esses saberes estejam articulados criticamente, ao longo do efetivo exercício de uma docência. Haja vista que a dimensão política, intrínseca do saber-fazer docente, só está expressa em uma destas falas deste grupo.

“O professor tem de gostar do conhecimento em si, ele tem que ter uma formação política e ele tem que gostar de pessoas.” CC11

Os saberes de natureza conceitual, possuem dois componentes diferentes: conhecimento substantivo que diz respeito aos conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos

e o conhecimento sintático que diz respeito ao paradigma de investigação próprio da área do conhecimento (GARCIA, 1999).

Verificamos estes saberes, foram detectados nas falas de treze dos nossos sujeitos de pesquisa. Dado esse, que entendemos, não possa ser tomado como um indício de desvalorização dos saberes desta natureza. Considerando que nossos sujeitos de pesquisa, possuem formação acadêmica de origem formativa em múltiplas áreas do conhecimento e atuam como professores formadores em cursos de licenciatura, consideramos possível inferir que podem considerar os saberes conceituais, como condição primeira para desempenharem suas funções. Concentrando-se apenas, no saber-fazer e no saber-ser, por suas naturezas técnica e pessoal, respectivamente.

Considerando agora, os saberes de natureza específica do saber-fazer docente, que envolvem as dimensões política e ética. Observamos, mais uma vez, que a dimensão política, entendidos a partir de Giroux (1997); Zeichner (1993); Nóvoa (1998); Sousa (1994); Tardif (2010) entre outros, apresentou o menor índice de ocorrências nesta categoria de análise. Evidenciando, mais uma vez, a ausência de elementos consistentes que apontariam para o efetivo exercício de uma docência crítica e reflexiva. O que representam indícios no sentido de que existe, por parte destes sujeitos, uma tendência a dar mais importância às habilidades relacionais do que a habilidades didático-pedagógicas propriamente ditas. Inferência possível ao observar que o número de ocorrências das habilidades relacionais apresentou o dobro de ocorrências das habilidades didático-pedagógicas.

Compreendendo o saber-ser - saberes de natureza pessoal - como base do agir humano no mundo. Consideramos pertinente destacar que para essa categoria de análise, os descritores apresentam duas perspectivas interessantes, acerca da visão de homem, a serem consideradas.

Uma perspectiva reducionista do exercício docente, supõe o entendimento de que seja produto uma habilidade inata, expressa nas quatro ocorrências do descritor 'dom'.

E uma perspectiva mais ampla do exercício docente, que supõe o entendimento de que as características pessoais necessárias à docência, são produto de um processo histórico de construção, expressa nas trinta e três ocorrências dos descritores 'Paciência; Humildade; Estar satisfeito / Gostar do que faz; Resiliência / Flexibilidade; Proatividade / Disposição / Abertura para mudanças; Carisma; Equilíbrio / Estabilidade emocional; Gostar de lidar com pessoas / Interesse nas relações humanas.

Sousa (1994); Zeichner (1993); Giroux (1997), entre outros, nos mostram que a introdução de instâncias formativas nos espaços de formação docente, se constitui como importante mecanismo de ruptura com uma perspectiva de formação determinística, acrítica,

que considera o professor como técnico que transmite conhecimentos, avançando para a discussão reflexiva dos saberes e práticas docentes, explicitando os sentidos destas experiências nas aprendizagens profissionais dos gestores do ensino, dos professores formadores e dos professores em formação. Uma vez que, nos discursos de alguns dos nossos sujeitos de pesquisa, ficam explícitos pontos que ainda precisam ser problematizados com mais profundidade:

“O professor que é só bacharel, muitas vezes, acaba caindo na sala de aula, sem esperar o que é uma sala de aula. Ele passa a formação achando que nunca vai para uma sala de aula. Às vezes, no caso nosso aqui no IFSULDEMINAS, presta concurso por prestar, e acaba passando. E sem muitas opções acaba chegando na sala de aula. É claro que tem exceções, mas a regra para professores não licenciados é essa. Eu acredito que o trato com eles é mais difícil porque eles não enxergam a escola, a sala de aula, o espaço da maneira que eu acredito, ser a maneira ideal.” AA08

“Olha, eu acho que ser professor na verdade é uma transferência de conhecimento, não só de você pro aluno mas do aluno pra você também, e a construção de conhecimentos novos.” CC09

“Bom, para mim, ser professora não é uma profissão que tem que ter um dom. Acho que é uma profissão, extremamente importante, todos os profissionais passam pelos professores. Estamos trabalhando com pessoas, com formação, principalmente nós que trabalhamos no curso superior, com formação de futuros professores. Eu acho que é uma profissão extremamente delicada. [...] FF15

“Bom, ser professor, sem dúvida, é se doar, diferença entre empresa e escola é grande. Então ser professor é se doar, professor não tem final de semana, a gente procura sempre projetar para que os alunos cresçam, é totalmente diferente do mercado, o mercado é completamente diferente, a gente pensa na gente e não pensa nas pessoas, ganhar. Na educação não, a educação é bem assim mesmo, é doação.” FF19

Dando prosseguimento, passaremos à discussão dos dados coletados para a questão que inquiriu nossos sujeitos de pesquisa sobre onde eles buscavam subsídios para suas escolhas didático-metodológicas. Para tanto, classificamos as respostas a essa questão, a partir de quatro descritores: Provenientes das fontes primárias e secundárias; Provenientes de fontes terciárias; Provenientes da experiência pessoal; e Outros. Destacamos que como ocorrência, também no caso desta análise, contabilizamos o número de vezes que uma determinada fonte apareceu nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa. Portanto, o número de ocorrências será maior do que o número total de sujeitos entrevistados. Conforme pode ser verificado no quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Percepção dos entrevistados em relação a origem dos subsídios que sustentam suas opções didático-metodológicas

Provenientes da fontes formais		34
Descritores		Ocorrências
1	Bibliotecas / Livros / Artigos / Textos / Grupo de estudos	25

2	Livros didáticos	03
3	Formação inicial e pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	06
Provenientes de fontes informais		28
Descritores		Ocorrências
1	Internet / Assistindo a vídeos	20
2	Congressos / Cursos	06
3	Planos de Ensino	01
4	Jornais / Revistas / Televisão	01
Provenientes da experiência pessoal		41
Descritores		Ocorrências
1	Nas próprias experiências baseadas no ensaio e erro / Na prática do dia-a-dia / Vivência com os alunos	17
2	Experiências vividas como aluno / Referência de ex-professores	15
3	Orientação dos pedagogos / Conversas com os pares	09
Outro		02
Descritores		Ocorrências
1	Minha terapeuta	01
2	Não tenho buscado	01

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Conforme observado no quadro 11, vemos que as fontes de informação formais apresentaram quantidade de ocorrências superior as fontes informais. Esses dados sinalizam positivamente na medida em que mostram que os docentes que atuavam como professores formadores nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, buscavam subsídios teórico-metodológicos no arcabouço teórico científico disponível nesse campo do conhecimento.

Para os fins deste estudo, um dado apresenta bastante relevância: a significativa quantidade de ocorrências alocadas nos descritores:

- Nas próprias experiências baseadas no ensaio e erro / Na prática do dia-a-dia / Vivência com os alunos – 17 ocorrências
- Experiências vividas como aluno / Referência de ex-professores. Para discutirmos esse dado – 15 ocorrências

À luz das contribuições teóricas que subsidiaram esse estudo, esses descritores podem indicar a presença de uma visão limitada em relação às escolhas teórico-metodológicas que subsidiarão o fazer docente destes professores, fato esse que distancia esse fazer pedagógico do

efetivo exercício de uma docência crítica e reflexiva. Uma vez que não apresentam indícios que comprovem uma prática pedagógica reflexiva:

“Então, eu leio muito, busco nos livros. Me baseio também na experiência que eu tive durante a minha graduação. Tento não repetir as experiências que eu não gostei, o que foi produtivo eu tento repetir. E conversando com os colegas: ah, eu fiz isso e não foi muito bom, você fez isso e trocando mesmo experiência e lendo. E acaba que é um trabalho de experimentar e errar.” AA07

“Como eu disse pra você, eu sou uma professora muito teórica. [...] As escolhas para ministrar as aulas, tem um peso, sim, na formação. Normalmente você tem a tendência a reproduzir a forma como você aprendeu. Eu faço o seguinte, eu faço testes, eu faço de uma forma, eu sou um pouco tradicional. Eu vejo que não está funcionando, aí eu altero.” AA12

“A minha opção metodológica ela é basicamente expositiva. Na metodologia que eu utilizo em sala de aula pra minhas aulas é basicamente expositiva.” BB04

“Eu fiz licenciatura, então na própria universidade tinha algumas coisas assim que nos dava dicas. Eu estou sempre participando de congressos de educação e tal, mas muita coisa surge mesmo é na experiência do dia-a-dia. As turmas, as pessoas são muito dinâmicas, então uma coisa que deu certo ontem, hoje já não dá, então é muita coisa assim, você busca mais experiência mesmo no dia-a-dia.” CC08

Os trechos transcritos registram traços podem ser indícios de uma tendência, a que Bireaud (1995); Garcia (1999) denominam de isomorfismo, uma prática reprodutivista que conduz o ensino, que por se embasar na reprodução de modelos vivenciados, encontra-se na dimensão de um processo acríptico e a-histórico, expresso nas falas:

“Eu tive professores, que eu considerava bons professores, e aqueles que eu considerava maus professores. Hoje eu compreendo um pouco e eu acho que é assim: a gente sempre procurou pegar o melhor daqueles professores, os melhores professores que a gente gostava e não fazer aquilo que a gente não gostava. Eu acho que isso é um caminho sempre que a gente leva na profissão docente.” BB05

“A gente tem o próprio plano de ensino da escola que já traz na grade algumas metodologias que podem ser aplicadas dentro do curso e os livros também que são relacionados à educação. Eu acho que todos professores têm professor como espelho, na graduação ou na especialização você tem o professor como espelho que você tenta se espelhar.” BB08

“Eu procuro me colocar no lugar no aluno. Procuro voltar um pouco no tempo e lembrar como era quando eu era aluna. O que eu tinha mais dificuldade na forma como o professor passava o conteúdo, pela forma como passava o que gerava de dificuldades para mim. E eu tento superar isso e passar para os alunos de forma mais compreensível, inserir na realidade do aluno.” FF14

Acreditamos que essas percepções podem ser produto do momento de transição, quando coexistem, na prática docente do professor dois paradigmas, um consolidado ao longo do percurso da vida escolar e profissional e outro imposto pelas demandas atuais. Sendo que na

maioria das vezes os paradigmas consolidados ao longo da vida, mostram-se insuficientes para promover as transformações que as novas demandas sociais exigem do profissional docente dentro e fora da escola. Entendemos também que essa transição paradigmática só se efetiva por meio de um processo crítico, de reflexão sistemática na busca de compreender os condicionantes engendrados na trama social a que estão imersos a escola, o professor formador e o aluno, no caso específico deste estudo, o professor em formação.

Ressaltamos que são os cursos de licenciatura, independente da área do conhecimento, que proporcionarão, ao futuro professor, profundidade científico-pedagógica que lhes possibilite subsídios teórico-práticos para compreenderem, com real potencial de transformação, as questões fundamentais do exercício docente, das singularidades dos sujeitos da sua ação docente e da escola como instituição social.

4.1.4 Identificação das concepções sobre a licenciatura na RFECT

Passaremos agora à discussão dos dados referentes às questões que objetivavam identificar quais eram as concepções, dos nossos sujeitos de pesquisa, sobre as licenciaturas oferecidas na RFECT.

Para discutirmos os dados coletados com a questão: “Qual(is) relação(ões) você estabelece entre um curso de bacharelado e uma licenciatura?”, classificamos as respostas a partir de dois descritores: os professores que entendem a diferenciação entre um curso de bacharelado e uma licenciatura e os professores que não percebem a diferenciação entre um curso de bacharelado e uma licenciatura.

Quadro 12: Percepção dos entrevistados em relação a se existe relação semelhança entre um curso de licenciatura e um curso de bacharelado

Categorias de Análise	Ocorrências
Professores que entendem que existe diferenciação entre um curso de bacharelado e uma licenciatura	45
Professores que não percebem a diferenciação entre um curso de bacharelado e uma licenciatura.	03

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Num primeiro momento, a análise do quadro 12, nos apresenta um panorama favorável, uma vez que, dentre os professores que atuam nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, apenas três deles declaram não haver diferença entre um curso de bacharelado e uma licenciatura. Porém, mesmo que esse grupo represente apenas 7% dos docentes sujeitos deste estudo, consideramos significativo uma vez que se trata de docente que atuam em cursos de

licenciatura. Ou seja, atuam como professores formadores dos futuros professores, sem terem consolidadas as compreensões relativas às especificidades do curso onde atuam.

“Em minha opinião não existe essa diferença. Porque hoje você vê o menino que faz o bacharelado, terminando o curso de bacharelado, podendo fazer um mestrado, um doutorado e ser professor, e entrar pro magistério. Então eu não consigo diferenciar um do outro, eu não consigo.” BB12

“Não existe, a princípio o domínio do conteúdo básico da ciência que você está trabalhando. Acho que é a mesma coisa. A questão do conteúdo científico da qual você vai se dedicar na sua vida profissional, acho que seja bacharelado, seja licenciatura, é uma estrutura comum.” FF13

“Primeiro que eu não consigo dividir. Eu acompanhei quando eles eram juntos, acompanhei a divisão delas e nosso curso no Brasil verificou a viabilidade de juntar novamente[...]. Eu não consigo ver separação, seja onde estiver, o aluno ele está dando aula, ele está ministrando, seja numa situação de trabalho fora do contexto escolar. Pra onde ele vai, vai ter que falar para uma pessoa ou um grupo de pessoas, ele tem que falar de uma forma didática. Eu não consigo ver separação.” FF19

93% dos entrevistados declararam existir diferença entre um curso de bacharelado e uma licenciatura. Porém, percebemos, ao nos adentrarmos nas suas falas, que dentre esses, existem aqueles, que ainda não entendem objetivamente, quais diferenças seriam essas, ou mesmo verificamos a presença de alguns equívocos em suas falas. Como podemos verificar nas falas destes sujeitos que afirmam que o curso de bacharelado é voltado para educação não formal:

“Eu acho que existem algumas relações, algumas disciplinas e alguns objetivos são comuns, mas no geral, são cursos muito distintos [...]. A licenciatura ela tem suas características, características muito mais voltadas a pedagogia e por um outro lado você tem o bacharel que são características muito mais voltadas para a educação não formal. E essas características, são muito distintas, então existe aluno que ainda não conseguiu entender a distinção dos dois cursos.” FF10

“Na licenciatura mais voltado para o ambiente escolar e o bacharelado para ambientes não formais como [os espaços de atuação profissional]. Dentro do curso eu vejo que algumas disciplinas não tem muita diferença de como a gente vai desenvolver.” FF15

Algumas respostas denotam a prevalência de uma visão ainda fragmentada do curso de licenciatura, como proposto no modelo 3 mais 1, onde as disciplinas específicas da docência ficam para o final do curso. A análise nos indica que mesmo sendo feita uma reformulação na forma de oferta das disciplinas dos dois cursos, ainda persistem entendimentos, por parte dos docentes e acadêmicos, apontados por:

“A maior semelhança está no núcleo comum. Nós temos o núcleo comum, onde os dois, independentemente de ser licenciatura ou bacharelado, eles passam por esse núcleo comum. E a maior diferença vai lá no final do curso para eles entenderem em que área que cada um pode atuar, ou que não pode. Qual é a área de conhecimento

específica para o que eles estão fazendo, ou licenciatura ou bacharelado. E até pouco tempo, nós fazíamos a mesma coisa numa sala só. Eu tinha alunos de licenciatura e bacharelado juntos. Então, você tinha que trabalhar os dois lados ao mesmo tempo.”
FF11

Essa resposta, apresenta sinais de uma visão de que o curso de licenciatura trata com superficialidade os conteúdos específicos da área e principalmente, deixa transparecer uma ideia de que o exercício docente não tem a dimensão da pesquisa como um dos seus pilares.

“Na verdade a licenciatura habilita a profissão e deixa apenas para aprofundar nos conteúdos e fazer investigações mais profundas, que é o que o bacharel vai fazer. O que é a maior dificuldade que tem hoje dos alunos é que eles acham que professor é ler o livro, monta aula em cima do livro e repete isso para os alunos deles. E tem tido muita dificuldade de tirar essa mística.” FF12

Mas também obtivemos falas que demonstram a compreensão das diferenças entre esses dois cursos:

“No curso de bacharelado única e exclusivamente para a pesquisa, na área da ciência pura. Ou seja, você vai estudar os conteúdos da ciência visando a pesquisa, não tem o compromisso de você ter que ensinar aquele conteúdo. Já na licenciatura a formação é diferente. Você vai... primeiro que no bacharelado você estuda conteúdo da ciência pura voltados para te dar suporte na pesquisa científica. Na licenciatura, por exemplo, é fundamental que no currículo que você tenha um leque de disciplinas, para as quais o aluno vai estudar para que ele possa dar aulas na educação básica. Além disso, ele vai estudar didática, psicologia, tem toda aquela preocupação com o processo de ensino e aprendizagem voltado para a educação básica.” EE02

“Eu acho que é bem diferente. A licenciatura é mais para a formação de professor mesmo e aí a gente tem as disciplinas que fundamentam a educação. E o bacharelado ele já é mais específico, acho que é mais voltado pra área mesmo, acho bem diferentes.” FF08

As respostas dos nossos entrevistados à questão “Como você avalia a licenciatura oferecida na RFECT?” estão registradas na tabela 9:

Tabela 9: Avaliação dos cursos de licenciatura oferecidos na RFECT

Avaliação dos docentes	Ocorrências
Excelente	09
Muito boa	07
Boa	14
Ainda é muito recente	06
Não sei opinar	03
Outro	09

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos questionários *on-line*.

63% dos sujeitos de pesquisa que responderam a esse instrumento de coleta de dados avaliou positivamente os cursos de licenciatura ofertados pela RFECT.

Enquanto 13% dos nossos entrevistados disseram que ainda é difícil avaliar. Dentre as justificativas apresentados por eles estão que são cursos muito recentes, ou que eles atuam a muito pouco tempo nessa modalidade de ensino, entre outros argumentos:

“Eu não posso falar muito, pra te falar a verdade eu nem conheço. É a primeira vez que tenho contato com uma licenciatura sendo professor. Eu acho o curso daqui um curso que está crescendo, é um novo. Então eu não tenho considerações a fazer a respeito disso.” EE08

“A gente tem muito a evoluir, até pela novidade dos institutos, a gente está engatinhando ainda e os professores são muito sobrecarregados com aulas em todos os níveis de ensino, então o tempo de dedicação dos professores para as licenciaturas ainda é reduzido. Acho que o instituto poderia investir um pouco mais, já tem essa previsão em lei e cumpre-se só o que deva cumprir, acho que não sei avaliar a situação de todos os institutos, mas o nosso aqui por exemplo, às vezes há uma ideia muito forte de correr atrás de cursos de bacharelado e esquece das licenciaturas e do próprio ensino médio geral.” FF13

Apenas 7% dos entrevistados declararam não saber opinar. Uma das justificativas apresentadas nos chamou atenção por levantar uma questão que consideramos de suma importância para o fortalecimento das licenciaturas:

“Eu não tenho como te dizer... como que eu vou avaliar, porque eu não conheço muito bem as outras licenciaturas. As licenciaturas que eu conheço, que eu já participei, que eu já tive contato, são licenciaturas que tem pouca produção científica. E eu acredito que a produção científica ela é fundamental para a formação do professor. Eu acredito muito que a formação de um professor que reflete sobre a sua prática e que faz uso da pesquisa para transformar a sua prática, é a essência de um curso de formação de professores. E infelizmente essa questão da formação para ser um professor pesquisador isso deixa a desejar.” EE02

Classificamos 17% das respostas na opção outro por não se encaixarem nas categorias pré-definidas. Mesmo não se encaixando nos descritores selecionados consideramos que algumas respostas merecem reflexão.

“A Rede Federal também tem um pouco dessa história de reproduzir os modelos. Você analisa: os professores para passar no concurso da Rede Federal, ele tem de ter uma pós-graduação, em algumas áreas. Se ele não tiver, ele não vai conseguir entrar, por causa da concorrência. Essa pós-graduação brasileira, em nível de mestrado e doutorado, gera que tipo de professor? Um professor padrão exigido pela CAPES, com certo perfil pesquisador. Quando você pega a Rede, que tem um viés de promover

a mudança no contexto regional, a questão da inovação e da tecnologia, que pós-graduação que gera isso? Que pós-graduação que gera esse pensar no estudante? Eu não conheço no Brasil, e se tiver são raríssimas. Quem passa no concurso e vem trabalhar conosco é justamente esse professor que experimentou uma pós-graduação com o viés da pesquisa, com o viés universitário. Nosso curso de licenciatura, não tem o viés ideológico da Rede Federal, ele tem mais o viés da Universidade Federal. Você tem uma equiparação das ações embora sejam ideologicamente diferentes. Aí, eu vejo que a licenciatura talvez, não seja diferenciada, ainda não seja.” FF18

“Concordo com as colegas pedagogas que as licenciaturas são bacharelados camuflados de licenciaturas, o que a gente tem feito muita força para combater aqui. Por que na realidade o que acontece é que no Instituto Federal, as licenciaturas deles vão tomar os mesmos caminhos da universidade que, até 2005 quando eu estava na graduação, elas eram bacharelados. O Instituto está caminhando pra isso, porque se tornou um ótimo emprego, tem a remuneração igual de universidade e outras coisas que não tem na universidade e aí os mestres e doutores estão buscando os institutos. E eles vem com pensamento de pesquisa, de laboratórios superestruturados e eles tem dez, doze anos vivendo dentro de laboratório de produção, de intensidade e fica fascinado com o bacharelado, com a pesquisa de coisas específicas de aplicação restrita. E aí quando vem trabalhar no instituto que tem o curso de licenciatura, atuam com aquela visão de universidades, de perguntas voltadas pra questões da universidade e outras que muitas das vezes não são o objetivo da licenciatura. Igual à diretriz para a reformulação das licenciaturas que explicitamente coloca que tem que ter pesquisa relacionando os temas com a educação. Isso é um desafio tremendo porque o pessoal de uma forma geral foi condicionado a bacharelado. Muito da minha licenciatura vem da observação e não de eu ter estudado, morrido em cima dos livros e identificado com assunto e tem sido despertado mesmo porque estava maduro ali para entender a importância dos livros. Então, a licenciatura está correndo um risco muito grande de continuar sendo um bacharelado disfarçado.” FF12

Podemos observar que algumas falas dos nossos sujeitos de pesquisa trazem reflexões pontuais para as discussões propostas neste projeto de pesquisa. Dentre elas destacamos a necessidade de fortalecimento da licenciatura, através da definição e fortalecimento da sua identidade conforme proposto por Kuenzer (2014) que afirma ser imprescindível romper a visão da licenciatura como uma complementariedade do bacharelado, conforme modelos anteriores, ainda não superados.

Todo nosso esforço tem intenção de reforçar a necessidade da promoção da licenciatura ao status de curso com identidade. Kuenzer (2014) lembra ainda, que os cursos de licenciatura nos últimos anos tenham sofrido um processo de precarização, apontando isso como um dado importante a ser considerado. Ao que inferimos, a construção de uma licenciatura com identidade, depende da articulação de profissionais com identidade docente bem construída, ou seja, não se fortalece uma licenciatura com docentes que não compreendem as bases conceituais filosóficas, sociológicas, pedagógicas, culturais, psicológicas, necessárias.

Para análise das respostas dos nossos entrevistados sobre a existência ou não de alguma especificidade no exercício docente numa licenciatura em relação ao ensino básico criamos três descritores: Os professores que afirmam existir especificidade para atuar num curso de licenciatura e os professores que afirmam não existir especificidade para atuar num curso de

licenciatura e o descritor outro, para as responder que não se encaixarem nos descritores pré-definidos.

Quadro 13: Percepção dos entrevistados quanto a existência de alguma especificidade do exercício docente nos cursos de licenciatura

Categorias de Análise	Ocorrências
Os professores que afirmam existir especificidade para atuar num curso de licenciatura	30
Professores que afirmam não existir especificidade para atuar num curso de licenciatura	08
Não respondeu	02
Outro	08

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Para Machado (2008), a docência na EPT tem suas especificidades. O exercício docente na EPT, requer a apreensão de conhecimentos tácitos; do estado da arte do desenvolvimento tecnológico; do entendimento de que, mesmo existindo soluções tecnológicas disponíveis, ainda existem problemas a serem superados e no exercício dialético; de contínuo aprendizado a partir das experiências pessoais ou coletivas vivenciadas; e do delineamento de futuros possíveis ou alternativos das tecnologias.

Porém, nenhuma das respostas aferidas apresentou os pontos ressaltados por Machado (2008). A observação do quadro 13 nos mostra que 63% dos nossos entrevistados reconhecem que existe especificidade no exercício docente numa licenciatura. Mas, ao analisarmos as transcrições das falas desses sujeitos, vemos que nem sempre as especificidades estão identificadas. Ainda assim, muitas falas registram a existência do reconhecimento da formação pedagógica nos cursos de licenciatura como um aspecto que faz toda a diferença no exercício docente.

“Tem. Esse ponto é importante, que muitos bacharéis que entram pra poder dar aula, não tem a parte prática que a gente teve. Muitas vezes eles não sabem lidar, não tem conhecimento pra lidar com os alunos na sala de aula. Tanto é que muitas vezes a gente é questionado, e os alunos sentem isso... Tipo assim, e eles falam: você tem cara que tem o curso, você é licenciado. Ou você é bacharel. Então tem essa diferença e nitidamente a falta de prática nos cursos bacharel.” BB09

“Eu penso que a formação em licenciatura, é o requisito básico que dá essa condição pra ele atuar com mais segurança, mais domínio. Essa formação que muitos dos nossos colegas ainda não tem, estão buscando ou estão investindo.” ZZ08

“Tem que ter a formação de licenciatura, tem que quer a base pedagógica pra ver o recurso humano de verdade, e não achar que os alunos simplesmente são parafusos e ordenar que façam determinada coisa. Acaba que é o que a gente percebe na prática de quem não tem a formação pedagógica. Então, os excelentes profissionais nas suas áreas, mas que não estão ligados com licenciatura, eles não enxergam o aluno como aluno. Ou se enxergam, é uma visão muito áspera do que é ser um aluno. [...]” ZZ12

“Acredito que sim. Inclusive porque os alunos estarão sendo formados para serem professores também. Seria essa visão mais do ponto de vista pedagógico, de como transmitir essa informação para o aluno. Que muitas vezes, o professor que passou pelo bacharelado, não passou por essa formação, pode encontrar um pouquinho de dificuldade.” ZZ14

“A aula que eu dou no Ensino Médio e a aula que eu dou na Licenciatura é bem diferente. É a questão de você trabalhar o conteúdo visando a pesquisa, visando sempre o aprofundamento, os possíveis desdobramentos em relação aquele assunto. Na licenciatura você trabalhar aquele conteúdo na perspectiva de que o aluno vai ter que trabalhar aquilo, mas sempre pensar nas dificuldades do aluno, em como trabalhar da melhor forma possível, aspectos e procedimentos metodológicos para o ensino daquele conteúdo. É ele refletir a utilização correta de um material manipulável, coisa que se fosse na educação básica, por exemplo, eu trabalharia, mas sem essa preocupação de refletir a utilização de um jogo, [...]. Eu acho que a reflexão sobre as ações, sobre os materiais didáticos, sobre as propostas, ela está concentrada nesse nível de ensino, na graduação, coisa que na educação básica não se tem.” EE02

Dentre os oito professores que disseram não haver especificidades no exercício docente em cursos de licenciatura, observamos que também, não demonstraram clareza das próprias especificidades dessa modalidade de ensino, e em alguns casos expressam uma grave desvalorização dos conhecimentos pedagógicos fundamentais ao exercício docente com vistas a formação de um sujeito crítico e reflexivo, consciente de sua inserção no mundo:

“A princípio não, eu não vejo essa especificidade para a licenciatura em si. Uma pessoa pode ser apenas bacharel e dar aula na licenciatura e ser um ótimo professor, o contrário também pode acontecer, o licenciado dando aula na licenciatura pode ser um mau professor, isso aí pode acontecer. Vai depender muito do indivíduo, do professor em si.” BB04

Para análise das respostas aferidas com a questão que pretendia saber se nossos sujeitos de pesquisa consideravam se existe ou deveria existir, alguma especificidade numa licenciatura oferecida numa instituição de Educação Tecnológica, classificamos as respostas a partir de quatro categorias de análise: Os professores que afirmam existir especificidade numa licenciatura ofertada numa instituição de Educação Tecnológica; Os professores que afirmam não existir especificidade numa licenciatura ofertada numa instituição de Educação Tecnológica; Não respondeu; e Outro. Conforme podemos observar no quadro 14:

Quadro 14 - Percepção dos entrevistados quanto a existência de alguma especificidade dos cursos de licenciatura ofertados numa instituição de educação tecnológica

Categorias de Análise	Ocorrências
Os professores que afirmam existir especificidade numa licenciatura ofertada numa instituição de Educação Tecnológica	09
Os professores que afirmam não existir especificidade numa licenciatura ofertada numa instituição de Educação Tecnológica	27
Não respondeu	04
Outro	07

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas

Para iniciarmos a discussão dos dados coletados nesta questão, vamos retomar as contribuições de Machado (2008) e Kuenzer (2011) que afirmam que existem especificidades a serem atendidas pelos cursos de licenciatura ofertados por instituições de EPT. Portanto, percebemos que 57% dos nossos sujeitos de pesquisa não compreendem essa especificidade. Ao que consideramos um ponto a ser refletido pelo grupo de docentes da instituição, uma vez que estes docentes atuam como professores formadores nos cursos de licenciatura, em um instituição de educação tecnológica. Portanto, inferimos que dificilmente, esses profissionais possam desempenhar uma prática docente coerente com tais especificidades, sem que tenham consciência de quais são elas e de suas importâncias.

“Licenciatura deveria ser a mesma licenciatura pra qualquer instituição, porque o objetivo é formação de professor. Então onde esse professor vai atuar? Pode ser em qualquer lugar.” BB04

“Não, as duas têm o mesmo proposto que é formar o professor, então vai da Instituição.” BB08

“Não, eu não creio que precisa ter algo específico assim. Se pensar poderia ter uma disciplina pra tratar especificamente do ensino técnico, tecnológico que é o que a gente tem aqui.” BB10

“Eu acho que não. A licenciatura quando ela for administrada tem que se administrar em toda sua totalidade.” BB12

“Eu acho que o propósito é o mesmo, não vejo necessidade de ser diferenciada por estar em uma Instituição Federal de Ciência e Tecnologia. Eu acho que o propósito final é o mesmo, formar uma pessoa que seja apta a conduzir uma determinada aula ou coisa do tipo.” CC05

“Não, não acho. Eu acho que aqui é uma instituição tecnológica mas a gente tem a possibilidade de todos os cursos, tem os cursos tecnológicos têm que ter esse perfil, a licenciatura é uma licenciatura.” CC09

“Se deveria haver alguma especificidade? Não, eu acho que a mesma proposta de licenciatura que deva ser oferecida numa Universidade Federal também tem que ser uma mesma proposta.” EE02

“Diferença entre elas eu acredito que não, porque independentemente do tipo de instituição que está ofertando formarão professores. Aí eu teria que pensar nessa formação dos professores, e não dá para pensar por exemplo, que eu, por estar numa rede EPT vou formar só professores para trabalhar em uma rede EPT, é bem ao contrário” FF02

“Eu acho que não, acho que um curso de licenciatura pode ser ofertado da mesma forma em instituições diferenciadas” FF08

“Particularmente acho que não. Sinceramente acho que não mesmo. Porque até onde eu sei, o pouco que eu sei dos institutos federais é que eles permitem um certo limite de cursos de licenciatura que não necessariamente esses cursos estão voltados para a área tecnológica. E talvez formar, começar a tentar criar uma outra identidade na licenciatura, você pode criar uma confusão ainda maior. Então, eu acho que a licenciatura ela já tem os seus perrengues e você tentar criar uma identidade diferenciada... olha agora além de você ter uma aprendizagem relacionada à docência e a pedagogia você tem que ser, você tem que começar a pensar na inovação tecnológica, o que eu acho que vai complicar ainda mais a licenciatura que está, a meu ver, encaminhando.” FF10

Por entendermos que as licenciaturas são absolutamente essenciais, como afirma Machado (2008, p.15), por serem espaços privilegiados de formação docente inicial com vistas ao desenvolvimento de pedagogias apropriadas à educação profissional; ao intercâmbio de experiências no campo da educação profissional; ao fortalecimento do elo ensino-pesquisa-extensão; de reflexões sobre a prática docente nessa área, sobre a profissão, sobre as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, sobre a responsabilidade dos professores, entre outros.

Machado (2008), afirma que a tecnologia é a primeira especificidade de uma formação de professores para a educação profissional. Lembrando que, para a autora, os cursos de formação docente precisam ter como perfil de egressos um professor preparado para atuar na educação profissional e tecnológica, aspecto previsto em todos os PPC's analisados.

Ao analisarmos os conteúdos transcritos das entrevistas, percebemos que essa especificidade apontada por Machado (2008) esteve presente em apenas três falas que entendiam o caráter próprio de uma licenciatura ofertada por uma instituição de EPT:

“Acredito que sim, baseado na ideologia da própria instituição, formarei profissionais na área tecnológica também. Esse professor deveria além de dar aquele enfoque para o professor que ele vai formar, ele ter alguma vivência, por menor que ela seja, uma vivência na área tecnológica também. Seja numa indústria, como pesquisador, pelo menos trabalhar no centro de pesquisa pra ele ter noção do que é aquele ambiente, aquela realidade, para ele poder também levar pra sala de aula, fazer um diálogo, mostrar uma realidade diferente do ensino, pra não formar aquele professor exclusivamente da sala de aula. Eu acho importante pro professor, [...]” AA04

“Sim. Por ser uma instituição de ciência e tecnologia, tem essa questão da pesquisa, que eu acho que aqui há uma valorização maior da pesquisa nos bacharelados do que na licenciatura. Mas já tem o começo, a gente já consegue fazer pesquisa aqui e isso

é muito importante. E em relação a tecnologia, aqui temos todos os suportes iniciais para esse desenvolvimento de competências nessa área.” AA11

“Eu acho que sim. Eu penso que a formação de um professor, principalmente, essa questão do viés da inovação, da tecnologia, que exige muito a curiosidade do aluno. Poderíamos ter um curso de formação de professores que beneficiasse essa busca pelo saber, esse aflorar da curiosidade do aluno.” FF18

Dentre as respostas classificadas na categoria dos que entendem que existe ou deveria existir especificidade numa licenciatura ofertada por uma instituição de educação tecnológica, percebemos aspectos relacionados à singularidade da licenciatura de modo geral:

“Existe uma característica: ele tem que entender perfeitamente que você formar professores é totalmente diferente de você formar um bacharel, porque formar professores, os alunos que estão ali não são mais seus alunos, apenas alunos, eles são alunos que serão professores. Então além dele entender o conteúdo ele tem que entender como compartilhar esse conteúdo, como trabalhar esse conteúdo, ou seja, é bem diferente a formação de uma licenciatura pra uma formação de bacharelado. Ele tem que ter esse conhecimento, que não adianta ele trabalhar da mesma forma que ele trabalha num bacharel ou que ele trabalha num técnico e vai trabalhar na licenciatura, inclusive a relação com o aluno deve ser outra.” BB05

“Eu acho que em todas elas essa questão da formação do ser humano, mas por ser uma rede tecnológica conseguir casar essa questão do ser humano com as novas tecnologias é muito importante também.” BB11

Ou aspectos relativos ao atendimento de demandas das comunidades onde estão inseridos, indicados nos documentos de fundação dos IF’s:

“Eu acredito que essa coisa do IF ser regional assim, eu acho que é interessante que o profissional que a gente forma aqui, o professor, que saiba bem da nossa realidade, que aprofunde nos problemas cotidianos, que tenha bastante extensão, que traga mais, que eu acho que é uma característica do instituto, essa inclusão na comunidade onde ele estar.” CC08

Destacamos ainda, algumas falas que indicam a necessidade de se promover reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS:

“Eu acho que tinha, principalmente dentro do contexto em que está inserido. Às vezes muitos alunos nossos fazem estágio aqui mesmo, dentro da instituição. E não tem diferença. O estágio, no curso daqui, e de outro *campus* que eu já trabalhei, da mesma Rede, não tem nada voltado para educação pública tecnológica, educação técnica ou outras modalidades.” BB06

“Não sei se deveria ser uma especificidade do Instituto mas naquilo que eu estava dizendo de regionalismo[...]. Se o Instituto não trabalha ainda, eu acho que devia trabalhar, eu acho que a especificidade não é do Instituto, a especificidade é de todo mundo que trabalha com licenciatura, com processo de formação. A gente a gente não pode trabalhar uma licenciatura reproduzindo tudo aquilo que a gente discriminou. Desde que eu comecei, que eu entrei na escola, todo mundo fala que prova não prova

nada, todo mundo fala que avaliação não é o melhor método para se avaliar o aprendizado de alguém. No entanto, a gente vê que isso continua nos cursos de licenciatura. Continuam replicando o mesmo modelo que você tem. Você vai numa licenciatura aqui e é aula e prova, aula e prova, são poucos os docentes que ousam, e aí eu chamo até de ousadia mesmo, que não deveria ser uma ousadia. Mas são poucos docentes que ousam fazer diferente. E quando tentam, os sistemas que nós temos que regulam o processo de ensino aprendizagem, eles só aceitam nota, então você tem que transformar todo o seu mecanismo lá em pontuação, de alguma maneira, você tem que transformar de zero a dez e o que está aprovado, está acima do seis. Então, acho que o desafio para quem trabalha com licenciatura é buscar essa aproximação, fazer diferente independente se é no Instituto Federal, na Universidade federal ou instituição privada.” DD04

Interessante observar que, a tecnologia, entendida como uma especificidade de uma licenciatura ofertada por uma instituição de EPT, esteve presente na fala de um dos docentes que afirmou não haver especificidade numa licenciatura oferecida por uma instituição de EPT em relação a outras instituições:

“Eu acho que não tem, não tem nenhuma especificidade. Não tem hoje. Eu não consigo ver uma forma de, talvez, direcionar essa licenciatura para algo mais tecnológico, sabe? Não consigo ver. Hoje em dia eu vejo uma licenciatura como qualquer outra.” AA07

Partiremos a seguir para as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2000, p.32)

Não é fácil colocar o ponto final. Permanece uma sensação de que ainda haveria muito a ser conhecido, e muito a ser dito. Ao iniciarmos essas considerações finais, assumimos de antemão, o caráter da incompletude, seja por nossas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do objeto de estudo. Contudo, podemos afirmar que muito mais aprendemos sobre nós mesmos nesse percurso, que sobre o que se materializou nas páginas desta dissertação. As reflexões decorrentes desta trajetória, possibilitaram que pudéssemos (re)significar a nossa própria prática docente. Parafraseando Paulo Freire, o que explicita a compreensão desta pesquisa como um processo educativo e autoeducativo, de conhecimento e de anúncio.

Nos propomos, através deste estudo, analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais – IFSULDEMINAS, com base no modo como suas respectivas concepções sobre a docência subsidiam a construção da sua identidade profissional. Com isso, consideramos que este objetivo tenha sido atingido, uma vez que a partir do referencial teórico trabalhado, pudemos adentrar as falas dos nossos sujeitos da pesquisa para identificarmos de que modos as concepções, que eles construíram ao longo de suas vidas e trajetórias formativas, se constituem como alicerce para as escolhas feitas em seu exercício profissional.

É importante ressaltar que os objetivos secundários foram os caminhos que seguimos para alcançar o objetivo central desta dissertação.

Cumprimos o primeiro objetivo secundário desta dissertação, de identificar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do IFSULDEMINAS, expresso no quadro 5 do Capítulo 4. No decorrer dos Capítulos 1 e 2, pudemos compreender a importância da trajetória formativa no processo de construção da identidade docente, bem como, no processo de construção das concepções sobre ser professor. À luz destas contribuições procedemos a tabulação e discussão das informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados. Merece nossa especial atenção nestas considerações finais o fato de que a maioria absoluta dos professores que atuam como docentes nos cursos de licenciatura ofertados pelo IFSULDEMINAS não fizeram opção de prosseguimento de estudos na área da educação. Esse fator associado à informação aferida de que a maioria dos sujeitos do nosso estudo não

percebem ações de formação continuada ofertadas pela própria instituição, apontamos este como um ponto que precisa ser abordado pela gestão a fim de contribuir com o fortalecimento da identidade das licenciaturas, e conseqüentemente, o fortalecimento das licenciaturas ofertadas na instituição. Consideramos mister a implementação de ações de formação continuada que viabilizem a construção da identidade docente, uma vez que nos quadros da instituição identificamos profissionais que mesmo atuando como docentes, não se reconhecem profissionalmente como professores, e consolidação dessa identidade docente numa perspectiva da compreensão da função social deste profissional e da instituição escola.

O segundo objetivo secundário consistiu em verificamos e analisamos qual era a concepção de ser professor dos nossos sujeitos de pesquisa. Intuito cumprindo no segundo capítulo, ao discutirmos, à luz do referencial teórico disponível, como essas concepções são formadas e como elas interferem na prática pedagógica dos professores sujeitos do nosso estudo. E ainda no Capítulo 4, ao analisarmos e discutirmos as respostas apresentadas por nossos entrevistados, identificamos aspectos que podem ser estudados com mais profundidade, uma vez que nossa pesquisa mostrou que apenas uma pequena parte dos docentes sujeitos deste estudo, demonstraram em suas respostas, compreensão da dimensão política intrínseca à docência. Condição esta, que compreendemos imprescindível para a efetivação de uma docência crítica e reflexiva e conseqüentemente à condução de um processo de formação de docentes conscientes da sua identidade profissional, assim como dos compromissos sociais intrínsecos à sua atuação. Assim, nossos estudos apontaram para uma grande probabilidade de que, as práticas pedagógicas destes profissionais tendam a uma prática pedagógica baseada apenas nos modelos vivenciados ao longo das experiências enquanto alunos, ao longo das trajetórias formativas dos nossos sujeitos de pesquisa. Essa constatação é indício de carência de reflexão teórico-metodológica no exercício docente, podendo indicar um processo reprodutivo e não reflexivo.

Defendemos a valorização e o fortalecimento dos cursos de licenciatura como fator de desenvolvimento crítico dos professores. Acreditamos que os cursos de licenciatura são o caminho de preparação do professor, capacitando-o para ser protagonista na construção de um novo modelo de educação como proposto por NÓVOA (1997).

Assim, defendemos uma docência que considere os limites e as possibilidades do processo educativo, porém, que se mantenha comprometida com o exercício reflexivo, numa perspectiva crítica e dialógica, da práxis. Só assim, vislumbramos um caminho possível para a construção de uma identidade profissional coerente com os ideais que fundamentam um fazer docente com real potencial de transformação social.

Mais uma vez, registramos que acreditamos que esse espaço somente se efetiva mediante uma equipe coesa e consciente dos princípios básicos que devem nortear um curso de licenciatura independente da área do conhecimento. Tudo isso, como proposto por Kuenzer (2014), articulado com a compreensão de que a educação se constitui num espaço de possibilidade histórica, onde professores formadores e professores em formação precisam ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estamos todos submetidos.

Consideramos cumprido o nosso terceiro objetivo secundário de identificar e analisar qual referencial teórico que orienta a prática pedagógica destes professores formadores, partindo das contribuições de vários autores, dentre os quais destacamos Garcia (1999), tratadas no Capítulo 2, e procedendo as análises das falas transcritas no Capítulo 4. As respostas aferidas neste estudo indicam que a orientação acadêmica, aquela que enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias disciplinas, valorizando a transmissão de conhecimentos acima de tudo, não é a concepção mais comum dentre os nossos sujeitos de pesquisa. Mas sim a orientação social-reconstrucionista, a que indicaria a presença de uma prática docente reflexiva, comprometida ética e socialmente na busca de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, professores conscientes da sua função social e comprometidos com o seu tempo como defendido por Garcia (1999).

Contudo, ao associarmos as informações coletadas nessa questão a outras questões investigadas durante a entrevista individual, identificamos algumas incongruências. Se por um lado a concepção predominante é a social-reconstrucionista, por outro lado os saberes de natureza específica do saber-fazer docente, que envolvem as dimensões política e ética, intrínsecas à concepção social-reconstrucionista, apresentaram o menor índice de ocorrências. Evidenciando para nós que, mesmo que essas concepções já estejam presentes nos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa, ainda não foi possível identificar indícios relevantes que mostrem um efetivo exercício profissional nas dimensões crítica e reflexiva. Os dados aferidos não apresentam os elementos consistentes que apontariam para a possibilidade de afirmarmos que esses saberes sejam amplamente compreendidos ou de que sejam articulados criticamente, ao longo do efetivo exercício da docência.

E finalmente, cumprimos nosso quarto objetivo secundário, que buscava identificar e analisar como estas concepções se manifestam na prática pedagógica dos nossos sujeitos de pesquisa. Identificamos que os resultados aferidos ao longo deste estudo apontaram algumas fragilidades, no que diz respeito às opções didático-metodológicas e suas justificativas, nos espaços de formação docente investigados. Em vários aspectos verificamos indícios de que

ainda subsistem, entre os sujeitos deste estudo, uma prática docente construída e sustentada a partir de concepções que não são capazes de subsidiar uma prática pedagógica com potencial de transformação, articulada com a dimensão ético-política do ato educativo. Como já apresentado, as respostas aferidas neste estudo indicaram que a orientação social-reconstrucionista prevaleceu em relação à orientação acadêmica. Novamente, ao associarmos essas informações coletadas a outras questões investigadas durante a entrevista individual, identificamos outras inconsistências. Embora a orientação social-reconstrucionista prevaleça, ainda não foi possível identificar indícios relevantes que demonstrem que estejam presentes como subsídio nas opções teórico-metodológicas ao longo do efetivo exercício docente destes profissionais. Assim, os dados aferidos não apresentam os elementos consistentes que nos permitiriam afirmar que esses saberes sejam amplamente compreendidos ou que sejam articulados criticamente, ao longo da prática pedagógica destes profissionais.

Acreditamos na importância de se criar espaços para estimular o desenvolvimento crítico dos professores formadores, por meio do estímulo à percepção das dimensões ética e política do seu exercício profissional, da assunção das responsabilidades sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, a um exercício docente reflexivo, entendidos como um caminho de preparação em serviço deste professor, capacitando-o para ser protagonista na construção de um novo modelo de educação como proposto por NÓVOA (1997).

A partir das questões discutidas ao longo desta dissertação, inferimos que apenas uma docência que considere seus limites e possibilidades, e esteja devidamente mediada pelo exercício reflexivo, numa perspectiva crítica e dialógica, da práxis, pode se constituir como caminho possível para a construção de uma identidade profissional coerente com os ideais que fundamentam um fazer docente com real potencial de transformação social. Consequentemente, com real potencial de cumprir a função social da escola e do professor. E ainda, que esse espaço somente se efetiva mediante uma equipe coerente e consciente dos princípios básicos que devem nortear uma licenciatura, princípios estes que nosso estudo mostra, não estão claros para todos os professores que atuam nos cursos de licenciatura da instituição pesquisada. À licenciatura, independente da área do conhecimento, cabe proporcionar ao futuro professor profundidade científico-pedagógica que lhes dê subsídios para compreender as questões fundamentais da escola como instituição social. Reforçamos que essa compreensão deve abranger tanto a função social da escola, quanto a função social do professor, tudo isso articulado com a compreensão de que a educação, mesmo com seus limites, se constitui num espaço de possibilidade histórica, onde professores precisam ultrapassar as aparências para

apreender e compreender os problemas reais a que estamos todos submetidos (KUENZER, 2014).

Passaremos ao alinhavo das possibilidades de desdobramentos deste estudo, vislumbrando que os Institutos Federais, como espaço de formação docente, se constituem como terreno fértil para pesquisa, a partir de uma multiplicidade de temáticas.

Como uma primeira possibilidade de desdobramento identificamos no cenário apontado em nosso estudo, onde os Institutos Federais são reconhecidos como contextos “favoráveis” para o exercício docente, uma vertente para investigação de, em que medida esse contexto “favorável” apresentado na pesquisa, influencia na opção dos mais jovens pela carreira docente. Buscando identificar, se existem além dos fatores expostos por nossos sujeitos de pesquisa, outros fatores que tornariam a carreira docente atrativa, bem como identificar quais seriam esses fatores.

Outra possibilidade de aprofundamento de estudo, considera a construção da identidade docente, através da investigação de como a autopercepção profissional interfere no exercício docente do professor, com vistas a compreender os efeitos desta autopercepção profissional no processo de construção da identidade docente do próprio professor formador, tanto como identificar como a autopercepção profissional do professor formador interfere no processo de construção da identidade docente do professor em formação.

Identificamos ainda, a possibilidade de futuras pesquisas na linha da discussão de gênero, no âmbito da docência nos IF's. Uma vertente que, certamente traria valiosas contribuições, seria buscar compreender o processo de inserção das mulheres na docência da educação profissional, levantando esta incidência de mulheres docentes desde a fundação das ETF's e das escolas agrotécnicas que deram origem aos IF's até os dias atuais. Mediando estes dados aos contextos sociais, políticos, culturais, éticos e históricos.

Finalizamos estas considerações finais reforçando que acreditamos ser preciso estimular o desenvolvimento crítico dos professores formadores, a assunção das responsabilidades sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, além de viabilizar um exercício docente reflexivo, como caminho de preparar esse profissional docente, em serviço, capacitando-o para exercer o protagonismo na valorização e no fortalecimento da identidade docente e dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Quem de-forma o profissional do ensino?** Revista de Educação AEC, ano 14, nº 58, Outubro/Dezembro. 1985. p. 7-15.

_____. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 143-162.

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua implantação, resultados e desafios.** 09/05/2013 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS. Disponível em > https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108996 < Acesso em 13/04/2018

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BIREUAD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 13/04/2018

_____. Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm > Acesso em 13/04/2018

_____. Lei 11892/2008 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm > Acesso em 13/04/2018

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm > Acesso em 13/04/2018

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2. 1990. p.177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didactica:** del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

_____.; BOSH, M.; GASCÓN J. **Estudar matemáticas o elo entre o ensino e a aprendizagem.** Artimed. Porto Alegre, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **A pesquisa qualitativa e a didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: ROMANOWSKI, Joana et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2004, p. 31-42.

_____. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

_____. **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

_____. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2013.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação e Realidade**. 34(3). P.159-175, set/dez. 2009.

ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania**. Contributos para uma sociologia crítica da formação. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FERREIRA, Jaime Ricardo. Algumas reflexões sobre o processo de tornar-se professor. In: SILVA, Kátia A. C. P. C da. LIMONTRA, Sandra V. **Formação de Professores na Perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GADOTTI, M (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **O professor e a sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

GARRIDO PIMENTA, Selma. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set/dez.2005.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, Vol.III, setembro de 1997.

GATTI, Bernadete A. **A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais**. Educação e Filosofia. V.17. Nº34. Julho/Dezembro 2003. P241-252.

_____. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo. N.100. p.33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro. 2013-2014.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 13/04/2018

GIDDENS, Anthony. **La constitución de la sociedad**. Madrid: Alianza, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Escolarização e cultura: a dupla determinação**. In: SILVA, L. et al. (Org.). **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERMIDA AVEIRO, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. Porto Alegre: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n.116, p. 677-688, jul.-set. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br > Acesso em: 13/04/2018

LUDKE, M; André, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio: documento base**. Brasília: Setec/MEC, 2007.

_____. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Princípios norteadores das engenharias nos Institutos Federais**. Brasília: Setec/MEC, 2009.

_____. **Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Setec/MEC, 2004.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

NÓVOA, António (org.). **O professor e a sua formação**. 3. Ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Profissão Professor**. 2 ed. – Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

SOUSA Jr., Justino de. **Sociabilidade e Educação em Marx**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, 1994.

_____. **Politecnia e omnilateralidade em Marx**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

_____. **Ominilateralidade**. Disponível em <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html> <Acesso em: 13/04/2018

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (Orgs). **Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (Orgs). **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Ciência e arte de educar**. Educação e Ciências Sociais. V.2, n.5, ago, 1957. p. 5-22.

VEIGA, Ilma Passos A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos A. AMARAL, Viana, Cleide M. Quevedo Quixadá. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ZEICHNER. Kenneth M. **Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, António (org.). **O professor e a sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

ZEICHNER. Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Sou professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFNMG/Campus Januária e mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET/MG. Estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva analisar a formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base no modo como suas respectivas concepções sobre a docência subsidiam sua prática pedagógica e a construção da sua identidade profissional. Nossos *loci* de pesquisa serão os *campus* do IFSULDEMINAS onde são ofertados os cursos de licenciatura. Esse estudo foi autorizado pela reitoria, comunicada à direção do *campus*, aos respectivos diretores de desenvolvimento educacional e coordenadores de curso.

Neste sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário. Sua opinião é indispensável e valiosa para este trabalho, podendo trazer contribuições significativas para a área de formação de professores.

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de estudos acadêmicos, garantindo total sigilo sobre as fontes. Mas, se for de sua preferência, sinta-se à vontade para não se identificar.

Segue o link do questionário on-line.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Maria Aparecida Lúcio Mendes - Mestranda do PPGET/CEFET/MG

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG

_____ CPF _____, abaixo

assinado, concordo em participar do estudo como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data ____/____/2018.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

PROJETO DE PESQUISA: SER PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFSULDEMINAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

I – Identificação geral, informações sobre o profissional docente.

1. Nome:	
2. E-mail:	3. Cel.: ()
4. Idade: 01 - () de 18 a 25 anos 02 - () de 26 a 35 anos 03 - () de 36 a 45 anos 04 - () de 46 a 55 anos 05 - () de 56 a 65 anos 06 - () mais de 65 anos	
5. Sexo: () Feminino () Masculino	8. Estado civil:
6. Tem filhos? () Não () Sim Se sim, quantos e idade de cada um:	
7. Profissão:	
8. <i>Campi</i> de atuação:	

II – Identificação da formação inicial e continuada

09. Grau acadêmico de sua formação inicial? 01 - () Licenciatura 02 - () Bacharelado/Engenharia 03 - () Tecnólogo			
10. Quanto à sua formação, preencha o quadro a seguir, conforme sua situação:			
FORMAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
Graduação			
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-Doutorado			
Livre Docência			
11. Sobre o seu vínculo profissional com o IFSULDEMINAS? 01 - () Efetivo 02 - () Temporário 03 - () Cedido 04 - () Outro:			

<p>12. Sobre sua categoria funcional?</p> <p>01 – () Professor EBTT 02 – () Outro: (Especifique)_____</p>
<p>13. Qual seu Regime de Trabalho?</p> <p>01 – () Dedicção exclusiva 02 – () 40 horas</p> <p>03 – () 20 horas 03 – () Outro: _____</p>
<p>14. Ano de ingressou na instituição?</p>
<p>15. Há quanto tempo você atua como professor (a)?</p> <p>01 – () de 0 a 10 anos 2 – () de 11 a 15 anos 03- () de 16 a 20 anos</p> <p>04 – () de 21 a 25 anos 05– () acima de 25 anos.</p>
<p>16. Além da docência, você realiza alguma outra atividade remunerada?</p> <p>1 - () Não</p> <p>2 - () Sim. Qual?</p> <p>Quantas horas semanais dedica a essa atividade?</p>
<p>17. Antes de ingressar no magistério do EBTT, você teve alguma experiência de formação pedagógica, voltada para o exercício da docência?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não Em caso positivo, qual(is)?</p> <p>Em caso negativo, como se deu sua formação docente?</p>
<p>18. O IFSULDEMINAS oferece algum curso de formação pedagógica ou continuada?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>Em caso positivo, qual?</p>
<p>19. De que forma o seu Curso de Graduação, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado, do ponto de vista pedagógico, contribuiu/contribui para o exercício da docência? Em que (quais) aspecto(s)?</p>
<p>20. Qual opção melhor define a forma como você concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente no âmbito da licenciatura no IFSULDEMINAS?</p> <p>() Com base no conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas.</p> <p>() Com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação.</p> <p>() Com base nos instrumentos de racionalidade técnica, tendo como objetivo a preparação do sujeito para o mercado de trabalho sem outras preocupações de ordem pedagógica.</p> <p>() A minha prática é voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdo, de modo rigoroso, com provas que servem de aferição do conhecimento adquirido pelos anos, visando cumprir as tarefas definidas em planos de ensino.</p> <p>() Outros. Quais?</p>

APENDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS



DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

**PROJETO DE PESQUISA: SER PROFESSOR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
IFSULDEMINAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

I – Identificação da concepção da docência e identidade profissional

01. O que é para você, ser professor?
02. Do ponto de vista da realização profissional como você se sente sendo professor (a)? Na sua opinião, vale a pena ser professor(a)? O que faz com que você se sinta assim?
03. Quais as características e saberes que você considera essenciais a um (a) professor (a)?

II – Identificação das referências teóricas para a prática pedagógica

04. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você no exercício da docência?
05. O que você entende por transposição didática?
06. Como você realiza a transposição didática em sua (s) disciplina (s)?
07. Onde você busca subsídios para as suas opções metodológicas em sala de aula?

III – Identificação das concepções sobre a licenciatura na RFECT

08. Qual (is) relação (ões) você estabelece entre um curso de bacharelado e uma licenciatura?
09. Como você avalia a licenciatura oferecida na RFECT?
10. Na sua opinião, existe especificidade no exercício docente numa licenciatura em relação ao ensino básico?
11. Existe ou deveria existir, alguma especificidade numa licenciatura oferecida numa instituição de Educação Tecnológica? Explique seu ponto de vista.